

A SZOCIÁLIS ÉS AZ ÉRZELMI KOMPETENCIA NÉHÁNY KÉSZSÉGÉNEK FEJLETTSÉGE ÓVODÁS KORBAN

Zsolnai Anikó*, Lesznyák Márta és Kasik László***

**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

***Szegedi Tudományegyetem, JGYTFK, Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék*

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kulturálisan, társadalmilag elfogadott működéséhez és fejlődéséhez a spontán szocializáció – a globalizáció okozta szociális kohézió fellazulása, valamint a család által évszázadok óta képviselt pozitív szocializáció eredményességének fokozatos csökkenése következtében – ma már elégtelennek bizonyul (*Hooven, Gottman és Katz, 1995; Nagy, 2000; Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001*).

Ezt a folyamatot szemléltetik a hazai pedagógiai kutatási eredmények is. A 4–8 évesek körében végzett *DIFER*-mérés (*Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004*) alapján már az óvodás korban igen különböző a gyerekek szocialitása. A középső csoportos óvodások és az első osztályos tanulók között is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen. A 8–10 és 10–13 éves gyerekekkel végzett longitudinális vizsgálatok (*Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005*) szerint nem vagy alig mutatható ki spontán fejlődés a mért készségek esetében, és szintén nincs számottevő különbség a 14–16 éveseknél a szociális képességek működésében (*Zsolnai, 1999; Kasik, 2006*).

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az intézményes nevelésnek a jelenleginél jóval nagyobb szerepet kell vállalnia a társas viselkedés fejlődésének segítésében, egyik legfontosabb feladata a szociális kompetencia folyamatos fejlesztése, a társadalmi beilleszkedéshez, a boldoguláshoz szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése. Ugyanakkor a fejlesztés alapvető feltétele, hogy minél több információval rendelkezzünk az egyes pszichikus összetevők életkori sajátosságairól, azok fejlettségét egyszerre több szempontot figyelembe véve határozzuk meg.

Az elmúlt tíz évben végzett intenzív pszichológiai kutatások (pl. *Saarni, 1999; Dowling, 2001; Webster-Stratton, 2002*) eredményei alapján a szociáliskompetencia-összetevők életkori alakulásának meghatározásakor – a kognitív kompetencia egyes területei mellett – elengedhetetlen az érzelmi kompetencia működési sajátosságainak a figyelembe vétele. Az érzelmi kompetencia fejlődése szintén nagymértékben befolyásolja a szociális összetevők fejlődését, valamint a szociális komponensek fejlettsége is hatással van az érzelmi kompetencia alakulására (*Smith és Hart, 2004*).

A nemzetközi kísérletek eredményei (pl. *Chen, French és Schneider, 2006*) szerint a fejlesztésre – a korai években tapasztalt egyéni különbségek miatt – már az óvodában szükség van. A szocializációs folyamatnak ebben a szakaszában elsajátított és begyakorolt szociális és érzelmi készségek, szokások és minták ugyanakkor nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőtt lét eredményességére is hatással vannak (*Chen, French és Schneider, 2006*). A szociális viselkedés fejlettsége befolyásolja az iskolai tanulmányi sikerességet is, valamint az interperszonális kapcsolatok nem megfelelő működése a kialakuló viselkedési problémák, devianciák egyik forrása (*Flanagan, 1994*).

Annak ellenére, hogy a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyaránt nagyon fontos időszaknak tekinti az óvodás kort a szociális kompetencia fejlődésében, jelentőségéhez képest kevés hazai vizsgálat foglalkozik a különböző interperszonális összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, valamint csak néhány hazai empirikus kutatás (pl. *Nagy, 2006*) tárgya az érzelmi összetevők fejlettségvizsgálata.

A tanulmányban bemutatott keresztmetszeti vizsgálat célja a szociális és az érzelmi kompetencia néhány, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó készségének, azok óvodáskori fejlettségének és egymáshoz való viszonyuknak a feltárása volt. Először a kutatás elméleti hátterét, majd a vizsgálat célját és módszereit ismertetjük, végül bemutatjuk a felmérés eredményeit.

A szociális és az érzelmi kompetencia kapcsolata

A szociális kompetencia a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktiváló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum- és képességrendszer. A motívumrendszer öröklött (szociális rutinok és hajlamok) és tanult elemekből (pl. meggyőződések, attitűdök), a képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségekből, szokásokból, ismeretekből, rutinokból, mintákból) szerveződik (*Nagy és Zsolnai, 2001*).

A feltételrendszer változása hierarchizálódásként értelmezhető (*Nagy, 2000*), amely során az öröklött fajspecifikus biológiai viselkedésszempontok a mikro- és a makrokörnyezettel való folyamatos kölcsönhatás eredményeképpen, a szocializációs folyamat hatására tanult (szociális, kognitív és emocionális) elemekkel egészülnek ki, azokkal összefonódnak és módosulnak. Mindez lehetővé teszi a környezethez való alkalmazkodást, a különböző szociális interakciók megértését, szándékos alakítását, az eredményes társas viselkedést.

A kutatások szerint a szociális összetevők mellett a kognitív és az emocionális komponensek – relatív önállóságukat megtartva – igen jelentős szerepet játszanak a társas viselkedés megvalósításában (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Chen, 2006*). A kognitív összetevők (pl. a belső dialógusok mint kognitív minták; a társas helyzetre vonatkozó ismeretek) működésükkel az interperszonális viselkedés tervezésében, kivitelezésében és kiértékelésében vesznek részt (*Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Mott és Krane, 2006*). Kiemelt jelentősége van a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás ké-

pességének, amely – a problémamegoldó képesség speciális területeként – a személyközi problémák és konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről és a szituációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004).

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a szociális kompetencia érzelmi összetevői szoros kapcsolatban állnak a kognitív összetevőkkel, az érzelmi komponensek az egyén jelentéshálóin belül találhatók, amelyek hatással vannak a viselkedés célját, irányát és szerveződését formáló gondolatokra. Rose-Krasnor (1997) szintén a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg az érzelmi összetevőknek (pl. az érzelmek megértése képességének) a szociális kompetencia működésében játszott szerepét. Az érzelmek intenzitásának, működésének a megértése, az érzelmi reakció és a társas helyzet jellemzői közötti kapcsolat tudatossá válása az életkor előrehaladtával egyre hatékonyabb szociális viselkedést eredményezhet. A kutatási adatok alátámasztják azt a neurobiológiai nézőpontot (Damasio, 1995), amely szerint az érzelmek hírt, jelzést adnak a belső állapotról és a környezeti tényezőkről, ezek változásáról, valamint előre jelzik a várható következményeket és visszajelzik a viselkedés következményeit.

Számos kutató (pl. Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001) a szociális kompetenciától elkülönülő, de azzal szoros kölcsönhatásban álló pszichikus szerveződésnek tekinti az érzelmi komponensek rendszerét. Saarni (1999) modelljében az érzelmi kompetencia a saját érzelmi állapot megértéséért, a másik fél érzelmi állapotának felismeréséért és megértéséért, valamint az érzelmek kommunikálásáért felelős pszichikus feltételrendszer, amely a különböző érzelmi motívumok, képességek, készségek, minták és ismeretek által működik, és szoros kapcsolatban áll a kognitív kompetencia elemeivel. Működését szintén a biológiai alaprogramok és a tanult komponensek folyamatos kölcsönhatása eredményezi.

Lewis (1997) szerint érzelmeink kifejezésére, megértésére és szabályozására olyan lehetőségekkel születünk, amelyek készlete a tapasztalatszerzés, a tanulási folyamat – a társas érintkezés, az interperszonális kapcsolatok alakítása, ápolása – során egészül ki és módosul.

Szociális készségek

A hazai (pl. Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005) és a külföldi (pl. Gresham, Sugai és Horner, 2001; Hair, Jager és Garrett, 2002) vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, a szociális kompetencia alakulására főként ezen pszichikus összetevők működéséből következtethetünk.

Trower (1978) szerint a szociális készségek „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék”. (Trower, 1978, idézi: Fülöp, 1991. 50. o.)

Gresham, Sugai és Horner (2001) szintén a szociális kompetencia működési alapjainak tekinti a szociális készségeket, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből

fakadó szociális követelmények, s leginkább e pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést.

Nagy József (2000) komponensrendszer-elméletében a szociális készségek a szociális képességek – a különböző alapszabályokat követő, a viselkedés szervezéséért, megvalósításáért felelős komponensek – tanult elemei, amelyek mindig valamely specifikus célú és tartalmú (pl. együttműködést, versengést kiváltó) viselkedés kivitelezésében működnek közre. „A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése késztet a megvalósításra.” (*Nagy*, 2000. 203. o.)

Érzelmi készségek

Ákárcsak a szociális kompetencia esetében a szociális készségeknek, az érzelmi kompetencia hatékony működésében igen meghatározó szerepük van a rendszer tanult elemei közül az érzelmi készségeknek. *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001) szerint az érzelmi kompetencia két legfontosabb komponense az érzelmek kifejezésének és szabályozásának a készsége. A szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk közvetíteni mások felé érzéseinket, érzelmileg hogyan alkalmazkodunk az adott társas helyzethez, ugyanakkor a verbális és a nem verbális kommunikációs jelzések – amelyeken keresztül az érzelmek kifejezése történik – megértése és értelmezése szintén alapvető jelentőséggel bír a hatékony szociális kommunikációban, amely az egyik legfontosabb részterülete a szociális kompetenciának. Az érzelmek szabályozásának készsége alapján működik az érzelmek megfigyelése, értékelése, valamint rövid vagy hosszú távú módosítása.

Saarni (1999) érzelmi készségeknek tekinti azokat a pszichikus komponenseket, amelyek aktivitásukkal az én-hatékonyság (self-efficacy) növeléséért felelősek. Az én-hatékonyság egyrészt magában foglalja az érzelmi válaszok adott helyzetben történő kifejezését, másrészt a saját és mások pozitív, negatív vagy semleges érzelmeinek azonosítását és megértését, ami lehetővé teszi a szociális kölcsönhatások pontosabb megértését.

Az empirikus vizsgálatok alapján (*Saarni*, 1999) hét érzelmi készség működése kiemelten fontos a szociális interakciók kezelésében: (1) a mások érzelmi állapotának felismerése, (2) az érzelmek közötti különbségtétel, (3) az érzelmek verbális és nem verbális kifejezése, (4) az empátia és a szimpátia felismerése mások megnyilvánulásaiban, (5) az érzelmek és azok kommunikálása közötti összefüggések megértése, (6) a negatív, frusztrált helyzetekben átélt érzelmek szabályozása, valamint (7) a különböző emberi kapcsolatokra jellemző érzelmi viszonyulások megértése és azok alkalmazása a társas interakciók során (*Zsolnai és Kasik*, 2007).

