

**HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK  
SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI  
INTELLIGENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA AZ  
ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ  
PROGRAMBAN**

Rövidített cím: Szociális és érzelmi intelligencia vizsgálata

Kapcsolattartó/levelező szerző: Harsányiné Petneházi Ágnes

Munkahely: Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és

Pszichológia Intézet

Nyíregyháza, Sóstói út 31/b

[petnehazi.agnes@nye.hu](mailto:petnehazi.agnes@nye.hu)

[Páskuné Dr. Kiss Judit](#)

[Munkahely: Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet](#)

[kiss.judit@arts.unideb.hu](mailto:kiss.judit@arts.unideb.hu)

Lestyán Erzsébet

Munkahely: Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar

[lestyanerzsebet@gmail.com](mailto:lestyanerzsebet@gmail.com)

Kós Nóra

Munkahely: Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar,

[kosnora@gmail.com](mailto:kosnora@gmail.com)

Szabóné Balogh Ágota

Munkahely: Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar,

szaboneagota@gmail.com

*Beérkezett:* 2016. november 24. – *Elfogadva:* 2017. október 30.

## ÖSSZEFOGLALÓ

*Háttér és célkitűzések:* Kutatásunk annak a kérdésnek a megválaszolására irányult, hogy egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó programba beválogatott hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulók szociális és érzelmi intelligenciája mutat-e eltérést a náluk egyébként kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól, és ha igen, miben.

*Módszer:* Kutatásunk során a SZEMIQ (Oláh, 2005b) szociális érzelmi intelligencia tesztet használtuk. Különös figyelmet fordítottunk az érzelmek akarat útján történő szabályozásának a képességére, tekintettel arra, hogy ez kiemelt jelentőséggel bír az önmegvalósítás és az élettel való elégedettség pszichés jellemzőinek megjelenésében, amelyek pedig a tehetséghasznosulás szempontjából kiemelt pszichés jellemzők (Bar-On, 1997, 2001, 2006).

*Eredmények:* Eredményeink szerint a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggyorgozó Programjában (AJTP) és a kontrollesoportban a tanulók érzelmi és szociális intelligenciája között minimális a különbség. Az AJTP-s fiatalok szignifikánsan sikerebbek a kapcsolatok építésében, nyitott, együttműködő egyének. Nemi különbségek ugyanakkor a programban való érintettségétől függetlenül kimutathatók. Leginkább a lányokra jellemző, hogy higgadt, kiegyensúlyozott természetűek, énjük átlagon felüli. A fiúk konstruktív megküzdést alkalmaznak, kevésbé félnek a kihívásoktól, valamint pozitívabb önértékeléssel bírnak.

*Következtetések:* Eredményeink alapján javasoljuk a hátrányos helyzetű tehetségesek fejlesztését vállaló programok szakemberei, pedagógusai, számára a tehetséges gyerekek szociális és érzelmi intelligenciájának a célirányos fejlesztését.

*Kulcsszavak:* hátrányos helyzet, tehetség, szociális és érzelmi intelligencia, szociális és érzelmi kompetencia

## SUMMARY

*Background and Objectives:* Our research was directed to answer the question whether the social and emotional intelligence of the disadvantaged students with low socioeconomic status, selected in a complex five-year talent support program, in secondary school differed from the peers, who are in a more favorable situation, if the answer is yes, how.

*Method:* In our research, we used the SZEMIQ (Olah, 2005b) social emotional intelligence test. We paid particular attention to the ability of emotions, which are regulated through will, having regard that it has major importance in the appearance of the psychological characteristics of fulfillment and satisfaction with life, which are crucial psychological characteristics to utilize talent (Bar-On, 1997, 2001, 2006).

*Results:* Our results suggest that the difference between the emotional and social intelligence of Arany János Talent Support Program's disadvantaged students (AJTP) and the intelligence of the students in the control group is minimal. AJTP's youth are significantly more successful in building relationships, they are open, extroverted individuals. Gender differences can be detected independently from the involvement in the program. Girls most typically have calm, balanced nature, their self-strength is above average. Boys use constructive struggling, they are less afraid of challenges as well as they have a more positive self-esteem.

*Conclusions:* On the basis of our results we suggest the systematical development of the social and emotional intelligence of talented students to those specialists and teachers who undertake the development of disadvantaged talents.

*Keywords:* disadvantage, talent, emotional and social intelligence, social and emotional competence

## AZ ÉRZELMI ÉS SZOCIÁLIS INTELLIGENCIA, ÉRZELMI ÉS SZOCIÁLIS KOMPETENCIA, ÉRZELMI ÉS SZOCIÁLIS TANULÁS FOGALMI VÁLTOZATAI

Az itt felsorolt fogalmi konstruktumok, ugyanazon jelenséget más-más aspektusból közelítik meg. Az eltérések részben abból erednek, hogy eltérő diszciplínák hívták életre ezeket a fogalmakat. Ugyanakkor fontos tisztázni, hogy hasonló jelentéstartalmuk ellenére milyen eltéréseket hordoznak ezek a terminusok. Vegyük ezeket sorra.

### *Érzelmi és szociális intelligencia*

A szociális és érzelmi intelligencia kutatása napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bír, eredményeit pedig az élet számos területén hasznosítják. Az iskolában, a munkahelyen, az életben is azok a személyek vannak előnyben, akik képesek az önismeretre, képesek pontosan észlelni társas környezetüket, jó kapcsolatteremtő készségekkel rendelkeznek (Nagy, 2010; Kuh, Kinzie, Schuh, és Whitt, 2010).

Az intelligenciakutatás történetében Thorndike (1920) volt az első, aki azt állította, hogy az intelligencia egy háromdimenziós konstruktum: szociális, praktikus és absztrakt intelligenciából tevődik össze. Tehát a társas, vagy szociális intelligenciát az intelligencia egyik fontos komponensének tartotta, mely

implikálja azt a képességünket, hogy megértsünk másokat és társas kapcsolatainkban ennek megfelelően tudjunk viselkedni.

A szociális intelligencia kutatásnak két irányzata ismeretes, a pszichometriai és a nem pszichometriai megközelítés. Az előbbi leginkább az egyéni sajátosságok feltárására irányuló intelligencia mérőeszközök megalkotását célozta meg, többek között ilyen a George Washington Szociális Intelligencia Teszt (George Washington Social Intelligence Test, GWSIT) (Moss, Hunt, Omwake és Woodward, 1955) és a Szociális Érzékelés Teszt (Social Insight Test) (Chapin, 1967). A nem pszichometriai szemléletben a szociális intelligencia legismertebb modellje Cantor és Kihlstrom (1987) szerzőpáros nevéhez kötődik. A modell fókuszában a társas dilemmák, problémák felismerése, és az azok megoldásában szerepet játszó deklaratív (absztrakt szociális fogalom) és procedurális (előírások, szociális képesség, kompetencia) tudás jelenik meg. Ezek szerint a szociális intelligencia olyan ismeret, tudás, tapasztalat, melyet az interperszonális helyzetekben a személy alkalmaz (Nagy, 2010). Kezdetben a szociális intelligenciát tágabb fogalomként definiálták, melynek része az emocionális viselkedésmozzanatokat aktivizáló helyzetekhez köthető érzelmi intelligencia (Salovey és Mayer 1990). Később azonban a szerzők azt hangsúlyozták, hogy a két fogalom (érzelmi és szociális intelligencia) egymástól független, különálló konstruktum.

Thorndike óta többen (Gardner, 1983, 1991; Sternberg, 1985; Bar-On, 1997, 2001, 2006; Salovey és Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1998) diverz fogalomként határozták meg az intelligenciát. Gardner (1983) etnikai csoportokat és azok társas környezetét vizsgálta különböző kultúrákban. Ehhez kapcsolva hét, egymástól független intelligenciát különített el, amelyek hozzájárulnak az életben való sikerességhez, az ember hatékony életviteléhez. A többszörös intelligencia- modell képességterületei közül az *intraperszonális* intelligenciához tartoznak azok a képességek, amelyek saját érzelmeink azonosítását, megkülönböztetését segítik. Az *interperszonális* intelligencia pedig olyan képességek együttese, amelyek hozzájárulnak mások szükségleteinek, vágyainak, érzelmeinek felismeréséhez, azonosításához, ezáltal a társas kapcsolatokban való eligazodást segítik (Gardner, 1983, 1991).

Az elmúlt húsz év folyamán az érzelmi intelligencia meghatározására és fogalmi definiálására több elmélet, modell született, többen kísérletet is tettek arra, hogy mindezeket valami rendezőelv alapján csoportosítsák. Az elméletek közötti lényegi különbség abban rejlik, hogy pusztán mentális képességek együtteseként (*képesség-alapú modellek*), vagy mentális képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok halmazaként (*kevert modellek*) értelmezik az érzelmi intelligenciát (Nagy, 2010).