Az érzelmi készségek fejlődésvizsgálati eredményei (pl. *Saarni*, 1999; *Webster-Stratton*, 2002; *Smith és Hart*, 2004) azt mutatják, hogy szoros kapcsolat áll fenn az érzelmek kifejezésének, szabályozásának készségei és a szociális összetevők (pl. az együttműködési képesség) működése között. Például a negatívérzelem-szabályozás készségének nem megfelelő működése nagymértékben gátolhatja a sikeres együttműködést, a kortársak által kifejezett negatív reakciók tanult negatív mintákként – főként iskoláskorban – meg is erősíthetik a nem hatékony viselkedést (*Oatley és Jenkins*, 2001).

Agresszivitás és proszocialitás

A különböző tudományterületek (pl. a pszichológia, a humánetológia) kiemelten foglalkoznak az agresszív és a proszociális viselkedés mögött meghúzódó pszichikus komponensek működésének, fejlődésének jellemzőivel, hiszen e két viselkedésforma alapvetően meghatározza társas viselkedésünk eredményességét, nagymértékben befolyásolja a társadalmi folyamatok működését, fejlődését.

Az agresszív viselkedés néhány magyarázata

Az általánosan elfogadott nézet szerint agresszív minden olyan viselkedés, amelynek közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártson, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyokban, élőlényekben (*Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1997; Anderson és Bushman, 2002*). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agresszióknak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másoknak, ám ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszív. Proszociális agresszió során valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik az egyén agresszíven, bár az agresszivitásnak ez a formája – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (*Fiske, 2006*).

Freud (1986) pszichoanalitikus elméletében az agressziót az ösztönök, elsősorban a szexuális ösztönök kifejeződésének gátlásakor keletkező drive-nak tekintette. A frusztráció-agresszió hipotézist *Dollard, Doob, Miller, Mowrer és Sears* (1939) kutatási eredményei szélesítették ki. A hipotézis szerint, ha egy személyt megakadályoz valami vagy valaki célja elérésében, agresszív drive keletkezik, amely arra motiválja az egyént, hogy megsértse vagy megsebesítse a frusztrált állapotot okozó akadályt (személyt vagy tárgyat). Az agresszió oka tehát rendszerint a frusztráció, valamint az agresszió az alapmotívumok tulajdonságaival rendelkezik, vagyis energetizálja a viselkedést és a veleszületett reakciókhoz hasonlóan mindaddig fennmarad, amíg az egyén el nem éri kívánt célját.

Dollard és munkatársainak eredményeit a későbbi kutatások számos ponton megkérdőjelezték. Például a frusztráció az agresszív viselkedésnek csak az egyik kiváltójaként értelmezhető, hiszen a szociálistanulás-elmélet tanult válasznak tekinti (*Bandura, 1986*), valamint az agresszió kapcsolatba hozható egyes androgén hormonok (pl. a tesztoszteron) magas szintjével is (*Dabbs és Morris, 1990*). Az agresszió mint alapvető drive elképzeléssel szemben valószínűbb, hogy – az emberi agresszió kérgi ellenőrzése által – a tapasztalatok és a társas hatás nagyobb mértékben hat az agresszivitás megjelenésére (*Baron és Richardson, 1994*).

A behaviorista szemlélet szerint az emberek kizárólag tanulással sajátítanak el agresszív viselkedésformákat, vagyis az agresszió nem mint ösztön vagy frusztráció eredményezte viselkedés, hanem tanult válasz a környezet ingereire (*Baron és Richardson, 1994*). Ez a pszichológiai nézet hatott a szociálistanulás-elméletre (*Bandura, 1986*), ami azonban különbözik is a behaviorizmustól, hiszen a helyzetekről alkotott szimbolikus reprezentációkkal a viselkedéslélektan számára megmagyarázhatatlan kognitív folyamatok, valamint a megfigyeléses tanulás jelentőségét hangsúlyozza.

Bár a szociálistanulás-elméletben megjelenik a mentális folyamatok szerepe, a kognitív struktúrák természetének és szerepének leírása csak később segítette az agresszió mélyebb megértését. A kognitív strukturális megközelítés (pl. *Huesmann*, 1988) szerint az emberek összetett viselkedéssorokat tanulnak meg megfigyelés és cselekvés útján, mely viselkedéssorok egy része agresszív. A kognitív foratókönyvek mint viselkedésprogramok alapján történik a társadalmilag negatívnak ítélt viselkedés kódolása, amit erősíthet a mentális ismételtetés, a viselkedésprogramokat pedig elő lehet hívni, ha hozzáférhetőek (*Huesmann és Guerra*, 1997).

A kognitív neoasszociációs elmélet (*Berkowitz*, 1993) összekapcsolja az érzelmeket az agresszió kognitív struktúráival. E modell szerint a negatív érzelmek aktiválják a harcolj vagy menekülj reakciókhoz kapcsolódó kogníciókat és viselkedést, vagyis a megfelelő agresszív impulzusokat vagy a menekülést. Az érzelmek olyan összetett kogníciók eredményeképpen jönnek létre, mint az értelmezés, a tulajdonítás vagy a magyarázat. Az emberek ideiglenes helyzetei tehát olyan érzéseket és értelmezéseket aktiválhatnak, amelyek impulzív agresszióhoz vezethetnek.

A tudományos közösség által széles körben elfogadott etológiai és humán-etológiai vizsgálatok alapján az agresszió alapvető biológiai funkciót tölt be az állatok és az emberek életében egyaránt, az emberi társas viselkedést meghatározó belső szabályozótényezők egyikének tekinthető (*Csányi*, 1994). Egyes formája (pl. a frusztrációs, a rangsorral kapcsolatos, a területiális), gyakorisága, megjelenési módja függ a tanult viselkedési mintáktól, ugyanakkor biológiai tényezők (öröklött szabályozó mechanizmusaik) minden esetben adóttak (*Csányi*, 1999). Az evolúciós pszichológia szintén az öröklött és a tanult pszichikus elemek, valamint a biológiai jellemzők folyamatos kölcsönhatásával magyarázza az agresszív viselkedést (*Bereczkei*, 2003).

Az agresszív viselkedés jellegzetességei hatéves korig

Bár az agresszív viselkedés értékelésében jelentős különbségek találhatók az egyes kultúrák, valamint a különböző társadalmi rétegek között, minősítése szinte minden esetben függ attól, milyen mértékű tudatosságot feltételeznek a viselkedés mögött (*Vajda*, 2001).

Ranschburg (1998) szerint agresszív viselkedéshez a csecsemő azon felismerése vezet, miszerint az agresszív cselekedet megoldja problémáit (ha valamilyen kellemetlen hatás éri és rugdalózik, dühödten sír, a szülők a legtöbbször segítségére sietnek). Az instrumentális agresszió esetében az agresszió eszköz, mely a kívánt hatást eredményezheti (*Hartup*, 1974; *Ranschburg*, 1998). Ezzel szemben az indulati agresszió a düh eredményeként jelenik meg (megakadályozzák valamilyen cselekvés elvégzésében). Amíg a gyermek nem őrzi meg eredeti szándékát célja elérésére, amikor akadályba ütközik, addig nem érez dühöt (ha a tárgy után nyúló csecsemő kezének útjába valamilyen akadályt helyezünk, legtöbbször az új tárgy foglalkoztatja, eredeti céljáról megfeledkezik). Erre csak tanulás során, a hatodik-hetedik hónap körül válik képessé, ugyanakkor ez még nem a harag érzése, hiszen nincs benne ártó szándék, az ekkor megjelenő reakcióknak nincs irányuk, céljuk. A tapasztalati tanulás során ezek a dühkitörések egyre célirányosabbá

válnak (Olthof, 1990), s az ehhez kapcsolódó harag már támadó jellegű és agresszivitásra készletet.

Az első – személy ellen irányuló – céltudatos agresszív megnyilvánulások másfél-kétéves kor körül azonosíthatók (Ranschburg, 1998). Az értelmi fejlődés, a fokozódó kíváncsiság és a differenciáltabb mozgás következményeként a gyerekek egyre gyakrabban szembesülnek a szociális szabályok és tilalmak rendszerével, ami számos frusztrációt, interperszonális kudarcot eredményez. A rendszerhez való alkalmazkodás szorosan összekapcsolódik a harag elfojtásának (*anger-in*) stratégiájával, s mivel az agresszió nyílt kifejezését a legtöbb szülő nemkívánatos viselkedésnek tekinti, már kétéves korban megjelennek az agresszió szimbolikus formái (nyafogás, duzzogás, ellenállás). Ezek száma az életkor előrehaladtával fokozatosan nő, s az agresszivitást kiváltó okok egyre nagyobb arányban lesznek szociális jellegűek.

A természetes környezetben történő megfigyelések alapján (pl. Strayer, 1989; Watson és Peng, 1992; Palermi és mtsai, 1999) már a háromévesek körében megfigyelhetők az agresszivitás mind enyhébb (pl. lökdösődés, csipkedés), mind erőteljesebb (pl. verekedés tárgyakkal és tárgyak nélkül, a másik rugdosása) formái. Ugyanakkor ebben az életkorban jelenik meg – s válik dominánssá – a csúfolódás mint az agresszió verbális változata is, a konfliktusok leggyakoribb kiváltója pedig a tulajdonosi jog lesz (Dunn, 1988).

Négyéves kortól az iskolába lépésig fokozatosan nő a verbális agresszív megnyilvánulások (fenyegetés, kötekedés, sértegetés), a személyre irányuló, ellenséges akciók száma, illetve gyakrabban jelenik meg a mások bántalmazása abban az esetben, amikor a birtoktárgy nem forog kockán. Az önértetet sértő támadás ritkán fordul elő iskoláskor előtt, később azonban ez a támadás vagy a védekezés gyakran alkalmazott eszköze (Vajda, 2001). Coie és Kupersmidt (1983) vizsgálatai alapján a hatévesek körében gyakoribb az agresszivitás, mint a kilencéveseknél. Főként a szociális pozíció kivívásának eszközeként jelenik meg, ami az iskoláskorban számos más pozíciószerző stratégiával egészül ki.

Az agresszív viselkedésben már hároméves kor körül kimutathatók nemi különbségek (Fagot és Leinbach, 1989; Geen, 1998; Crick és Werner, 1998; Fiske, 2006), amelyek – bár kultúránként kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak – motivációjukat illetően univerzálisnak tekinthetők. A lányok a harmadik életévtől gyakrabban alkalmaznak verbális agressziót, ami öt-hat éves korban főként kapcsolati agresszióként jelenik meg (elsősorban a baráti viszonyt és a másoknak a csoporthoz tartozását sérti). Ettől az életkortól kezdve a fiúknál a támadás inkább fizikai, aminek megjelenését nagymértékben a csoporton belüli dominanciahierarchia, illetve a játék feletti kontroll határozza meg. A férfiénői szerepek egyre pontosabb megértése az életkor előrehaladtával fokozatosan az agresszió kognitív kontroll alá kerülését eredményezi.

A proszociális viselkedés néhány magyarázata

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, „amelyiknek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasz-

talás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggodás”. (Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995, idézi: Fiske, 2006. 416. o.)