A *képesség alapú* megközelítések az érzelmi intelligenciára szigorúan, mint képességek tárházára tekintenek (Salovey és Mayer, 1990; Mayer és Salovey, 1997; Nagy, 2012; Mayer, Salovey és Caruso, 1997). Salovey és Mayer (1990, 189.o) definíciója szerint: *„az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését”*.

Az érzelmi intelligencia *kevert modelljei* között a legismertebb Bar-On (1997, 2001, 2006) koncepciója. A szerző elképzelése szerint az érzelmi intelligencia a személyes és társas kompetenciák, készségek együtteseként meghatározható konstruktum, mely segít megfelelni a mindennapos kihívásoknak. Daniel Goleman (1995), aki a szélesebb közönség számára is ismertté tette az érzelmi intelligencia fogalmát, Bar-On modelljéhez hasonlóan a képességek mellett személyiségvonásokat, motivációkat, attitűdöket is hozzárendel az érzelmi intelligencia definíciójához. Goleman (2002, 2007) később módosította elképzelését. Modelljében a teljesítmény hatékonyságának mérőfokaként a következő négy dimenziót különíti el, hangsúlyozva ezek interakcióját: *1. éntudatosság 2. önmenedzselés 3. társas tudatosság 4. kapcsolatmenedzselés* (Boyatzis, Goleman és McKee, 2002).

Mint látjuk az érzelmi intelligencia kutatásának területén nincs abszolút egyetértés a tekintetben, hogy milyen összetevőkből

épül fel a konstruktum. Vizsgálatunk során nem köteleződünk el egyik érzelmi intelligencia modell mellett sem, kutatásunk fókuszában elsősorban az érzelmi intelligencia különböző összetevői, tényezői, továbbá bizonyos emocionális és szociális kompetenciák állnak. Ugyanakkor figyelemreméltónak tartjuk Cherniss (2010) megközelítését, aki megkülönbözteti egymástól az érzelmi intelligencia, illetve az emocionális és szociális kompetenciák koncepcióját. Cherniss szerint mivel Mayer és Salovey (1997) értelmezése és modellje az, ami a szakma által leginkább elfogadott, ezt tekinthetjük érzelmi intelligenciának, mely tisztán képességeket tartalmaz. Ugyanakkor a másik három népszerű modell Bar-On, (1997), Boyatzis, Goleman és McKee, (2002), illetve Petrides, Pita és Kokkinaki, (2007) az emocionális és szociális kompetenciákat ragadják meg, ezek a kevert modellek. E modellek személyiségvonásokat, attitűdöket, narratívákat, érzelmi képességeket, társas készségeket foglalnak magukba.

Az érzelmi intelligencia fogalmi meghatározásán, komponenseinek feltárásán túl azok mérésére is nagy hangsúlyt fektetnek a kutatók. A mérési irányzatok kapcsolódnak a főbb modellekhez, illetve pontosan tükrözik mindazokat az értelmezési különbségeket, amelyek az adott szerző vagy szerzők az érzelmi intelligenciáról való vélekedéseikben kifejezésre juttatnak. A mérőeszközök közül a teljesítményleszték azok, amelyek az érzelmi intelligenciát

tisztán képességekkel leírt konstruktként mérik (Mayer, Salovey és Caruso, 2002). Az önbeszámolás tesztek ezzel szemben a képességek mellett személyiségvonásokat, motivációt, attitűdöket is mérnek (Schutte, Malouff és Bhullar, 2009; Bar-On, 2002; Bar-On és Parker, 2000). Szakirodalomból ismert adatok szerint a teljesítménytesztekkel mért képesség-érzelmi intelligencia eredményekben - a két nem összevetését tekintve - a nők előnye manifesztálódik (Mayer, Caruso és Salovey, 1999; Day és Carroll, 2004; Extremera, Fernandez-Berrocal és Salovey 2006; Nagy, 2012). Az önbeszámolás érzelmi intelligencia kérdőívek megerősítik ezeket az eredményeket (Schutte, Malouff, Bobnik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes és Wendorf, 2001).

Miközben az érzelmi intelligencia intenzív kutatása folyik, ezzel párhuzamosan az érzelmi tényezők szociális kompetencián belüli pozicionálása is zajlik (Rinn és Markle, 1979; Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Az érzelmi intelligencia és az érzelmi kompetencia egymáshoz való viszonyulását, összevetését Nagy Henrietta (2010) megállapításai alapján tekintjük át. A pszichológia területeihez való kapcsolódását tekintve, az érzelmi intelligenciát a személyiséglélektanhoz és a pszichometriához, míg az érzelmi kompetenciát a fejlődéslélektanhoz rendelhetjük. Az érzelmi intelligencia jellemzően intraperszonális, személyiségbeli

tényezőkkel definiálható, ellenben az érzelmi kompetencia a személy és a környezet dinamikus interakcióin alapul, tehát inkább egy relációt ír le, semmint egy tulajdonságot. Az érzelmi kompetencia kétségtelenül kötődik az egyén és a társadalom által elvárt és hasznos tudáshoz, ezzel szemben az érzelmi intelligencia bár csak teoretikusan, de köthető pl. a szélhámosághoz, csakúgy, mint a proszociális viselkedésmódhoz (Nagy, 2010; Szabadi, 2016).

Az érzelmi intelligencia konstruktumának más személyiségjellemzőkkel való összefüggését érintő kutatásoknak a tehetséggondozás számára is vannak tanulságai. Ha az életben a legjobbat akarjuk nyújtani, akkor ismerni kell önmagunkat, erősségeinket, gyengeségeinket, magasabb szintű emocionális tudatosságra, megfelelő önérvényesítésre van szükségünk. Ahhoz, hogy az életben sikeresek legyünk, szükségünk van arra, hogy tisztázzuk céljainkat, kellő mértékű autonómiával és motivációval rendelkezünk (Gagne, 2008).

Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski (2004) középiskolás tanulók érzelmi intelligenciáját és a tanulmányi eredményességük összefüggését vizsgálták és azt találták, hogy a tanulmányi eredményesség számos érzelmi intelligencia dimenzióval mutat kapcsolatot.

A szociális kompetencia egy olyan képességrendszer, mely eredményes társas viselkedést tesz lehetővé (Gresham, 2000; Szabó és Fügedi, 2015). Ennek hatékonyságát jelentősen befolyásolja a személy szociális készségének repertoárja, e készségstruktúra készletének gazdagsága (Zsolnai és Józsa, 2003; Gresham, Sugai és Horner, 2001; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). A fogalmi meghatározások három fő iránya ismeretes. Az első a szociális kompetencia *kognitív aspektusait* állítja a középpontba. Ezen elméletek szerint a kognitív folyamatok és struktúrák jelentős szerepet játszanak a társas szituációk sikeres, hatékony kivitelezésében (Spivack és Shure, 1976; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Mott és Krane, 2006; Kasik, 2007). Az *érzelmek viselkedést befolyásoló* szerepe került a másik irányzat fókuszába az 1980-as években (Rinn és Markle, 1979; Spence, 1983; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Később önálló kutatási területté vált az érzelmi kompetencia értelmezése és kapcsolata a szociális kompetenciával (Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007). Saarni (1999) munkássága nyomán bontakozott ki az érzelmi kompetencia elmélet, melynek lényegi összetevői a saját érzelmek tudatosítása, mások érzelmeinek felismerése és megértése, és azok megfelelő kommunikálása. Az érzelmi kompetencia elmélet szerint a társas helyzetekben

elengedhetetlen az empátikus involválódás, az adaptív megküzdés a negatív érzelmi állapotokkal és distresszkeltő helyzetekkel, és az érzelmi énhatékonyság (Zsolnai és Kasik, 2007; Kun, 2011). A kognitív és az érzelmi *komponensek integrációját* hangsúlyozó harmadik megközelítés a szociális interakció eredményessége felől közelíti meg az érzelmi kompetenciát (Rose-Krasnor, 1997, Nagy, 2000, 2007; Kasik, 2010; Zsolnai, 2010; Szabadi, 2016). A Rose-Krasnor modell három szintű rendszer, melynek alappillérét a szociális, érzelmi, kognitív képességek, viselkedések, motivációk alkotják. Mindhárom alrendszer tartalmaz ismereteket, készségeket, melyek tanult alkotóelemek, és elsősorban a végrehajtásban bírnak jelentőséggel (Kasik, 2010, Zsolnai, 2010). Az utóbbi nézeten alapuló modellek és programok az érzelmi és szociális készségekre egyaránt összpontosítanak, mivel vélhetően ezek a készségek determinálják és motiválják a rendszer működését. Vizsgálatok támasztják alá, hogy az érzelmi és szociális kompetenciák pozitív összefüggést mutatnak a társas támogatottsággal (Kun, 2011), a magasabb érzelmi és szociális kompetencia pozitív korrelációt mutat az önértékeléssel, a megelégedettséggel, a pszichés jóléttel (Brackett és Mayer, 2003). A szociális és érzelmi kompetencia mérése során használatos legismertebb technikák: az interjú (Rinn és Markle, 1979), a mérőskálák (Gresham és Elliott, 1993; Zsolnai, 1998, 2007), az önjellemzés (Goodman, Brogan,

Lynch és Fielding, 1993), a szociometria (Mize és Ladd, 1990) és a megfigyelés.