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszociális akciók szintén szándékvezéreltek, és ugyancsak társadalmilag meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (Fiske, 2006). A proszociális viselkedés irányulhat a másikra, ugyanakkor magára a segítőre, támogatóra is. A másikra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magában, amelyeknek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (Piliavin és Chang, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman, 1997).

A szociálistanulás-elmélet szerint az utóbbiban nyilvánul meg a proszocialitásban is tetten érhető egoista motívum (pl. Pruitt, 1998). Az emberek megtanulják, ha segítenek másoknak, akkor ők is segítséget kapnak, vagyis a proszociális viselkedés a kölcsönösség, a csere és a méltányosság elve alapján működik. Az elmélet szerint az agresszív cselekvéssorok elsajátításához hasonlóan a segítő-támogató viselkedés esetében is nagyon fontos az utánzás, a modellkövetés (Van Lieshout és Ferguson, 1991).

A személyiség- és a szociálpszichológiai kutatások eredményei alapján a proszociális tevékenységekben – akár csak az agresszív viselkedés esetében – a személyiségjellemzők és az adott társas helyzet szoros kölcsönhatást mutat. Például vészhelyzetben a segítők impulzívabbak, felelősségteljesebbek (Dovidio, Piliavin, Gaertner, Schroeder és Clark, 1991), ám segítségnyújtás nem csak veszély esetén történhet, némelyik proszociális viselkedésforma tartóssá válhat (pl. családi vagy kortársi probléma megoldásában való részvételkor). A hosszabb távú segítség azonban nem az impulzivitással, hanem a társas felelősséggel függ össze (Fiske, 2006).

A humánetológiai vizsgálatok szerint a proszociális viselkedés alapját számos öröklött pszichikus tényező (a különböző szociális hajlamok, például a párképző, a gondozási, a területvédő hajlam) képezi, amelyek a szociális helyzetekben elsajátított szokásokkal és készségekkel kiegészülnek, ezáltal az életkor előrehaladtával egyre komplexebb segítő-támogató viselkedésforma kivitelezése válik lehetővé (Nagy, 2000; Csányi, 1999).

Szintén proszociális viselkedésre készít az érzelmi kommunikáció. Az érzelmek öröklött beidegződések által arcunkon, testtartásunkban kifejeződnek, felismerésük hasonló érzelmeket vált ki a másik félből, mindez pedig proszociális viselkedést eredményezhet. Ugyanakkor a környezet által közvetített gyakori érzelmek tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, így nemcsak a proszociális, hanem az agresszív viselkedésformákat kiváltó érzelmek is tartóssá válhatnak (Nagy, 2000).

A proszociális viselkedés jellemzői hatéves korig

A proszociális viselkedés alakulásában szintén jelentős szerepe van annak, hogyan vélekednek a gyerekek önmaguk és mások mentális állapotáról, miként értelmezik a cselekedetek célját és a viselkedés érzelmi jellegzetességeit (Vajda, 2001; Fiske, 2006).

A harag és az agresszió közötti kapcsolathoz hasonló összefüggés áll fenn a proszociális viselkedés és az empátia között (Hoffman, 1981; Eisenberg, 1991). Eisenberg (1991)

szerint a proszociális viselkedés egyik első jele a másokkal való együttérzés megjelenése. Érzelmi fertőzésnek nevezi azt a jelenséget, amikor a csecsemők együtt sírással fejezik ki a másik érzelmi állapotával való együttérzést.

A másodlagos érzelmek az óvodai évek alatt fokozatosan jelennek meg, s teszik lehetővé az összetettebb társas viszonyok megértését és kialakítását (Lamb, 1993; Damasio, 1995), melyek az én másokhoz való viszonyának kifinomultabb formáit tükrözik (pl. vigasztalás, ha szomorú a másik; megérti, hogy fáj a társának, ha megütik; féltékeny, ha a társa mással játszik, s ő közben magányosnak érzi magát).

Zahn-Waxler és Radke-Yarrow (1982) 10, 15 és 20 hónapos gyerekekkel végzett vizsgálatában a legfiatalabb gyerekeknél tapasztalták a legtöbb együtt sírást, az életkor előrehaladtával nőtt a túlradó érzelmi reagálás, s főként a legidősebbeknél jelent meg a vigasztaló viselkedés (aggódtak és tanácsokat adtak társaiknak). A vigasztalás Eisenberg (1982) vizsgálatai alapján az idősebb, négy- és öt éves gyerekeknél is igen ritkán fordul elő. Dunn (1988) és Strayer (1989) szerint az óvodások sokkal empatikusabbak azokkal, akikkel szorosabb baráti viszonyban állnak, s a csoporton belüli baráti kapcsolatok alapvetően meghatározzák a közelítő, a másikat segítő-támogató viselkedés gyakoriságát, amely azonban kevésbé tartós, mint kisiskolás korban.

Hoffman (2000) empátiaelméletében négy szakaszt különít el a segítségnyújtást serkentő együttérzés korai fejlődésében: (1) az Eisenberg-féle érzelmi fertőzés szakasza egy éves kor körül; (2) az érzelmek tudatosabbá válása két éves korban (pl. annak felismerése, hogy a vigasztalási kísérletek nem minden esetben megfelelőek); (3) óvodáskorban a nyelv és egyéb szimbólumrendszerek használata az érzelmek kommunikálására, ami differenciáltabb segítő-támogató viselkedést eredményez; (4) az iskolai évektől a helyzet kiváltotta és a korábban tapasztalt érzések közötti kapcsolatok tudatosabbá válása.

Mindez szervesen kapcsolódik Piaget (1993) kognitív fejlődési elméletéhez, az egyes szintek megfelelnek a kognitív képességek egy olyan új fejlődési szintjének, amely lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek jobban megértsék önmaguk viselkedését mások cselekedeteihez viszonyítva.

Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee és Christopher (1989) szerint a háromévesek az érzelmek differenciálására még kevésbé képesek, egy-egy szituáció értékelésekor főként poláris kategóriákat alkalmaznak, ugyanakkor az öt-hat évesek 80%-a már a felnőttekkel közel azonos módon indokolja a különböző társas helyzetek célját és következményét, a cselekvésekkel szorosan összefüggő érzelmi viszonyulásokat.

A proszociális viselkedés nemek közötti különbségeinek vizsgálati eredményei (pl. Sandberg és Meyer-Bahlburg, 1994; Rapp, 2007) szerint az óvodai évek alatt a lányok a fiúknál nagyobb és egyre nagyobb empátiát mutatnak, többször és hosszabb ideig törődnek mások érzéseivel, nagyobb érzelmi támogatást, több segítséget nyújtanak kortársaiknak és a felnőtteknek. A korai proszociális viselkedésben a kultúrközi kutatások eredményei (pl. Low, 1989; Nicholson, 1993) jelentős egyezést mutatnak.

A kutatás módszere

A kutatás célja

A pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyaránt nagyon fontos időszaknak tekint az óvodás kort a szociális és az érzelmi kompetencia fejlődésében. Jelentőségéhez képest mégis kevés hazai vizsgálat foglalkozik a különböző interperszonális és érzelmi összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, így kutatásunk célja e két kompetencia néhány készségének fejlettségvizsgálata, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt.

Kutatásunkban azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségét vizsgáltuk, amelyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében, valamint amelyek esetében az öröklött tényezők meghatározta működésben jól azonosíthatók a családi szocializációs folyamatok mellett az óvodai társas lét hatásai is. E készségek működése azonban nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőttkori szociális lét alakulását is befolyásolja, így az eredmények jelentős mértékben segíthetik az óvodai preventív programok kidolgozását.

A vizsgálat mérőeszközei

A felméréshez – eredetileg angol nyelvű – olasz kérdőívek, valamint a társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszköz (bábjáték) adaptálását végeztük el. Az adatok értékelése egy olasz, római gyerekekkel végzett vizsgálat módszertani eljárásait követte.

A szociális készségek működését a *Mize* és *Ladd* (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A megküzdési stratégiákat meghatározó szociális és érzelmi készségek működésének feltárására a *Tremblay*-féle (1992) kérdőívet (Megküzdési stratégiák kérdőív – szociális és érzelmi készségek, gyermek- és pedagógusváltozat) alkalmaztuk. A bábokkal szimulált helyzeteket *Mize* és *Ladd* (1988), valamint *Murphy* és *Eisenberg* (1997) dolgozta ki. A vizsgálat eszközei az 1. táblázatban felsorolt társas helyzetekben mérik a szociális és az érzelmi komponensek működését.

A Szociális készségek kérdőív az agresszivitással (verés, elvétel, csúfolás, bosszantás) és a proszocialitással (vigasztalás, megosztás, segítségnyújtás) kapcsolatban méri a pszichikus összetevők működését. A gyerekeknek háromfokozatú skálán (1=egyáltalán nem, 2=néha, 3=gyakran) kellett jelölniük az egyetértés mértékét (pl.: *Ha látod, hogy egy kispajtásod sír, megvigasztalod őt?*).

A Megküzdési stratégiák kérdőív a negatív, frusztrált helyzetekkel való megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működését tárja fel. A kérdőív egy részében az önmaga számára problematikus helyzetről (pl.: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?*), míg a másikban a társa számára kellemetlen szituációról döntöttek a gyerekek (pl.: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod elesik és sírni kezd?*). Minden szituáció esetében hat, előre megfogalmazott válasz (pl.: *Szólok az óvó néninek., Elmegyek., Mérges leszek és megverem.*) közül kellett kiválasztani azt, amelyiket abban a helyzetben a

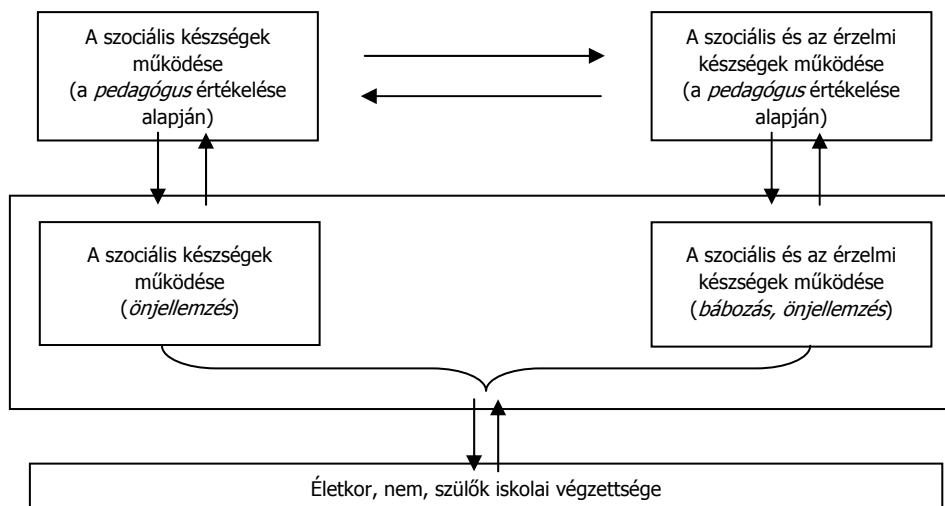
gyermek tenné. A válaszok megfelelnek az angol, természetes környezetben történt megfigyelések alapján kialakított készségkategóriáknak (egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés, ellenállás, bántalmazás, érzelmek kifejezése).