### *Szociális és érzelmi tanulás*

Az érzelmi intelligenciának, az érzelmi és szociális kompetenciáknak bőséges az irodalma, továbbá számos vizsgálat támasztja alá befolyását a társas készségekre, az interperszonális viselkedés eredményességére, a tanulmányi, munkahelyi és az életbeli sikerességre (Zsolnai, 2014; Szabó és Fügedi, 2015). Ezért is bírnak jelentőséggel azok az innovációk, kezdeményezések, kísérleti programok, amelyek a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztését veszik célba az óvodai, iskolai nevelés-oktatás folyamatában (Csendes, 1997; Sütőné, 2005; Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008; Szabó és Fügedi, 2015). A pedagógiai szakirodalom a tanulás „tág” (kiterjesztett) értelmezését tartja kívánatosnak az eredményes pedagógiai munkához (Báthory, 1997; Kelemen, 1984; Balogh, 2005). A tanulás hatékonysága nem csak a tanulók kognitív képességein, hanem a hozzá szorosan kötődő érzelmi, motivációs és motoros rendszer hathatós, tudatos fejlesztésén múlik (1. táblázat).

*1. táblázat. A tanulás fogalmának szűk és tág*

*értelmezése a pszichikus funkciók alapján. (Forrás:*

*Báthory, 1997, 29. o.)*

Szűk értelmezés	Pszichikus folyamatok	Tág értelmezés
<i>Passzív, reprodukív tanulás</i>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- emlékezet</li> <li>- figyelem</li> <li>  fejlődik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- érzékelés</li> <li>- észlelés</li> <li>- figyelem</li> <li>- emlékezet</li> <li>- gondolkodás</li> <li>- érzelem</li> <li>- akarat</li> <li>- cselekvés</li> </ul>	<i>Aktív, produktív tanulás</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- minden pszichikus folyamat aktív</li> <li>- az egész személyiség fejlődik</li> <li>• kognitív</li> <li>• emocionális-motivációs rendszer</li> <li>• motoros rendszer</li> </ul>

Az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése fontos tevékenység a tanítási-tanulási folyamatban, a tanítási órákon, az iskolai életben és a tanórán kívüli foglalkozásokon. Mindez érinti a tanár-diák kapcsolatot, a tanulók társas közegét, de más egyéb nevelési szituációkat is (tanulmányi és osztálykirándulások, iskolai rendezvények, programok stb.) (Hegyiné, 2001, Buda, 1998; Páskuné, 2015). A szociális kompetencia fogalmi meghatározásának három fő irányát követik a fejlesztési koncepciók. A kognitív orientáltságú programok a problémamegoldó gondolkodást állították a fejlesztés fókuszába (Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976). A másik irányzat szándéka szerint az érzelmek felismerésének, azonosításának, szabályozásának fejlesztése elengedhetetlen a szociáliskészség-javító programok összeállításakor (Broadhead, 2004; Durlak és Weissberg, 2007). Az integratív szemlélet leginkább komplex programok megvalósítását tűzte ki célul (Mangler, Eikeland és



Asbjornsen, 2003; Topping, Bremner és Holmes, 2000; Zsolnai, 2012). Ezt ismerték fel a Szociális és érzelmi tanulás SEL (Social and Emotional Learning) koncepció kidolgozói (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver, 1997; Zins és Elias, 2006; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015). Ezek a programok évekig tartó, integratív szemléletre épülő (Humphrey, 2013; Zins, Elias és Greenberg, 2003), rövid és hosszú távú célokat is megfogalmazó fejlesztések (Cefai és Cavioni, 2014; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015), melyek igen eredményesek.

A szociális és érzelmi tanulás azon az értelmezésen alapul, hogy az érzelmi és szociális kompetencia megléte, vagy hiánya befolyással bír az egyének fizikai és lelki egészségére, interperszonális kapcsolataira, iskolai teljesítményére, az életben való sikerességre (Cefai és Cavioni, 2014). A SEL szemlélet öt olyan tényezőt hangsúlyoz, mely elengedhetetlen a szociális és érzelmi fejlődés szempontjából. Ezek az összetevők a következők: az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek, és a felelős döntéshozatal (Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015).

Hazánkban is fellelhetők olyan óvodai és iskolai programok, amelyek a szociális és érzelmi képességek fejlesztését célozzák, és az eredmények alátámasztják itt is a programok sikerességét. Óvodai és alsó tagozatos gyerekek életvezetési ismereteinek és készségeinek fejlesztését támogató programot dolgozott ki

Csendes Éva (1997). A négy évre tervezett program során a tartalmas, játékos foglalkozásokon került sor a gyermekek lelki kondícióinak fejlesztésére, erősítésére. Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002) kísérleti programja pedig eredményesen járult hozzá a kisiskolások szociális készségének és kapcsolati kultúrájának fejlesztéséhez. A szociáliskészség-fejlesztő program elsősorban a gyerekek iskolai előmenetelét, a szociális világban való tájékozódását igyekezett megkönnyíteni.

A SULINOVA- program a legkorszerűbb tanulásszervezési eljárásokat és metódusokat (kooperatív technika, projektmódszer, drámapedagógia, beszélgető kör) felhasználva fejleszti az 1-12 évfolyamon tanuló gyermekeket (Gádor, 2008). Sütőné Koczka Ágnes (2005) serdülőkorú fiatalokkal foglalkozott. Programjában az önismeret- és önbizalom fejlesztése, a csapatmunka, a kooperáció elősegítése került a fejlesztés fókuszába (Zsolnai, 2012; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015). Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (2015) az interperszonális kapcsolatokban elengedhetetlen társas készségek fejlesztését célzó tréninget dolgozott ki. Az általuk szervezett tréningeken kiemelt szerepet kapott az önismeret, azzal a céllal, hogy az egyén képessé váljon erősségeit és gyengeségeit felismerni, erre reflektálni. A második terület, mely dominált a tréningeken, az érzelmek felismerését és akcentuált kifejezését, azok megfogalmazását célzó kommunikációs készségek fejlesztése volt, különös tekintettel

az én közlések használatára és a nemet mondás megtanulására.

A tréning tematikájának harmadik része pedig a konfliktuskezelés, a társas helyzetekben való megfelelő viselkedés elsajátítása köré szerveződött (Szabó és Fügedi, 2015).

Ezen programok sorát gazdagítja a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja, mely az innovációnak köszönhetően a kezdetektől fogva lényeges elemének tekintette a szociális és érzelmi tanulás tantervben való megvalósítását.

## TEHETSÉKGONCEPCIÓ AZ ARANY JÁNOS

### TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMBAN

A program bemutatása előtt tekintsük át azokat az alapelveket és irányelveket, amelyeket egy komplex tehetséggondozó program *megfogalmaz*.

Csíkszentmihályi Mihály (2010) definíciója szerint a tehetség értelmezéséhez három összetevőt kell számba vennünk.

1. A *személyes tulajdonságok*, egyéni kvalitások, amelyek egy része genetikai meghatározottságú, mint például az értelmi képesség, a speciális öröklött képesség és a vérmérséklet. Mindezekre nem, vagy csak kevésbé lehet hatni. Másrészt bizonyos jellemvonásokat lényegesen lehet alakítani, mint a figyelmi rendszert, a koncentrációs szokásokat, és bizonyos személyiségbeli és motivációs tulajdonságokat.

2. *A kulturális elvárás*, amely egy szabályrendszer alapján determinálja az értelmes és értékes dolgok körét. Ide tartozik a rendelkezésre álló tudás színvonala, egyetemessége, és a szakértelem.

3. *A társadalmi elismerés és támogatás*, amely azoktól az egyénektől és intézményektől várható, akik meghatározzák, hogy mi tartható értékesnek, jelentősnek. Sok múlik azon, hogy milyenek a tehetséges gyerek *anyagi körülményei, milyen szociokulturális miliőben él*. Messze nem irreleváns, hogy milyen kapcsolatot épít ki a pedagógusokkal, a támogatókkal, a mentorokkal, milyen előre nem látott lehetőségekkel, esélyekkel találkozik.

A tehetséggel foglalkozó szakemberek számára az egyik legfontosabb kérdés napjainkban az, hogy milyen feltételek mellett és miként alakul át a gyermekkori tehetség felnőtt teljesítménnyé. Egyre inkább nyilvánvaló, hogy bármilyen tehetség fejlődése jelentékeny mennyiségű külső (környezeti) és belső (személyiségbeli) támogatást igényel, úgy, mint a teljesítménymotiváció, társadalmi támogatás, a tehetségterület helyes megítélése, környezeti feltételek, lehetőségek, némi szerencse, és a véletlen is ide sorolható (Czeizel, 1997; Gagne, 2008; Ziegler, 2005; Czeizel és Páskuné, 2015). Az érdeklődési és képességterületeknek megfelelő iskolai, közösségi vagy otthoni támogató tapasztalatokat szignifikáns katalizátoroknak

lehet tekinteni a természetes képességek, hajlamok felől a területspecifikus tehetségek felé tartó progresszív transzformáció folyamatában (Gagne, 2008, 2011; Czeizel és Páskuné, 2015). A szakemberek ennek megfelelően javasolják a programok kidolgozását, mely törekvéseket a következő alapelvek támogatják:

- A tehetségesek *erős oldalának fejlesztése*, ami a tehetség speciális területein valósulhat meg (sport, művészet stb.)
- Elengedhetetlen a tehetségesek *gyenge oldalának fejlesztése*, hiszen ezek hátráltatják az erős oldalalak kibontakozását is, pl: önbizalomhiány, szorongás, nem megfelelő tanulási stílus és stratégia.
- Kiegyensúlyozott interperszonális kapcsolatok a pedagógusokkal, társakkal.
- Szabadidős programok, amelyek a pihenést, lazítást teszik lehetővé (Balogh, 2007, 2012; Pásku, 2011; Czeizel és Páskuné, 2015).

Ezen célkitűzések csak összetett, *komplex programokkal* valósíthatók meg. Jó példa erre az Arany János Tehetséggondozó Program is, melyet Kormányprogram hozott létre 2000-ben. A Program a társadalmi előmenetel intézményének tekinti az iskolákat, ezáltal lényeges szerepe van abban, hogy a társadalmi mobilitást minél inkább a tanuló

tehetsége, motiváltsága, ne pedig családja szocio-ökonómiai státusza, szülei iskolázottsága vagy éppen lakhelyük településtípusa határozza meg. A Program alapelve, hogy minden diák részesüljön olyan oktatásban, amely biztosítja számára a társadalmi felemelkedést, függetlenül attól, hogy milyen a lakhelye földrajzi elhelyezkedése, településtípusa, kulturális fejlettsége és a családja anyagi helyzete. Az oktatásszociológiai kutatások rendre alátámasztják (Fehérvári és Liskó, 2006; Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Pusztai, 2010; Fehérvári, Mitley, Széll, Szemerszki és Veroszta, 2016), hogy a hátrányos helyzetű és a hátrányos kistépelölésekről származó gyerekek alulreprezentáltak a magasabb presztízssű középiskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben.

Az esélyegyenlőség biztosításának jegyében kerülhetnek be pályázat útján a programba jó képességű, tehetséges, motivált és kreatív tanulók. Az 5 évig tartó magas színvonalú képzés, fejlesztés, tehetséggondozás arra irányul, hogy a tanulókat felkészítse a felsőoktatási intézményekben történő továbbtanulásra. 2006-os vizsgálati adatok szerint a programban végzett diákok 78%-a valamelyik egyetem, főiskola hallgatója lett (ugyanebben az időszakban a gimnáziumokban tanulók országos átlaga 45,2%) (Fehérvári és Liskó, 2006). A legújabb 2014-es adat szerint a tanulók 89%-a tanul tovább a felsőoktatásban, és csupán 6%-uk morzsolódik le (Fuszek, 2014; Fehérvári, 2015).

A programban a szociális és érzelmi tanulás az „*Arany János-i blokk*” során valósul meg, melynek elemei: az önismeret/drámapedagógia, tanulásmódszertan/kommunikáció. Ezek a tantárgyi programok az öt év folyamán segítik a tanulók személyiségfejlesztését, gazdagítják motivációs bázisukat. Az önismeret fontos abból a szempontból, hogy a tanuló ismerje meg saját lehetőségeit és határait, nyerjen betekintést cselekedetei motívumrendszerébe, reális képet alkosson a közösségben elfoglalt pozíciójáról és a társas szerepeiről. Legyen tisztában mások érzelmeivel, érzéseivel, szükségleteivel, alakítson ki olyan kapcsolatokat, amelyek mindenki számára konstruktív jellegűek. Legyen képes megbirkózni az olyan helyzetekkel, amelyek döntést, problémamegoldást igényelnek. Tudja mások érzéseit pontosan detektálni és azonosítani, empátiával közelítse meg azokat és legyen képes többféle perspektívából látni a dolgokat, szükség esetén sikerrel próbálkozzon újrakeretezéssel és attitűdváltással.

Az említett tantárgyi programoknak a *megvalósítása akkreditált tantervek alapján történik*. A speciális, tréning jellegű foglalkozások alkalmával a retorikától a kreatív íráson át a kutatói gyakorlat elsajátításáig, a reális énkép kialakításától a helyes pályaválasztást elősegítő pályaaorientációs foglalkozásokig folyik a tehetségek fejlesztése. Az önismereti tréningeken helyet kap az énkép, a testkép vizsgálata, a

nyilvános és rejtett tulajdonságok felfedezése, az énkép-énideál diszkrepancia feltérképezése. Sort kerítenek a szorongás, a félelem, a stressz tanulmányozására és a megküzdési stratégiák megbeszélésére (Pósáné András, 2000; Arany János Tehetséggondozó Program kerettantervei, 2012). Az AJTP önismereti foglalkozásai nem annyira a személyiség mélyebb rétegeinek a feltárását és értelmezését, mint inkább a *személyközi érintkezések keltette élmények megragadhatóságát, kommunikációba vonását* célozzák. A korosztály igényeinek és az intézmény célkitűzéseinek megfelelően fontossá válik a *lelki kondíció* fenntartása, a *közösségi élmény*, az *érzelmi élmények*, a *kapcsolatteremtés*, a *mindennapi közérzet javítása*, amely kiegészül egy *sokrétű, készségszintű tanulási* folyamattal (Páskuné, 2010).

## A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSE, HIPOTÉZIS

Vizsgálatunk folyamán arra kerestük a választ, hogy hátrányos helyzetű, a család szociokulturális státusza, a társadalmi-gazdasági pozíciója alapján szűkösebb lehetőségekkel bíró tanulók *szociális és érzelmi intelligenciája* egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó program végén mennyire és miben tér el a náluk kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól. Ennek megválaszolása során különös figyelmet fordítottunk a *szociális és érzelmi intelligencia faktorainak minden részletre kitérő elemzésére*, tekintettel arra, hogy ez a



fajta intelligencia kiemelt jelentőséggel bír az önmegvalósítás és az élettel való elégedettség, ezeken keresztül pedig a tehetség hasznosulása szempontjából (Bar-On, 1997, 2001, 2006).

Azt, hogy az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek szociális és érzelmi intelligenciája alacsonyabb szintű, mint a magasabb szocioökonómiai státusszal bíró gyerekéké, számos vizsgálatban igazolást nyert (Jamadar és Sindhu, 2015; Felner, Brand, DuBois, Adan, Mulhall és Evans, 1995). Harrod és Scheer (2005) 16-19 éves fiatalok körében végzett vizsgálatában hasonló eredményre jutottak. A fiatalok érzelmi intelligenciája pozitív kapcsolatot mutatott a család anyagi helyzetével, a szülők iskolai végzettségével.

Tóth Dénes (2008) kutatási eredményei szerint a hátrányos helyzetű fiatalok szociális és érzelmi intelligencia struktúrája a populáció átlagához viszonyítva kevésbé kedvező személyiségprofilot mutat. Mindennek tudatában a képességek fejlesztése mellett a képességek mozgósításának háttérrel adó és személyiségtényezőkre is ajánlatos hangsúlyt fektetni az önismereti foglalkozásokon (Macleod, - MacAllister és Pirrie 2010).

Feltételezésünk szerint a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő gyerekek a szociokulturális hátrányok (a szülők iskolázottsága az

eltartottak száma) ellenére *nem mutatnak* lemaradást a kontrollcsoporttal való összevetésben a szociális és érzelmi intelligencia faktoraiban. Úgy véljük, *hogy a komplex, tantervbe épített szociális és érzelmi tanulásnak köszönhetően a* kimenetnél az AJTP és a kontrollcsoport között *különbség nem mutatható ki.*

## MÓDSZEREK

### *A vizsgálatban résztvevők bemutatása*

A vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában végeztük 13. évfolyamos, végzős tanulókkal. Ezek a fiatalok 5 éven keresztül vettek részt a tantervükbe épített *szociális és érzelmi készséget fejlesztő foglalkozáson* („Arany János-i blokk”). Kontrollcsoportként normál tantervű nyelvi tagozatos 13. évfolyamos osztályokat választottunk ugyanazokban az iskolákban, *akiknek viszont nincs benne a tantervükben az AJTP említett blokkjával analóg programelem.* A nyelvi tagozatos osztályokba járó tanulók szintén kiemelkedő képességű gyerekek, továbbá az őket tanító pedagógusok közel háromnegyede tanít az AJTP-ben is. Vagyis képességeiket, az iskola szervezeti kultúráját és a tanítás szempontjából jelentős személyeket tekintve a két csoport igen jól illeszkedett egymáshoz.