1. táblázat. Társas helyzetek a szociális és az érzelmi komponensek vizsgálatához

<i>Szociális készségek kérdőív</i>	<i>Megküzdési stratégiák (szociális és érzelmi készségek) kérdőív</i>	<i>Bábokkal szimulált helyzetek</i>
<i>I. Agresszivitás</i>	<i>I. Önmaga számára frusztráló helyzet</i>	<i>Mit mond? és Mit csinál?</i>
a) a másik megverése	a) bosszantják	a) kizárják a játékból
b) játék elvétele	b) kizárják a játékból	b) fizikailag bántalmazzák
c) csúfolás	c) fizikailag bántalmazzák	c) haragszik rá egy társa
d) bosszantás	d) elvesznek tőle valamit	d) kigúnyolják
	e) kinevetik	e) az óvónő leszidja
<i>II. Proszocialitás</i>	f) elfoglalják a helyét	
a) a másik vigasztalása	g) az óvónő felelősségre vonja	
b) játék megosztása valakivel	<i>II. A társa számára frusztráló helyzet</i>	
c) segítségnyújtás egy társnak	a) a másik elesett és megütötte magát	
	b) a társát fizikailag bántalmazzák	

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk. A pedagógus – aki a kezére egy gyermeket ábrázoló bábót húzott – a gyerek nemével megegyező bábót kínált fel az óvodásnak, s amennyiben a gyermek elfogadta azt, eljátszották a helyzeteket. Ezt követően a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján kellett lejegyezni a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a reakciókat a már említett szociális és érzelmi készségekkel azonosítottuk.

Az óvodapedagógusok minden gyermegről kitöltöttek egy adatlapot is (életkor, nem, szülők iskolai végzettsége). A mérőeszközök – a három önjellemzés és a két pedagógusváltozat egyaránt – megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,78 és 0,85 közöttiek. A vizsgálat részterületeit és az elemzett összefüggések rendszerét az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A vizsgálat részterületeinek és az elemzett összefüggések rendszere

A felmérés mintája

A 2006 májusában végzett keresztmetszeti vizsgálatban 119 (36–69 hónapos) gyermek vett részt Szeged öt óvodájából. Az intézményeket úgy választottuk ki, hogy az életkor alapján homogén és heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek egyaránt részét képezzék a mintának. A minta összetételét csoporttípus és nemek szerint a 2. táblázat tartalmazza.

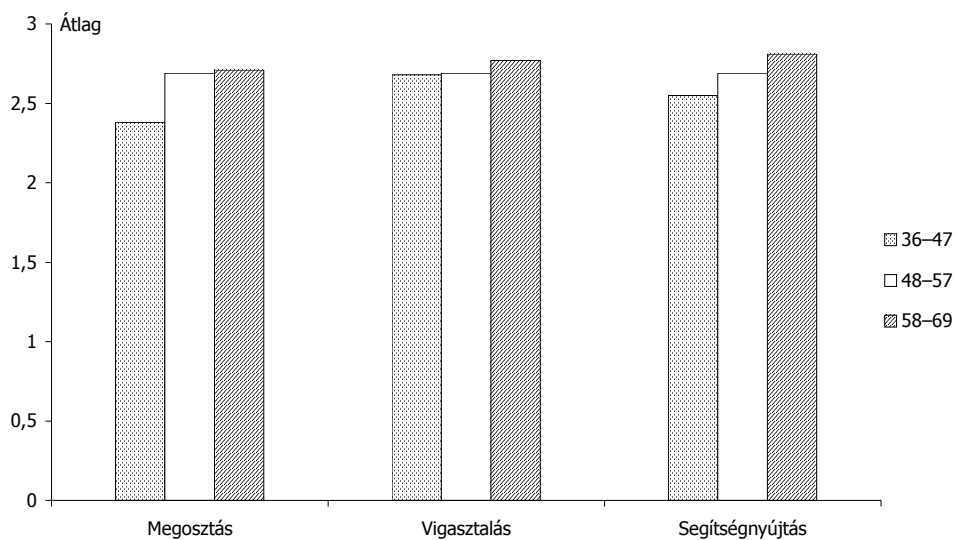
2. táblázat. A minta összetétele csoporttípus és nem szerint (fő)

Óvoda és csoporttípus	36–47 hónapos		48–57 hónapos		58–69 hónapos		Együtt
	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	
Óvoda 1. heterogén	4	7	5	4	4	4	28
Óvoda 2. homogén	5	4	5	5	4	4	28
Óvoda 3. homogén	7	6	6	4	3	4	29
Óvoda 4. heterogén	2	1	3	3	5	2	16
Óvoda 5. heterogén	1	1	2	2	6	6	18
Összesen	19	19	21	18	22	20	119

A szociális és az érzelmi készségek működése az önjellemzéssel és a bábozással történő vizsgálat alapján

A szociális készségek működése – életkori különbségek

A Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel mért, a proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) közül csak a *megosztás* és a *segítségnyújtás* esetében találtunk szignifikáns eltéréseket (2. ábra).



2. ábra

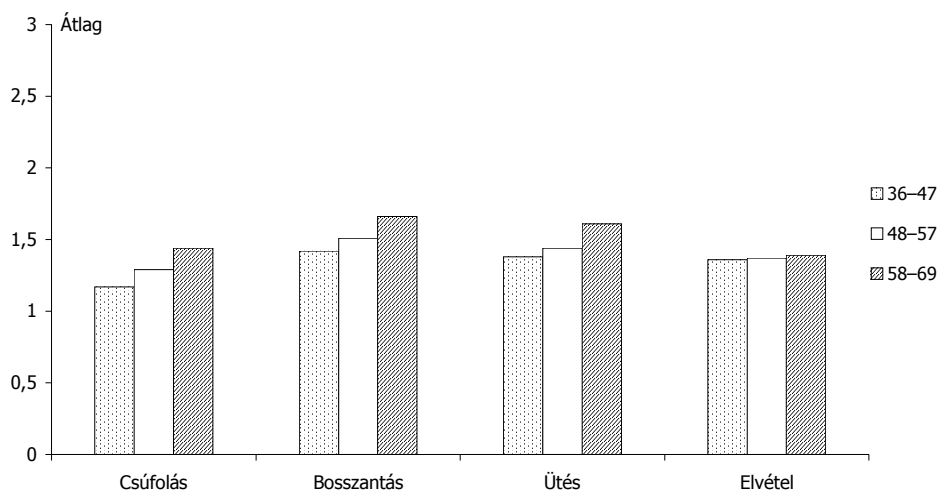
A proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek működése (átlag)

Az önjellemzés szerint a *megosztás*nál a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különböznek el a középső és a nagycsoportba járó gyerekektől ($p < 0,05$), amely eredmény megegyezik azokkal a kutatási adatokkal (pl. Hartup, 1992; Fiske, 1992), amelyek szerint a játékok, különböző tárgyak megosztásában a hároméveseket még a családban domináló közösségi megosztás jellemez (mindenki a szükségletei szerint kap). Négyéves kor körül jelenik meg – főként nevelői hatásra – először a tekintélyi rangsorolás által meghatározott (valaki dönt a megosztás mértékében), majd az egyenlőségi összehasonlításon alapuló (az „egyet nekem, egyet neked” logikát követő) megosztás.

A *segítségnyújtás* készségénél szintén a korábbi kutatásokhoz (Hartup, 1992) hasonló eredményt kaptunk. A segítő akciók az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben jellemzik a társas viselkedést, a három részminta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). Cialdini, Baumann és Kenrick (1981) és Grusec (1991) szerint e változás a

segítségnyújtásban igen jelentős szerepet játszó kölcsönösség egyre tudatosabbá válásával magyarázható.

Az életkor előrehaladtával a verbális agresszív cselekedetek számának növekedését számos vizsgálat azonosította (pl. *Dunn*, 1988). Kutatásunkban a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb átlaggal különböznek el a fiatalabb gyerekek átlagaitól (3. ábra).



3. ábra

Az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése (átlag)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nemek szerinti különbségeket vizsgálva eredményeink hasonlóak néhány korábbi felmérés (pl. *Sandberg* és *Meyer-Bahlburg*, 1994; *Rapp*, 2007) eredményeivel. A 3. táblázatban csak azokat a készségeket tüntettük fel, amelyeknél valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés ($p < 0,05$).

A proszociális viselkedést meghatározó készségek közül a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* esetében a középső és a nagycsoportos lányok szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$), a legfiatalabb korosztálynál pedig nincs jelentős eltérés egyik készség működésében sem. Az agresszivitásnál sem a kis-, sem a középső csoportos lányok és fiúk eredményei között nincs érdemi különbség. A legidősebb fiúk viszont a fizikai bánthatalmazás közül az *ütés* esetében szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$).

A nemzetközi kutatások eredményei alapján feltételeztük, hogy az általunk mért szociális készségek esetében is azonosíthatók különbségek az életkor szerinti heterogén és homogén összetételű csoportok között. A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit

összehasonlítva csak két készségnél, a *megosztás*nál és a *segítségnyújtás*nál kaptunk általánosítható különbségeket ($p < 0,05$). E készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai egyaránt magasabbak, így eredményeink is azt mutatják, hogy már igen fiatal korban jelentős szerepet játszik a kortársak mellett az idősebb gyerekek modellnyújtó viselkedése (pl. *Van Lieshout* és *Ferguson*, 1991).

3. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei

Szociális készségek		36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
		Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
		Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás
Proszocialitás	Vigasztalás	n. s.				2,59	0,55	2,79*	0,64	2,60	0,35	2,88*	0,54
	Segítségnyújtás	n. s.				2,80	0,41	2,84*	0,36	2,65	0,41	2,79*	0,62
Agresszivitás	Ütés	n. s.				n. s.				1,78*	0,72	1,44	0,58

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Bár több kutatás (pl. *Hartup*, 1970; *Olthof*, 1990) nemcsak a proszocialitás, hanem az agresszivitás esetében is azonosította az idősebb gyerekek fiatalabb társaikra gyakorolt erős befolyásoló szerepét, kutatásunkban az agresszív viselkedést meghatározó készségeknél a csoportösszetételt tekintve nem találtunk számottevő különbségeket. A 4. táblázatban csak a szignifikáns eltéréseket tüntettük fel.