A vizsgálatban 559 AJTP-s, (fiú: 165, lány: 394 fő) tanuló vett részt. A kontrollcsoportba 581 nyelvi tagozatos tanuló került (fiú: 212, lány: 369 fő).

Az AJTP és kontrollcsoport tanulói között nagymértékű az eltérés a *családi állapot és a szülők iskolai végzettsége* (2. és 3. táblázat) tekintetében. A háttérkérdőív tanúsága szerint az AJTP-sek 65%-a él teljes családban, míg a kontrollcsoport 80 %-a.

2. táblázat. Az anyák iskolai végzettsége a vizsgálati és a kontrollcsoportban. (Forrás: a Szerzők)

			anya iskolai végzettsége			Összesen
			legfeljebb szakmunkás	érettségi	felsőfokú végzettség	
csoport	AJTP	n	272	215	72	559
		%	48,7%	38,5%	12,9%	100%
	kontroll	n	82	211	288	581
		%	14,1%	36,3%	49,6%	100%
Összesen		n	354	426	360	1140
		%	31,1%	37,4%	31,6%	100%

3. táblázat. Az apák iskolai végzettsége a vizsgálati és a kontroll csoportban. (Forrás: a Szerzők)

			apa iskolai végzettsége			Összesen
			legfeljebb szakmunkás	érettségi	felsőfokú végzettség	
csoport	AJTP	n	408	121	30	559
		%	73,0%	21,6%	5,4%	100%
	kontroll	n	130	192	259	581
		%	22,4%	33,0%	44,6%	100%
Összesen		n	538	313	289	1140
		%	47,2%	27,5%	25,4%	100%

A két csoport szülőinek iskolai végzettsége szignifikánsan eltér mindkét szülő esetén (Mann-Whitney teszt,  $|Z| > 10$ ,  $p < 0.001$ ), a kontroll csoport javára. A tehetségprogramban tanuló fiatalok tehát egyértelműen alacsonyabb társadalmi státusú családokból, rosszabb anyagi körülmények közül és kedvezőtlenebb családi konstellációból kerültek ki.

#### *A mérőeszköz bemutatása*

A tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának mérésére az Oláh Attila (2005b) által kifejlesztett Szociális és Érzelmi Intelligencia tesztet (SZEMIQ) alkalmaztuk. Választásunk azért esett egy teljesítménytesztre, mert a szociális és érzelmi intelligencia mérőeszközeinek másik csoportjával, az önbeszámolás tesztekkel kapcsolatban többen kritikákat fogalmaztak meg. A kritikusok szerint az önbeszámolás tesztek azon feltételezésen alapulnak, hogy az emberek tisztában vannak saját szociális és emocionális készségeikkel és meg tudják ítélni azt, hogy mennyire járatosak például az érzelmek felismerésében és azok szabályozásában. A személy azonban saját bemutatásban igyekezhethet rokonszenvesebbnek feltüntetni önmagát, ami torzíthatja az eredményeket (Grubb és McDaniel, 2007; Kun, 2011).

A SZEMIQ egy képes félprojektív teszt, amely 35 ábrát tartalmaz. A vizsgálatban résztvevő tanulóknak minden egyes illusztráció esetén választania kell, hogy szerintük mi történik a képen. A személy választása a képekhez tartozó állítások közül sokkal inkább saját szociális-emocionális értelmezésének kivetülése, mint magának a képnek a jellemzője. A tételek 10 skálát határoznak meg, ezek a szenzitivitás, akaratgyengeség, emocionális inkompetencia, empátiahiány, társas inkompetencia, konstruktív megküzdés, menekülő-támaszváró magatartás, támadó magatartás, önregulációs képesség és önbüntetésre való hajlam. A kérdőívet igen nagy elemszámú, összesen 3665 fős hazai mintán standardizálták, és a teszt megbízhatósági és érvényességi mutatói is kedvezőek. A reliabilitás vizsgálatokban 1896 nő, és 1768 férfi vett részt. A teszt időbeli stabilitását 1 hónap intervallumra 187 fős egyetemista populáción ellenőrizték. A teszt Crombach-alfa értékei: 0,69-0,84 közé esnek (Oláh, 2005a). Saját vizsgálatunkban a Crombach-alfa: 0,62-0,72.

#### *Adatfelvételi eljárás, statisztikai elemzés*

Az adatok felvétele mindhárom évben személyesen történt, a vizsgálati személyek papír alapú kérdőívet töltöttek ki. A tesztcsomag kitöltése előtt engedélyt kértünk az iskola igazgatójától, a kutatásban résztvevők részletes útmutatót olvashattak, melyben biztosítottuk őket a vizsgálat

anonimitásáról, és arról, hogy a kérdőív adatai csak a jelen kutatásban kerülnek felhasználásra.

A kutatásban részt vevő tanulók 19-20 évesek (nagykorúak), a vizsgálatról történő tájékoztatást követően hozzájárultak a teszt felvételéhez és a vizsgálat elvégzéséhez, ugyanakkor a szülők szülőértekezleten tájékoztatást kaptak gyereük vizsgálatban való részvételéről.

Az érzelmi intelligenciára vonatkozó korábbi hatásvizsgálatoktól eltérően (Fehérvári és Liskó, 2006; Fehérvári, 2015) kutatásunk kontroll csoporttal is dolgozott. A fejlődésnek a kontroll csoporttal való összehasonlításban történő bemutatása hiánypótló az AJTP történetében.

A statisztikai elemzés során, ahogy azt már a vizsgálati személyek bemutatásakor láthattuk, a szülők iskolai végzettségét Mann-Whitney teszttel hasonlítottuk össze, az eredmények összevetését pedig két szempontos varianciaanalízissel végeztük az AJTP vagy a kontrollcsoportba tartozás, valamint a nem hatását SZEMIQ teszt skáláira. A varianciaanalízis során a függő változók a SZEMIQ teszt skálái (akaratgyengesség és indulatkontroll hiány, társas inkompetencia, emocionális inkompetencia, szenzitivitás, konstruktív megküzdés, menekülő- támaszváró magatartás, önregulációs képesség, támadó magatartás, empáhihiány, önzésre való hajlam, önbüntetésre való hajlam); a független változók a csoport (AJTP, kontroll) és a nem (fiú, lány).

## EREDMÉNYEK

A teszt feldolgozása során megnéztük a csoport (AJTP/kontroll) és a nem (fiú/lány) hatását a SZEMIQ teszt változóira, és ellenőriztük, hogy ezek a hatások interakcióban állnak-e egymással.

4. táblázat. A SZEMIQ skáláinak eredményei: a csoport (AJTP/kontroll) hatása, a nem hatása és ezek interakciói. (Forrás: a Szerzők)

SZEMIQ teszt skálái	csoport hatása (AJTP/kontroll)	nem hatása (fiú/lány)	interakciós hatás
Akaratgyengesség és indulatkontroll hiány	-	F (1,1136)=4.78 fiúk: 2.98 lányok: 2.65 p=0.029	-
Társas inkompetencia			F (1,1136)=5.63 fiúk, AJTP: 5.05 fiúk, kontroll:4.75 lány, AJTP:4.02 lány, kontroll:4.54 p=0.018
Emocionális inkompetencia	-	F (1,1136)=24,6 fiúk: 5,17 lányok: 6,09 p <0,001	-
Szenzitivitás	-	-	-
Konstruktív megküzdés	-	F (1,1136)= 7,38 fiúk: 4,25 lányok: 3,81 p=0,007	-
Menekülő- támaszváró magatartás	-	F (1,1136)=11,6 fiúk: 4,32 lányok: 4,81 p=0,001	-
Önregulációs képesség			F (1,1136)=3,33 fiúk AJTP: 5,76 fiúk kontroll: 6,32 lány AJTP: 6,22 lány kontroll: 6,21 p=0,068
Támadó magatartás	-	F (1,1136)=4,3 fiúk: 2,85 lányok: 2,57 p=0,045	

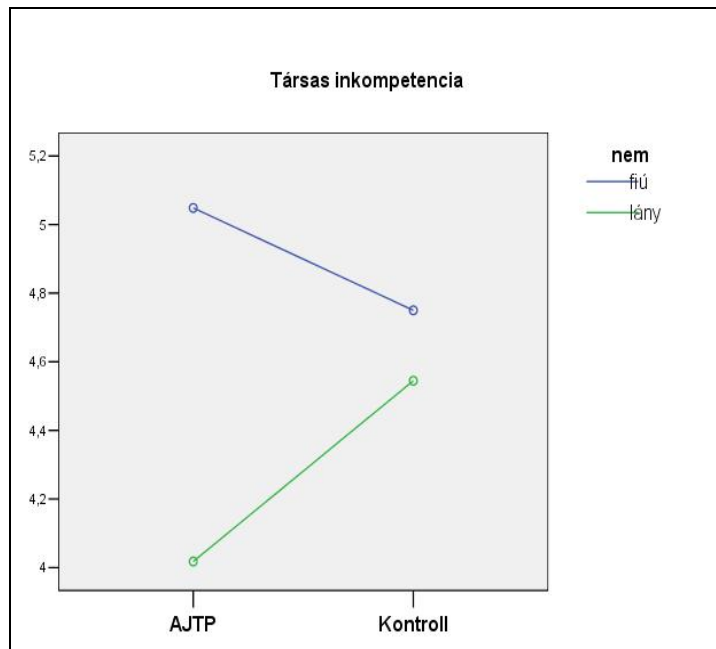
<b>Empátiahiány, önzésre való hajlam</b>	-	-	-
<b>Önbüntetésre való hajlam</b>			F (1,1136)=4,991 fiúk AJTP: 3,09 fiúk kontroll: 2,65 lányok AJTP: 2,84 lányok kontroll: 3,03 p=0,026

*A Szenzitivitás, az Empátiahiány és önzésre való hajlam* dimenziók mentén nem volt szignifikáns eltérés sem a nemnél, sem a tagozatnál (4. táblázat).

*Az Emocionális inkompetencia, az Akaratgyengeség és indulatkontroll hiány, a Konstruktív megküzdés, a Menekülő-támaszváró magatartás, a Támadó magatartás* dimenziókban a tagozatnak (AJTP/kontroll) nem, csak a nemnek (fiú/lány) van hatása, ezek eltérése szignifikáns.

*A társas inkompetencia* tesztváltozónál volt hatása a nemnek és a tagozatnak is, és ezek a hatások interakcióban vannak egymással (1. ábra). A fiúk átlaga az AJTP-s osztályokban: 5,05, kontroll osztályban: 4,75, a lányok átlaga az AJTP-s osztályokban: 4,02, a kontroll osztályokban: 4,54.

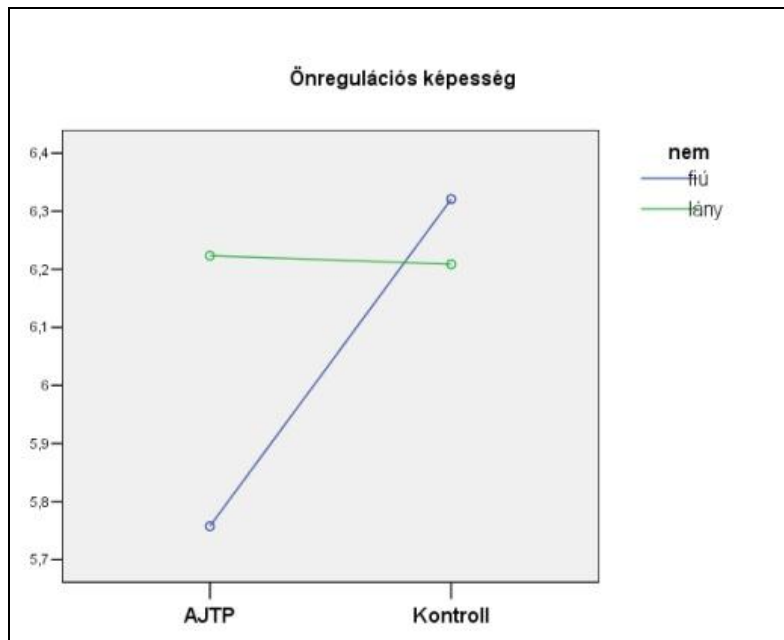




1. ábra. A Társas inkompetencia dimenzióban a tagozat (AJTP/kontroll) és a nem hatásának interakciója. (Forrás: a Szerzők)

A 1. ábra jól szemlélteti az AJTP/kontroll tagozat és a fiúk, lányok közötti különbséget. Az AJTP-s lányoknál (felülreprezentáltak a programban) a legalacsonyabb ez a skála érték. A kontroll osztályokban a fiúk, lányok átlaga között kisebb különbség mutatkozott.

Az *Önregulázó képesség* dimenzió mentén az interakció tendenciaszintű,  $p=0,068$ , de az átlagok mintázata olyan beszédes, amit érdemes megemlíteni (2. ábra). Az AJTP-s fiú átlagok: 5,76, a kontroll fiú:6,32, az AJTP-s lány átlagok: 6,22, a kontroll lány: 6,21,  $F(1,1136)=3,33$ .

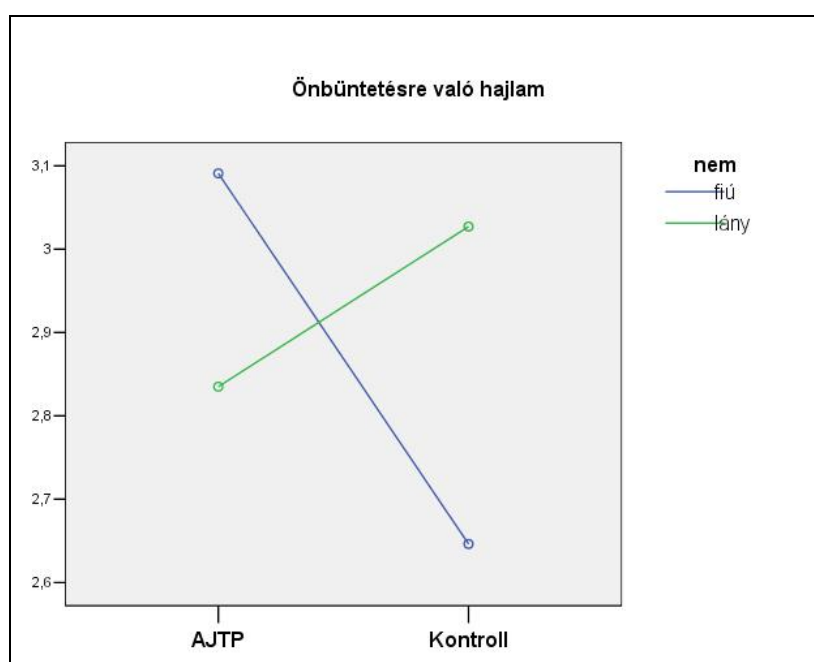


2. ábra. Az önregulációs képesség dimenzióban a tagozat (AJTP/kontroll) és a nem hatásának interakciója. (Forrás: a Szerzők)

Mind a magas, mind az alacsony érték kritikus a szociális és emocionális intelligencia szempontjából. Az önregulációs képesség és az alkalmazkodási eredményesség összefüggésére vonatkozólag elvárás a középút. Az, hogy legyünk olyan mértékben alulkontrolláltak, amilyen mértékben csak lehet, és legyünk olyan mértékben túlkontrolláltak, amilyen mértékben az adott körülmények között szükségszerű. Jól látszik a 2. ábrán, hogy a lányok mindkét csoportban hasonló értéket mutatnak, ez jelenti a stresszhelyzetek keltette feszültségeken való uralmat, azt, hogy konfliktushelyzetekben igyekszenek stabilitást tanúsítani. Kifejezik vágyaikat, érzelmeiket, de kontrollt gyakorolnak felettük, ha azok manifestálása

alkalmazkodást akadályozó és konfliktust indukáló következményeket valószínűsít.