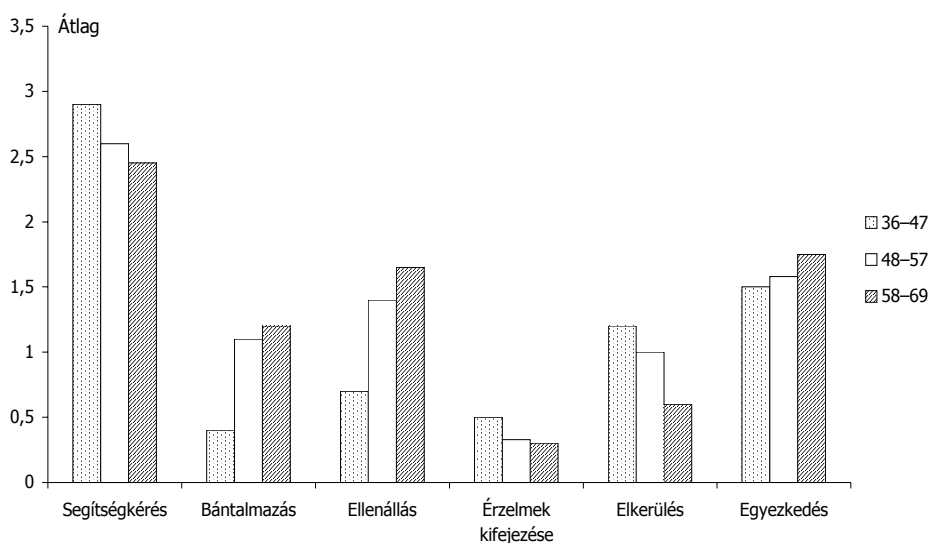
4. táblázat. A megosztás és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,92	2,02	2,65*	2,11	2,71*
Segítségnyújtás	2,03	2,10	2,68*	2,13	2,78*

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek

A Tremblay-féle (1992) kérdőív a megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségeket egyrészt az önmaga számára problematikus helyzetek, másrészt a gyermek társa számára kellemetlen szituációk értékelésével méri. Az első esetben (4. ábra) a készségek közül kettőnél, a *bántalmazás*nál és az *ellenállás*nál mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$). Mindkét készségnél a középső és a nagycsoportos gyerekek nagyobb átlaggal különülnek el a kiscsoportosoktól.



4. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – önmaga számára frusztrált helyzet (átlag)

Eredményeink is alátámasztják azokat az adatokat (pl. Saarni, 1999), amelyek szerint az évek előrehaladtával a negatív érzelmek szabályozásának egyre meghatározóbb formája a társak megütése, kigúnyolása vagy megsértése, valamint a saját hely vagy játék megtartásáért, védelméért tett aktív ellenállás, ami leginkább mint tiltakozás jelenik meg.

Ugyanakkor a második esetben – amikor a szituációkban a gyermek társa kerül frusztrált helyzetbe (5. ábra) – egyik készség működésében sem találtunk szignifikáns életkori különbségeket.

A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban



5. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – társa számára frusztrált helyzet (átlag)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A fiúk és a lányok átlagai közötti eltérések egyik életkorban sem általánosíthatóak, bár az érzelmek szabályozásának, működtetésének, kifejezésének nemek közötti különbségeit több vizsgálat is kimutatta (pl. Buss, 1988). Feltételezzük, hogy a nemek közötti különbségek vizsgálatok kapott adatok a kérdőívvel való mérés problematikáját tükrözik. A legtöbb nemzetközi kutatás megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat tartalmaz, illetve főként szituációs játékokat alkalmaznak az érzelmikészség-működések feltárására. Ennek fontosságát és szükségességét támasztja alá az is, hogy a készségek működésének bábozással történő vizsgálatok a külföldi kutatások eredményeivel hasonló eredményeket kaptunk.

A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségszintnél kapott eredményeit összehasonlítva csak a társa számára frusztrált helyzetben mért készségek esetében találtunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). A *segítségkérés* és a *segítségnyújtás* mint szociális készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai szignifikánsan magasabbak, mint a homogén csoportok gyerekeinek az átlagai (5. táblázat).

Az eredmények – hasonlóképpen az első kérdőívvel kapott adatokhoz – az idősebb gyerekek befolyásoló szerepének fontosságára, a csoportszervezésnél ennek figyelembe vételére hívják fel a figyelmet. Ugyanakkor további hazai vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a készségek működése és a vegyes csoportösszetétel adta pozitív és negatív hatások közötti kapcsolatok.

5. táblázat. A segítségkérés és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális és érzelmi készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Segítségkérés	1,21	1,17	1,45*	1,13	1,39*
Segítségnyújtás	1,10	1,02	1,28*	1,09	1,36*

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A bábozással mért szociális és érzelmi készségek működése – életkori eltérések

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk (lásd az 1. táblázatot). A pedagógus a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján jegyezte le a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a verbális és a cselekvéses megnyilvánulásokat a kérdőív által is mért szociális és érzelmi készségek (egyezkedés, segítségkérés, elkerülés, érzelmek kifejezése, ellenállás, bántalmazás) megjelenéseként azonosítottuk.

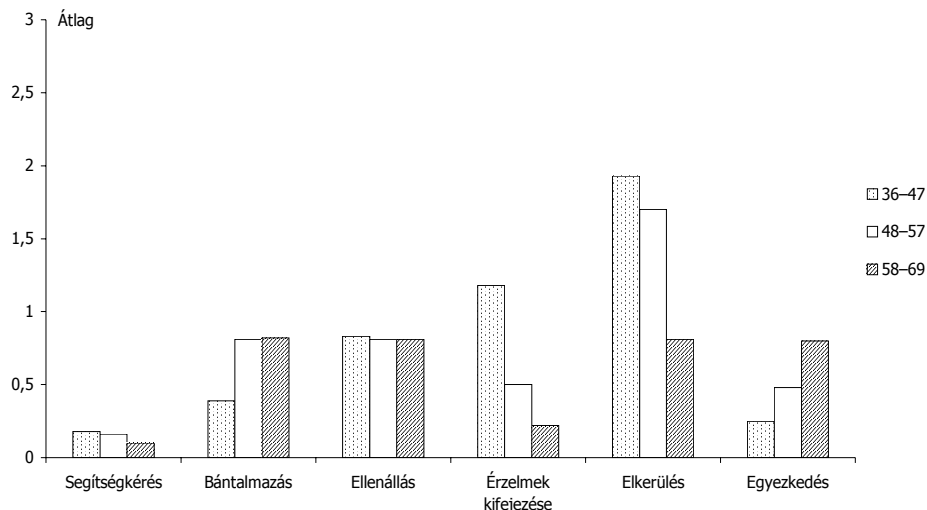
Kutatásunkban csak a *Mit csinál?* területen találtunk a készségek működésében szignifikáns életkori különbségeket ($p < 0,05$), így a további elemzésekhez csak az ezen a területen kapott adatokat használjuk. A szociális és az érzelmi készségek működésének együttes vizsgálata alapján két készségnél (*bántalmazás* és *ellenállás*), míg a bábozással történő felmérés alapján négy készségnél mutatható ki eltérés.

A legidősebb gyerekek az *egyezkedés* esetében nagyobb, az *elkerülés*nél alacsonyabb átlaggal különböznek el a fiatalabbak átlagaitól. Az *érzelmek kifejezése* készségnél a kiscsoportosok átlaga magasabb, mint az idősebb gyerekeké, és – akárcsak a kérdőív vizsgálatnál – a *bántalmazás* készségének átlaga a kiscsoportosoknál alacsonyabb. Az eredményeket a 6. ábra szemlélteti.

A *bántalmazás*nál mindkét esetben a korábbi, a már ismertetett külföldi kutatási eredményekkel egybehangzó különbségek tapasztalhatók. Az *ellenállás*nál a szimulált helyzetek alapján nem azonosítható a különböző életkorú gyerekek közötti – a kérdőívvel azonban feltárt – különbség, ugyanakkor számos vizsgálat szerint az *ellenállás* az idősebb óvodás gyerekek egyik legjellemzőbb reakciója az önmaga számára nem vagy kevésbé kellemes, vonzó szituációkban (pl. Hartup, 1992; Palermi és mtsai, 1999).

Úgy véljük, e jelenség a szokatlan vizsgálati helyzettel magyarázható, ám nem magával a bábozással, hanem az azokkal megjelenített szituációk viszonylag gyors váltakozásával, valamint azzal, hogy a helyzeteket társ nélkül, kizárólag egy felnőtt társaságában kellett megoldani.

A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban



6. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – bábozás: Mit csinál? (átlag)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nem és a csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) alapján végzett adatelemzések több készség működésében is szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$) mutatnak. A 6. táblázatban a nemek, a 7. táblázatban a csoportösszetétel szerinti eltéréseket foglaltuk össze. Mindkét táblázat csak azokat a készségeket tartalmazza, amelyek esetében valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés.

6. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek (bábozás) működésének nemek szerinti különbségei

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Elkerülés	1,37	0,96	2,51*	1,01	n. s.				n. s.			
Érzelmek kifejezése	0,28	0,21	0,51*	0,36	0,26	0,16	0,56*	0,25	0,22	0,23	0,45*	0,36
Bántalmazás	n. s.				n. s.				1,03*	0,95	0,65	0,62

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Az eredmények szerint az *érzelemkifejezés* készségének működése mindhárom életkorban a lányoknál intenzívebb, az *elkerülés* csak a legfiatalabb lányokra, s a *bántalmazás* csak a legidősebb fiúkra jellemző nagyobb mértékben. A kérdőíves vizsgálatok eredményeit elemezve már említettük a módszer lehetséges problémáit, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az általunk mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

7. táblázat. Az egyezkedés és az ellenállás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális és érzelmi készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Egyezkedés	0,66	0,63	0,96*	0,78	1,09*
Ellenállás	0,68	0,75	1,16*	0,83	1,16*

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

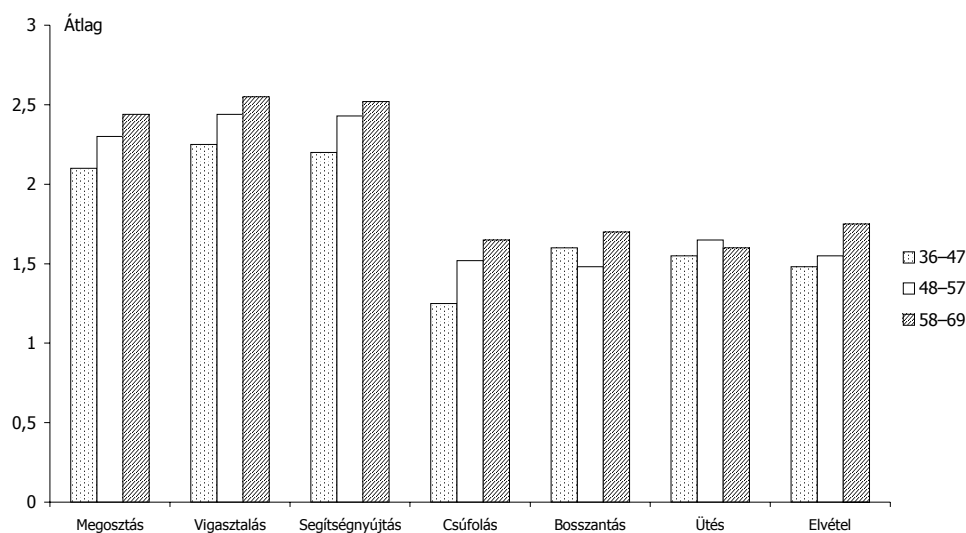
A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok eredményeinek összehasonlításakor a kérdőíves vizsgálatnál a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, a bábozással történő mérésnél az *egyezkedés* és az *ellenállás* készségénél kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Akárcsak a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, az *egyezkedés* és az *ellenállás* esetében is a heterogén csoportok átlagai nagyobbak. Bár az utóbbi két készség működésében feltehetően egymással ellentétes folyamatokat válthat ki, erősíthet, illetve gyengíthet egy adott csoport életkor szerinti heterogenitása, adataink alapján mindenképpen további két olyan készségről van szó, amelyek működésében feltehetően szintén jelentős szerepet játszik a vegyes csoportösszetétel.