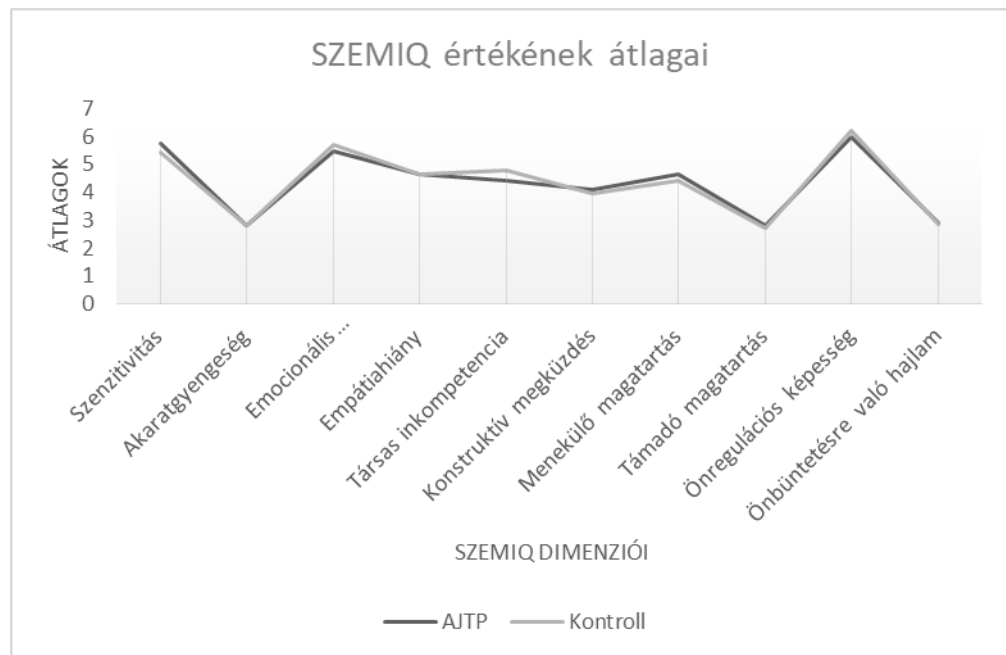
Az *Önbüntetésre való hajlam* tesztváltozónál van hatása a nemnek és a tagozatnak is, és ezek a hatások interakcióban állnak egymással (3. ábra). A fiúk átlaga az AJTP-s osztályokban: 3,09, a kontroll osztályban: 2,65, a lányok átlaga az AJTP-s osztályokban: 2,84, a kontroll osztályokban: 3,03.



3. ábra. Az önbüntetésre való hajlam dimenzióban a tagozat (AJTP/kontroll) és a nem hatásának interakciója. (Forrás: a Szerzők)

A 3. ábra bemutatja a két csoport (AJTP/Kontroll) és a fiúk, lányok közötti különbséget. Az AJTP-s fiúk és kontroll osztályos lányoknál kissé magasabb ez a skála érték, így ők hajlamosabbak arra, hogy önmagukat hibáztassák, ha

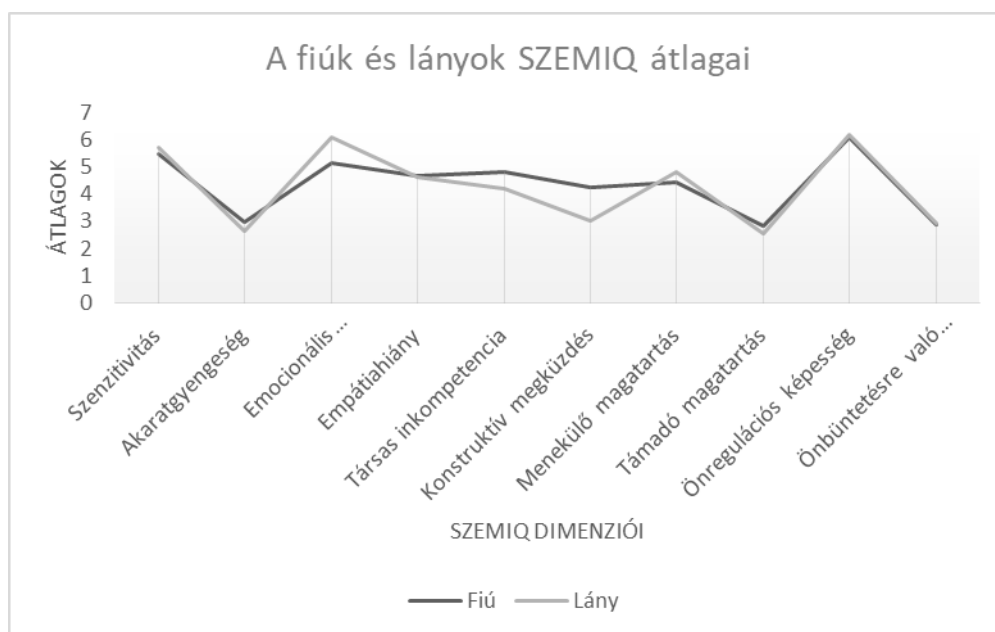
valamilyen konfliktushelyzet alakul ki. Az alacsony pontértéket mutató személyekre (AJTP-s lányok, kontrollós fiúk) kevésbé jellemző az önmaguk hibáztatására való hajlam. Ha falakba ütköznek, a passzív, önbüntetői tendencia helyett inkább az aktív probléma megoldási attitűd jellemző.



4. ábra: A SZEMIQ teszt skálaátlagai az AJTP és kontrollcsoportban (Forrás: a szerzők)

A 4. ábrán összehasonlítottuk a SZEMIQ teszt skáláinak átlagait a két csoport (AJTP/kontroll) vonatkozásában. A teszt sajátossága, hogy egyes dimenzióknál (*Akaratgyengeség, indulatkontroll hiánya, Emocionális inkompetencia, Társas inkompetencia, Támadó magatartás*) a magasabb érték, bizonyos dimenzióknál pedig (*Konstruktív megküzdés, Önregulációs képesség*), az alacsonyabb érték kritikusabb a

szociális és érzelmi intelligencia szempontjából. Jól szemlélteti az ábra, hogy a két csoport átlagai között a *Társas kompetenciát* jelző faktorban találtunk a legnagyobb szignifikáns különbséget. Az alacsonyabb érték (AJTP) kedvezőbb a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából.



5. ábra: A SZEMIQ teszt skálaátlagai a fiúk és a lányok csoportjában (Forrás: a szerzők)

Az 5. ábrán a fiúk és a lányok SZEMIQ skálaátlagait hasonlítottuk össze. Az *Akaratgyengeség*, *indulatkontroll hiánya*, és a *Társas inkompetencia* faktorokban a lányoknál találtunk alacsonyabb értékeket, a fentebb leírtak alapján mégis ezek az értékek jelzik a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából kedvezőbb jellemzőket.

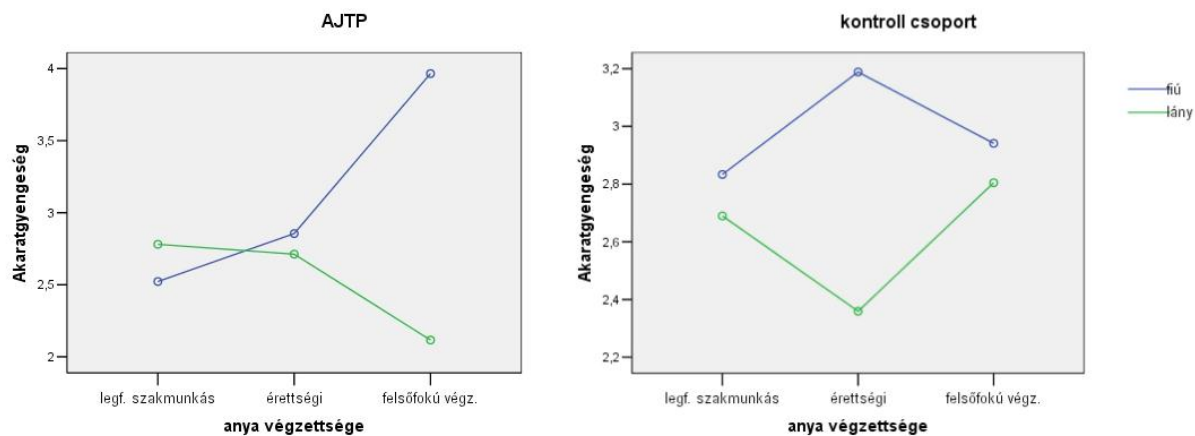
*Az Emocionális inkompetencia faktorban a fiúk szignifikánsan alacsonyabb átlaga, a Konstruktív megküzdés dimenzióban pedig a fiúk szignifikánsan magasabb átlaga kedvezőbb a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából.*

A szociális és érzelmi intelligencia vizsgálatok arra is kiterjedtek, hogy feltárják, hogy a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete milyen összefüggést mutat a gyermekek érzelmi intelligenciájával. Leginkább az anya iskolai végzettségét találták szoros kapcsolatban az érzelmi intelligenciával, nevezetesen a magasabb iskolai végzettségű anyának a gyermekei magasabb érzelmi intelligenciát mutattak. (Naghavi és Orillanes, 2015; Katyal és Awasthi, 2006). A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2007) már ismeretes, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van a szociális kompetenciára, és annak fejlődésére. Csapó Benő (2003) kutatásai azt mutatták, hogy a családok között fennálló, pedagógiai aspektusból is jelentős különbségek nagy része a szülők iskolázottságával magyarázható. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik az anya, annál fejlettebbek a gyerek szociális kompetenciái.

Az anya és az apa iskolai végzettsége a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó készségekkel szignifikáns

összefüggést mutat, ám mindkét szülő esetében ezek az értékek alacsonyak (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008).