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok a gyermekek szociális viselkedését számos szubjektív tényező mentén értékelik, illetve az adott óvoda szokás- és normarendszere hat a gyermekekről alkotott ítéletekre. Mindezek ellenére fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusok jellemezzék a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek működését, feltételezve, hogy az adott csoporton belüli egyéni különbségeket többé-kevésbé tükrözi értékelésük. A bábozással történő vizsgálatban – a mérőeszköz jellegéből adódóan – erre nem volt lehetőség.

A szociális készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok értékelése alapján a Szociális készségek kérdőívvel mért, a proszociális (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) és az agresszív (csúfolás, bosszantás, ütés, elvétel) viselkedést meghatározó szociális készségek közül négy esetében mutatható ki az életkor alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$). A két viselkedésformához tartozó készségek működésének jellemzőit a 7. ábra szemlélteti.



7. ábra

A proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (átlag)

Az önjellemzés szerint (lásd a 2. ábrát) a *megosztás* készségénél a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különülnek el az idősebb gyerekek átlagaitól, a *segítségnyújtás* esetében pedig a három rész minta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). A pedagógusok értékelése alapján azonban mindhárom készségnél kisebb átlaggal különülnek el a kiscsoportosok, vagyis a *megosztás*, a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* is nagyobb mértékben jellemzi a középső és a nagycsoportosokat, mint a kiscsoportosokat. Mindez jól tükrözi a tanulmány elején bemutatott külföldi kutatási eredményeket.

Mind az önjellemzés, mind a pedagógusok értékelése a verbális agresszív viselkedést meghatározó készségek működésében mutat szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az önjellemzés alapján a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél magasabb átlagot értek el. A pedagógusok értékelése alapján azonban csak a *csúfolás*-nál mutatható ki szignifikáns eltérés, a legfiatalabb gyerekek átlaga kisebb, mint az idősebbeké.

Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok értékelése alapján mind a csoportösszetétel, mind a nemek alapján kimutathatók szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a készségek működésében. A csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) szerinti összehasonlítás általánosítható eredményeit a 8. táblázat, a fiúk és a lányok közötti szignifikáns különbségeket a 9. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. A megosztás és a vigasztalás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,91	2,12	2,33*	2,18	2,55*
Vigasztalás	2,26	2,28	2,75*	2,45	2,90*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

9. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos							
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Proszocialitás	Segítségnyújtás				n. s.				2,30	0,65	2,71*	0,46	n. s.			
	Vigasztalás				n. s.				n. s.				2,42	0,64	2,84*	0,37
Agresszivitás	Csúfolás				n. s.				n. s.				1,92*	0,60	1,48	0,58
	Bosszantás				1,93*	0,67	1,43	0,51	n. s.				1,93*	0,61	1,52	0,59
	Ütés				n. s.				1,85*	0,65	1,44	0,63	1,85*	0,61	1,36	0,48
	Elvétel				n. s.				n. s.				1,67*	0,60	1,28	0,45

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A szociális készségek közül csak a proszocialitást meghatározó *megosztás* és *vigasztalás* készségénél mutatható ki számottevő különbség. Az önjellemzés eredményeivel hasonló módon a nagyobb mértékű *megosztás* a heterogén összetételű csoportokba járó gyerekekre jellemzőbb, mint a homogén összetételű csoportok gyermekeire. Ugyanakkor a pedagógusok szerint nem a *segítségnyújtás*, hanem a *vigasztalás* gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekeknél. Az agresszív viselkedést befolyásoló készségeknél egyetlen készségnél sem találtunk a csoportösszetétel alapján számottevő különbséget.

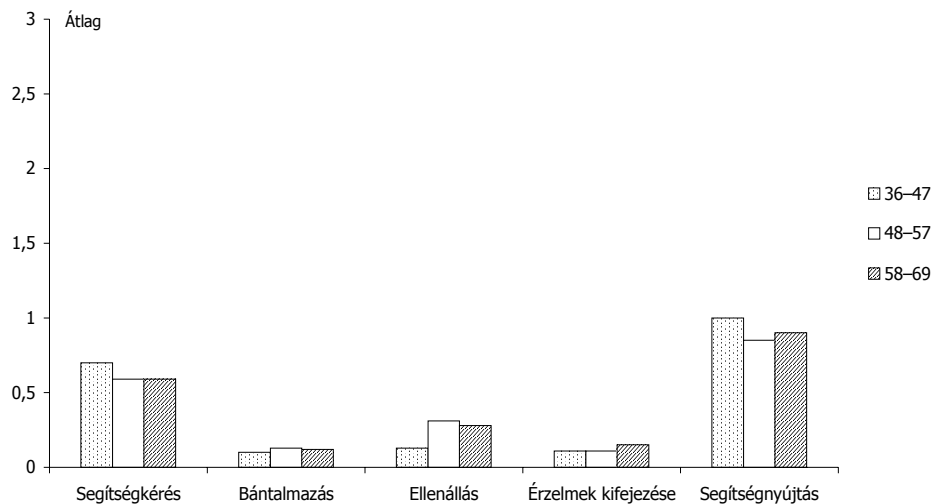
A fiúk és a lányok átlagai között a proszocialitást meghatározó készségek közül kettő, az agresszivitást befolyásoló összetevők közül mindegyik esetében kimutatható valamelyik életkorban szignifikáns ($p < 0,05$) különbség. Akárcsak az önjellemzésnél, a proszociális viselkedést befolyásoló készségeknél a legfiatalabb korosztálynál nincs számottevő különbség. A pedagógusok szerint a középső csoportos lányokra a *segítségnyújtás*, a nagycsoportos lányokra pedig a *vigasztalás* nagyobb mértékben jellemző, mint a fiúkra. Az önjellemzés szerint szintén e két készség átlagai különböznek szignifikánsan, ugyanakkor a gyerekek értékelése alapján mind a középső, mind a nagycsoportos lányok segítőkészebbek, illetve gyakrabban vigasztalják bajba jutott társaikat.

Az önjellemzés alapján az agresszivitást befolyásoló készségek működésében egy esetben mutatható ki szignifikáns eltérés, a legidősebb fiúk az *ütést* gyakrabban alkalmazzák, mint a lányok. A pedagógusok értékelése már nagyobb hasonlóságot mutat a mindennapi tapasztalattal és a korábbi vizsgálati eredményekkel egyaránt. A legfiatalabb korosztálynál csak a *bosszantás* készségénél található szignifikáns különbség ($p < 0,05$), és a középső csoportosok körében szintén a fiúkra jellemző nagyobb mértékben az *ütés* mint viselkedéstechnikai eszköz alkalmazása. A nagycsoportos fiúk mindegyik készséget tekintve szignifikánsan nagyobb átlagot értek el, vagyis az eredmények alapján gyakrabban *bosszantják* és *csúfolják* társaikat, alkalmazznak *fizikai bántalmazást* és *veszik el* társaik játékát.

A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

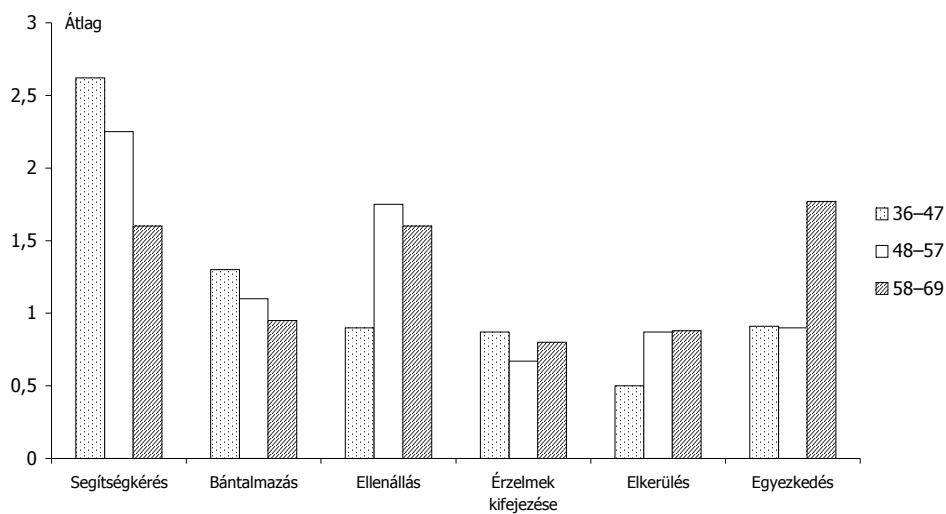
A pedagógusok szerint – az első kérdőív eredményeihez hasonlóan – a *Tremblay-féle* kérdőív által mért készségek működése is differenciáltabb az egyes életkorokban, bár értékelésük alapján szintén csak a gyermeknek önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők működése különbözik szignifikánsan. Az eredményeket a 8. (társa számára frusztrált helyzet) és a 9. ábra (önmaga számára frusztrált helyzet) szemlélteti.

Az önjellemzéssel kapott adatok szerint az önmaga számára frusztrált helyzetre vonatkozó összetevők közül a *bosszantás* és az *ellenállás* készségénél van jelentős életkori eltérés. A pedagógusok értékelésében e kettő közül csak az *ellenállás*, valamint a *segítségkérés* és az *egyezkedés* készségénél mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$).



8. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján – társa számára frusztrált helyzet (átlag)



9. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján – önmaga számára frusztrált helyzet (átlag)

A legidősebb gyerekek kisebb értékkel különülnek el társaiktól a *segítségkérés* esetében, vagyis kevesebb segítséget kérnek, és nagyobb átlaggal az *egyezkedést* tekintve, ami arra utal, hogy fiatalabb társaikkal ellentétben a különböző helyzetek megoldása során gyakrabban próbálják meggyőzni társaikat, egyezkednek egy-egy játék megszerzéséért, valamilyen tevékenység elvégzéséért.

Az *ellenállás*nál a kiscsoportosok szignifikánsan kisebb átlagot értek el, mint az idősebb gyerekek, tehát az adatok alapján az *ellenállás* a legfiatalabb korosztály viselkedésére kevésbé jellemző, mint a középső vagy a nagycsoportos gyerekekre.

Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések a pedagógusok értékelése alapján

Az eltérő (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek eredményeit összehasonlítva nincs a szociális és az érzelmi készségek működésében jelentős különbség. A fiúk és a lányok átlagai – az önjellemzésel ellentétben – két készségnél is szignifikánsan különböznek ($p < 0,05$). Az egyik készség (*érzelmek kifejezése*) működését az önmaga számára, a másik készség (*ellenállás*) működését a társa számára frusztrált helyzetben méri a kérdőív. A 10. táblázat az ezekhez a pszichikus összetevőkhöz tartozó adatokat tartalmazza.

10. táblázat. A készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Érzelmek kifejezése		n. s.			0,41	0,51	0,64*	0,65	0,58	0,44	0,89*	0,56
Ellenállás		n. s.			0,36*	0,41	0,12	0,21	0,35*	0,45	0,11	0,33

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Az eredmények alapján a legfiatalabb korosztálynál nincs különbség egyik készség működésében sem. A pedagógusok szerint a középső és a nagycsoportba járó lányok *érzelemkifejezése* intenzívebb, valamint a középsős és a nagycsoportos fiúk egyaránt nagyobb mértékben mutatnak *ellenállást* egy-egy, számukra frusztrált helyzetben.

Összefüggés-vizsgálatok

A szociális és az érzelmi készségek működése közötti kapcsolatok feltárása az elmúlt évtized kutatásainak egyik legkitüntetettebb területe. A külföldi vizsgálatok (pl. *Dowling*, 2001; *Smith* és *Hart*, 2004) eredményei szerint a készségek egymásra gyakorolt hatása

már igen korán meghatározza a társas viselkedés eredményességét, a készségműködésekre pedig különböző – Saarni (1999) szerint törvényszerű összefüggéseket nem mutató – mértékben hat a környezeti tényezők közül például a család szerkezete, a szülők anyagi helyzete vagy iskolázottságuk. Az általunk végzett összefüggés-vizsgálatok közül az első kettő a kérdőívek által mért szociális és az érzelmi készségek összefüggéseit tárta fel egyrészt az önjellemzés, másrészt a pedagógusok értékelése alapján. Ezen összefüggés-rendszerek mellett megvizsgáltuk a két készségcsoportnál az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat, valamint a készségeknek a szülők iskolai végzettségével való összefüggéseit.

A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata az önjellemzés alapján

A 11–13. táblázat a három mérőeszköz által mért szociális és érzelmi készségek közötti szignifikáns korrelációkat szemlélteti az önjellemzéssel kapott eredmények alapján. Nem tüntettük fel azokat a készségeket, amelyek nem kapcsolódnak szignifikánsan egyetlen készséghez sem.

11. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, önjellemzés)

	Szociális készségek	Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmeik kifejezése	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmeik kifejezése
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,41*	0,49*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,37*	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36*	-0,38*	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Boszszantás	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	0,29*
	Ütés	n. s.	-0,42*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétél	-0,43**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,32*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

A korrelációszámítás eredményei szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat. A kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az adatok z-próbával történő elemzése alapján nincs az életkorokénti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

A mindennapi tapasztalattal megegyező eredmény a proszocialitás készségeinek a bántalmazással való negatív összefüggése. A bántalmazással kapcsolatos érzelmek intenzitása erős pozitív kapcsolatban áll az agresszivitást meghatározó szociális készségekkel, ami főként az idősebb gyerekek viselkedését határozza meg. Az érzelmek kifejezésének készsége és az agresszivitást befolyásoló szociális készségek között kizárólag a legidősebb korosztálynál találtunk szignifikáns korrelációkat, azonban már a középső csoportosok eredményei is a segítségkérés és a csúfolás, bosszantás, ütés, illetve a társ játékának elvétele közötti negatív kapcsolatot mutatják.

12. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmagá számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kifejezése	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellendállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmek kifejezése
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,45*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,47*	n. s.	n. s.	0,36**	0,26*	n. s.	-0,37*	n. s.	0,29*
	Boszszantás	n. s.	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	0,31*	n. s.	n. s.	-0,29*	0,44*	0,32*
	Ütés	-0,41**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	-0,39*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

13. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (ön maga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmeik kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmeik kif.	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmeik kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,48*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,52*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21*	n. s.	0,46*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,45*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,45*	n. s.	n. s.	0,47**	0,36*	0,33*	n. s.	-0,45*	n. s.	0,25*
	Boszszantás	n. s.	n. s.	0,49*	n. s.	n. s.	0,41*	n. s.	0,36*	n. s.	-0,42*	0,43*	0,32*
	Ütés	-0,45*	-0,35*	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.	-0,46*	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,48*	n. s.	0,38*	-0,53**	-0,45*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: *p<0,05; **p<0,01; n. s. nem szignifikáns.

A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata a pedagógusok szerint

A pedagógusok ítéletei és a két készségcsoport közötti összefüggéseket a 14–16. táblázat mutatja. A bábozással történő vizsgálatnál csak önjellemzéssel kapott adatokkal rendelkezünk, így azokat kihagytuk az elemzésből.

Az elemzés alapján a szignifikáns korrelációk együtthatók száma közel azonos az önjellemzésnél kapott életkoronkénti együtthatók számával. A kiscsoportosoknál több képességpár között közepes erősségű kapcsolat azonosítható, e kapcsolatok – akárcsak az önjellemzésnél – a legidősebb korosztálynál is megtalálhatóak, a korrelációk erőssége között pedig nincs számottevő különbség.

14. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmagá számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,29*	0,23*	n. s.	-0,55**	n. s.
	Vígasztalás	n. s.	n. s.	-0,33*	0,36*	n. s.	-0,23*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,26*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,25*	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	0,41*	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

15. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmagá számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,39*	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vígasztalás	n. s.	n. s.	-0,42*	0,38*	n. s.	-0,31*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,33*	0,37*	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	-0,26*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,36*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	-0,38*	0,41**	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

Az eredmények legfőbb üzenete, hogy az önjellemzéssel megegyezően a bántalmazással kapcsolatos érzelmek intenzitása és az agresszív viselkedést meghatározó készségek közötti kapcsolatot a pedagógusok a középső és a nagycsoportos gyerekek körében erősnek ítélik. Azonban az érzelmek kifejezésének készsége mind a társa, mind az ön-maga számára frusztrált helyzetben már a legfiatalabb korosztálynál is több összefüggést mutat a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó készségekkel egyaránt, mint az önjellemzés alapján. A segítségnyújtást és az agresszivitást meghatározó készségek közötti kapcsolatok csak a pedagógusok értékelése alapján azonosíthatók, mint ahogyan a segítségnyújtásnak a proszocialitást befolyásoló készségekkel való összefüggései is kizárólag az önjellemzésnél.

16. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagycsoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (ön-maga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,31*	n. s.	0,23*
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,46*	0,41**	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,33*	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,36*	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*
	Útés	-0,39*	n. s.	0,34*	n. s.	-0,31*	0,39*	n. s.	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,34*	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között

A készségcsoportok külön-külön létrehozott összevont mutatói alapján elemeztük életkoronként az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat. A bábozással történő vizsgálat eredményeit ebben az esetben sem vontuk be az elemzésbe. Az eredményeket a 17. táblázat tartalmazza.

17. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk készségcsoport és életkor szerint (összevont mutató alapján)

<i>A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőívek</i>	<i>Kiscsoport</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>Nagy-csoport</i>
Szociális készségek (proszocialitás)	n. s.	0,36*	0,57**
Szociális készségek (agresszivitás)	n. s.	0,32*	0,53**
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,30*
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,33*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

A legfiatalabb korosztálynál egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Közepes szignifikáns kapcsolatokat kaptunk a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek esetében, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoportnál.

A szociális készségeknél – a proszocialitást és az agresszivitást meghatározóknál egyaránt – szignifikáns különbség van a középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális aktivitás hasonló megítéléséhez.

A szülők iskolai végzettsége és a készségek működése közötti kapcsolatok

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (pl. *Zsolnai*, 1999; *Zsolnai és Józsa*, 2002; *Józsa és Zsolnai*, 2005; *Kasik*, 2007) tudjuk, hogy a családi háttér, s főként az ezt meghatározó szülők iskolai végzettsége – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek működésére és fejlődésére. Ugyanakkor úgy véljük, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális komponenseinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. Ebből adódóan a szülőkkel kapcsolatos korrelációelemzést az iskolai végzettséget kifejező adatokkal végeztük el.

A végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzettek, (2) szakmunkásképző iskolát végzettek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életko-

ronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A korrelációs számításnál a már használt összevont mutatókat alkalmaztuk. A készségcsoportok és a végzettség között öt esetben találtunk szignifikáns összefüggést (minden esetben $p < 0,05$). Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge ($r = 0,22$) kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll az érzelmi készségekkel (önmagá számára frusztrált helyzet: $r = 0,32$; társa számára frusztrált helyzet: $r = 0,35$). A szociális és az érzelmi készségek és az apa iskolai végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (önmagá számára frusztrált helyzet: $r = 0,36$; társa számára frusztrált helyzet: $r = 0,34$).

Összegzés

A 2006 májusában óvodás korú (36–69 hónapos) gyerekekkel végzett vizsgálatunk célja a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek fejlettségének, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt. A készségműködések két kérdőívvel (mindkettőnél gyermek- és pedagógusváltozat), valamint egy bábozáson alapuló mérőeszközzel (csak gyermekváltozat) mértük.

Az önjellemezéssel kapott adatok szerint a megosztás, a segítségnyújtás, a csúfolás és a bosszantás az életkor előrehaladtával egyre inkább jellemzője a gyerekek viselkedésének. Ugyancsak az életkor növekedésével egyre meghatározóbb formája a negatív érzelmek szabályozásának a másik fizikai bántalmazása, az erőteljes tiltakozás a nem tetőző tevékenység végzésekor vagy a nézetkülönbségek megoldásakor, valamint az egyezkedés egy játék birtoklásáért és egy tevékenységben való részvételért. A verbális agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek életkori sajátosságai – minden bizonynyal – összefüggésben állnak a szókincs gazdagságának életkori különbségeivel, így e kapcsolat jellegzetességeit, a proszocialitás sikeres fejlesztésének érdekében, mindenképpen szükséges további vizsgálatokkal feltárni.

Adataink alapján a középső és a nagycsoportos lányokra nagyobb mértékben jellemző a vigasztalás és a segítségnyújtás, a legidősebb fiúkra pedig kizárólag az ütés alkalmazása jellemzőbb. Az érzelmkifejezés készségének működése a lányoknál intenzívebb mindhárom életkorban. A nagyobb mértékű elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csupán a legidősebb fiúkra jellemző.

Az eredmények az óvodások körében végzett kérdőíves vizsgálat problematikájára is felhívják a figyelmet, hiszen a készségeknél a legtöbb nemek közötti különbséget a bábozással történő vizsgálattal azonosítottunk. Mivel a nemzetközi kutatások főként megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat végeznek, illetve szituációs játékokat alkalmaznak a készségműködések feltárására, így szükséges ezekhez hasonló hazai mérőeszközök kidolgozása és hatásvizsgálata. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy a mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

A csoportösszetételt tekintve (heterogén: 36–57 hónaposok; homogén: 48–69 hónaposok) minden esetben a vegyes életkorú csoportok átlagai magasabbak. Nagyobb mértékű a megosztás, a segítségnyújtás, a segítségkérés, a segítségnyújtás, az egyezkedés, valamint az ellenállás. Szintén további vizsgálatok elvégzése szükséges ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a szociális és az érzelmi készségek működése és a csoportösszetétel közötti pontosabb összefüggések.

A pedagógusok a készségek működését a gyerekek önjellemzésével a legtöbb esetben hasonlóan érzékelik. Értékelésük alapján a középső és a nagycsoportos lányok érzelmkifejezése intenzívebb, valamint a fiúk egy-egy frusztrált helyzetben nagyobb személlyel vagy helyzettel szembeni ellenállást mutatnak. A csoportösszetétel szerinti vizsgálat azt mutatta, hogy szerintük kizárólag a vigasztalás gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekek körében.

Az önjellemzéssel kapott adatok korrelációelemzése szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat az egyes készségek között. Ugyanakkor már a kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már igen korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az elemzés szerint nincs az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség, vagyis adataink alapján az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

A gyerekek és a pedagógusok értékelése között a legfiatalabb korosztály esetében egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Közepes erősségű szignifikáns kapcsolat van a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoport esetében. A középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között – mind a proszocialitást, mind az agresszivitást meghatározó készségeknél – a különbség szignifikáns. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális viselkedés hasonló megítéléséhez.

Minden bizonnyal a készségek fejlettségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, szülők, társak) bevonásával. Ugyanakkor a vizsgált korosztálynál ennek megvalósítása igen problematikus egyrészt az óvodások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoporttal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus és egy dajka) miatt. A szülők bevonására ebben a vizsgálatban a kérdőív jellege miatt (a helyzetek az óvodai létre vonatkoztak) nem volt lehetőségünk, de ítéletük mindenképpen hozzájárulna a készségműködések még alaposabb megértéséhez, nagyon fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Eredményeink alapján az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll a másik kérdőív által mért szociális és érzelmi készségekkel. Az apa iskolai végzettsége és a szociális és érzelmi készségek között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk.

Feltehetően a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. A vizsgálat során kimutatott együtthatók a korábbi kutatások következtetéseit erősítik, s egy másik, nagyon fontos terület (szülők szociális kompetenciája) mérésének szükségességére hívják fel a figyelmet. A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében ugyanilyen fontos lenne a pedagógusok szociális készségeinek működési mechanizmusait feltárni, ennek azonban nincs hazai mérőeszköze.

Köszönetnyilvánítás

A vizsgálat az OTKA T-048475 számú kutatás keretében valósult meg. Köszönjük az óvodapedagógusoknak az adatfelvételt, valamint *Vidákovich Tibornak* az adatfeldolgozás során nyújtott segítséget.

Irodalom

- Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: Fiske, S. T., Schacter, D. L. és Zahn-Waxler, C. (szerk.): *Annual review of psychology*. CA Annual Reviews, Palo Alto. 53. 27–51.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. S. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1986): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Baron, R. A. és Richardson, D. R. (1994): *Human aggression*. Plenum Press, New York.
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Berkowitz, L. (1993): Towards a general theory of anger and emotional aggression. In: Stull, T. K. és Wyer, R. S. (szerk.): *Advances in social cognition*. 6. Hillsdale. 1–46.
- Buss, D. M. (1988): Sex differences in human mate preferences. *Behavioral and Brain Sciences*, 12. 1–49.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Chen, X., French, D. és Schneider, B. (2006): *Culture and peer relationships. Peer relationships in cultural context*. Cambridge University Press, New York.
- Cialdini, R. B., Baumann, D. J. és Kenrick, D. T. (1981): A three-step model of the development of altruism as hedonism. *Development Review*, 3. 207–223.
- Coie, J. D. és Kupersmidt, J. B. (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boy’s groups. *Child Development*, 54. 1400–1416.
- Crick, N. R. és Werner, N. E. (1998): Response direction processes in relation and overt aggression. *Child Development*, 69. 1630–1639.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánológia*. Vince Kiadó, Budapest.

- Dabbs, J. M. és Morris, R. Jr. (1990): Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4462 men. *Psychological Science*, **1**. 209–211.
- Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, **1**. 19–25.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. és Sears, R. R. (1939): *Frustration and Aggression*. Yale University Press, New Haven.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S. L., Schroeder, D. A. és Clark, R. D. (1991): The arousal: cost-reward model and the process of intervention. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. **12**. 86–118.
- Dowling, T. E. (2001): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc., London.
- Dunn, J. (1988): *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York. 219–236.
- Eisenberg, N. (1991): Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **17**. 273–282.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989): Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, **25**. 509–515.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children's pro-social motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, **25**. 4. sz. 509–515.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental Coping with Children's negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, **72**. 907–920.
- Fagot, B. I. és Leinbach, M. D. (1989): Gender labeling and adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, **22**. 440–443.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fiske, A. P. (1992): The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, **99**. 689–723.
- Flanagan, O. (1994): Multiple identity, character transformation, and self-reclamation. In: Graham, G. és Stephens, L. (szerk.): *Philosophical psychopathology*. Cambridge. 135–162.
- Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, **3**. sz. 49–58.
- Geen, R. G. (1998): Aggression and antisocial behavior. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 313–356.
- Gresham, F. M., Sugai, G. és Horner, R. H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, **67**. 3. sz. 331–344.
- Grusec, J. E. (1991): The socialization of altruism. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. **12**. Sage, Cambridge. 9–13.
- Hair, E. C., Jager, J. és Garrett, S. B. (2002): Helping teens develop healthy social skills and relationships: What research shows about navigating adolescence. <http://www.childtrends.org/Files/K3Brief.pdf>. Letöltés ideje: 2007. október 15.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 79–119.
- Hartup, W. W. (1970): Peer interaction and social organization. In: Mussen, P. H. (szerk.): *Carmichael's manual of child psychology 2*. John Wiley, New York.
- Hartup, W. W. (1974): Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, **29**. 336–341.

- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their Developmental Significance. In: McGurk, H. (szerk.): *Children's Social Development*. Lea, New York. 175–205.
- Hoffman, M. (2000). Empathy and moral development: The implications for caring and justice. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hoffman, M. L. (1981): Is altruism part of human nature? *Journal of personality and Social Psychology*, **40**, 121–137.
- Hooven C., Gottman, J. M. és Katz, L. F. (1995): Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognitions and Emotion*, **9**, 229–264.
- Huesmann, L. R. (1988): An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, **14**, 13–24.
- Huesmann, L. R. és Guerra, N. G. (1997): Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 408–419.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. 115.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **106**, 3. sz. 231–258.
- Lamb, M. E. (1993): First Moral Sense: an examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education*, **2**, 97–110.
- Lewis, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford Press, New York.
- Low, B. S. (1989): Cross-Cultural patterns in the training of children: An evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*, **103**, 311–319.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, **26**, 388–397.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, **18**, 127–141.
- Murphy, B. C. és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, **6**, 18–36.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, **16**, 4. sz. 74–84.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nicholson, J. (1993): *Men and Women. How Different are They?* Oxford University Press, Oxford.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Olthof, T. (1990): *Blame, anger and aggression in children: A social-cognitive approach*. KU Nijmegen, Diss.
- Palermi, L. és mtsai (1999): *An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children*. TMR Network Projekt. http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html Letöltés ideje: 2007. szeptember 21.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban

- Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, **16**. 27–65.
- Pruitt, D. G. (1998): Social conflict. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *Handbook of social psychology*. New York, McGraw-Hill. 470–503.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rapp, J. (2007): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Childhood Education*, **1**. 145–162.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, **6**. 111–135.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sandberg, D. E. és Meyer-Bahlburg, H. E. (1994): Variability in middle childhood play behavior: Effects of gender, age, and family background. *Archives of Sexual Behavior*, **23**. 645–663.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Smith, K. és Hart, C. (2004, szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In: Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. és Weissberg, R. P. (szerk.): *Social Competence in Developmental perspective*. London. 145–175.
- Tremblay, R. E. és mtsai (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**. 64–72.
- Trower, P. (1978): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Van Lange, P., De Bruin, E., Otten, W. és Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**. 733–746.
- Van Lieshout, C. és Ferguson, T. (1991): Peer relationships in school. *Pedagogische Studies*, **68**. 45–55.
- Watson, M. W. és Peng, Y. (1992). The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. *Early Education and Development*, **3**. 370–389.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc., London.
- Zahn-Waxler, C. és Radke-Yarrow, M. (1982): The development of altruism: alternative research strategies'. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 7–8. sz. 3–16.

ABSTRACT

ANIKÓ ZSOLNAI, MÁRTA LESZNYÁK AND LÁSZLÓ KASIK: SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE IN PRESCHOOL AGE CHILDREN: THE DEVELOPMENT OF SOME SELECTED COMPONENTS

The aim of our research with preschool age children (36–69 months, N=119) was to identify the developmental level of social and emotional skills determining aggressive and prosocial behavior and to reveal associations between these skills and some background factors. We applied two questionnaires (*Mize and Ladd*, 1988; *Tremblay*, 1992; a child and a teacher version) and an instrument based on puppet plays (*Mize and Ladd*, 1988; *Murphy and Eisenberg*, 1997; child version) in our study. Our data showed that sharing, offering help, name-calling and teasing increase gradually as children grow older. The same tendency could be observed for controlling negative emotions. With regard to gender differences, we found that four- and five-year old and six- and seven-year old girls showed more signs of comforting behavior and offering help than boys. At the same time, boys' scores were higher than those of girls on the dimension of hitting, but only in the oldest age group. Girls scored higher on expressing emotions in all three age groups. In the youngest age group, girls showed significantly more avoidance behavior than boys, whereas in the oldest age group, boys used significantly more aggressive retaliation than girls. Children attending mixed-age groups were characterized by more sharing, offering help, adult seeking, negotiation and active resistance. Teachers' ratings and children's self-ratings were usually closely related, but in the teachers' perception, only comforting was more common in mixed-age groups. The analysis of correlations between the individual skills indicated that already in the youngest group there are several moderately strong correlations. Consequently, we may assume that the studied skill groups influence each other's development from a very early age. On the basis of the moderately strong, significant correlations that we found between teachers' and children's ratings we hypothesize that the rules and norms of preschool become more obvious for children as they grow older. Consequently, the two groups of judges (children and teachers) tend to give increasingly similar ratings of social behavior. Our results indicate that the correlation between the functioning of the studied skills and the highest educational qualifications obtained by the parents is rather low.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 3. 233–270. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Zsolnai Anikó, SZTE Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Lesznyák Márta, SZTE, JGYTFK, Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék, H–6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Kasik László, SZTE Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.