Ezeket az eredményeket részben alátámasztja, illetve árnyalja jelen kutatásunk. A vizsgálati (AJTP) és a kontroll csoportban eltérő mintázatot eredményez a családi státusz (iskolai végzettség) bevonása a fiúk és a lányok egyes érzelmi intelligencia dimenzióin mutatott értékeiben.

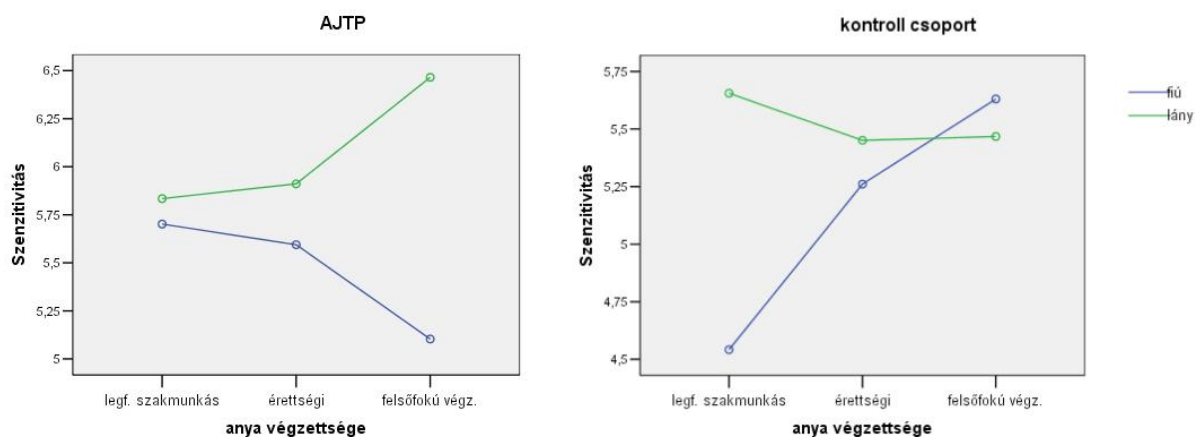


6. ábra. Az Akaratgyengesség és indulatkontroll hiány dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll) és az anyai iskolai végzettség hatásának hármasszinterakciója. (Forrás: a Szerzők)

Az akaratgyengesség és indulatkontroll dimenziókat tekintve (6. ábra) az AJTP-ben a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák vannak leginkább hatással a fiúk negatívabb eredményére, míg a kontroll csoportban az alacsonyabb iskolai végzettség, de leginkább a középfokú végzettség az, amely kiélezi a fiúk és a

lányok közötti különbséget a lányok javára ( $F(2,1128) = 5.27$ ;  $p = 0.005$ ).

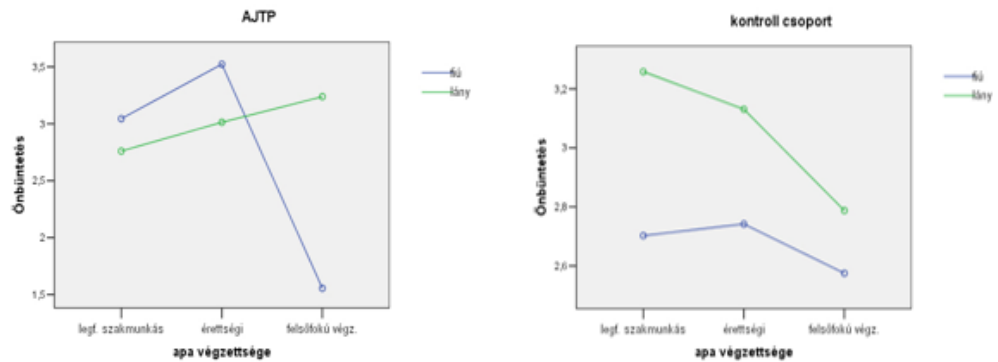
Hasonlóan eltérő mintázatokat találtunk a Szenzitivitás dimenzióban (7. ábra) ( $F(2,1128) = 2.73$ ,  $p = 0.06$ ).



7. ábra. Az Szenzitivitás dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll), és az anyai iskolai végzettség hatásának hármass interakciója. (Forrás: a Szerzők)

Az AJTP-ben a magas végzettségű anyák a fiúknál csökkentik a szenzitivitásuk értékét, a lányoknál pedig növelik azt, tehát a magasabban kvalifikált anyák leányai kevésbé szenzitívek, szorongóbbak. A kontroll csoportban az alacsony végzettségű anya mellett csökken a fiúk szenzitivitása (a lányoké alig nő).





8. ábra. Az Önbüntetésre való hajlam dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll), és az apai iskolai végzettség hatásának hármas interakciója. (Forrás: a Szerzők)

Az AJTP-ben a felsőfokú végzettségű apa esetén nagyon lecsökken a fiúk önbüntetésre való hajlama (8. ábra). A kontroll csoportban fordított a tendencia, az alacsony végzettségű apa esetén nő a lányok értéke a fiúkéhoz képest  $R(2,1128)=2,68$ ;  $p=0,06$ .

Tehát az AJTP-s fiúk rosszabb értékét az Önbüntetésre való hajlam dimenzióban a legfeljebb szakmunkás és az érettségizett apák adják, hiszen a felsőfokú végzettségű apák csökkentik az értékét.

## MEGVITATÁS

Kutatásunkban az érzelmi és szociális intelligencia mérésével arra vállalkoztunk, hogy kimutassuk, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában

résztvevő gyerekek a szociokulturális hátrányok (a szülők iskolázottsága, az eltartottak száma) ellenére *nem mutatnak* lemaradást a kontrollcsoporttal való összehasonlításban. Mindez biztosítja számukra az érzelmi életük feletti kontrollt, az interperszonális kapcsolatokban jelentkező érzelmi események és folyamatok kezelését, irányítását; valamint kardinális szerepük van az érzelmelek társas adaptációjában. Az érzelmi és szociális intelligencia szempontjából leglényegesebb kompetenciák:

- az érzelmelek beazonosításának, megkülönböztetésének és világossá válásának képessége,
- saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink irányításának képessége,
- a mások érzelmi jelzésinek a detektálására való képesség,
- mások érzelmi, magatartásbeli megnyilvánulásainak a kezelésére való képesség.

A SZEMIQ skálái ezeknek a központi képességeknek a szintjét, illetve deficitjét vizsgálják. *Jelentős eredménynek tartjuk hipotézisünk igazolását*, miszerint a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában és a kontrollcsoportban a tanulók érzelmi és szociális intelligenciája között nem találtunk jelentős különbséget, a szociokulturális hátrányok ellenére (4. ábra). Tisztában vagyunk azzal, hogy nem longitudinális vizsgálatot végeztünk, ennek ellenére úgy

véljük, hogy ennek az eredménynek köze van a komplex szociális és érzelmi intelligencia fejlesztését célzó tantervbe épített programnak.

*Lényeges eredménynek tekintjük a társas kompetenciát kifejező faktorban kapott értéket, amely az AJTP-s gyerekek előnyét mutatják. Ők azok, akik sikeresebbek a kapcsolatok építésében, jó együttműködő, kezdeményező képességgel rendelkeznek, új közösségbe könnyen beilleszkednek. Stresszhelyzetben, vagy konfliktushelyzetben inkább a társaságot keresik, ahol kibeszélhetik magukat, vagy valamilyen tevékenységgel, mozgással vezetik le a feszültséget. Társas szituációkat kevésbé élik meg szorongatónak az ilyen személyek, ritkán érzik elhagyatottnak magukat, nyitottak az új kapcsolatok iránt (Salovey, Stroud, Woolery és Epel, 2002). Kiterjedt kapcsolatrendszer, széles kapcsolati háló veszi körül az érzelmileg és szociálisan intelligens embereket (Austin, Saklofske és Egan, 2005).*

A teszt faktorainak elemzése során a nemek között is felfedeztünk értelmezhető különbségeket (5. ábra). Az *Akaratgyengesség és indulatkontroll hiánya, a Társas inkompetencia* faktorok a lányok előnyét mutatták. Mindez összhangban van azokkal a korábbi irodalmi adatokkal, melyek arra mutattak rá, hogy a képesség-érzelmi intelligencia területén a nők jobbak, mint a férfiak (Brackett, Mayer és

Warner, 2004; Day és Carroll, 2004; Mayer, Caruso és Salovey, 1999, Nagy, 2010). Ugyanerre a következtetésre jutottak a vonás érzelmi intelligencia mérésének eredményeként is (Schutte és mtsai, 2001; Ciarrochi, Chan és Bajgar, 2001; Nagy, 2010). A nők sikeresebbek a férfiaknál az érzelmek detektálásában, a nonverbális jelek olvasásában (Hall, 1978; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers és Archer, 1979). Rózsa, Kálmán, Kő, Nagy, Fiáth, Magi, Eisinger és Oláh (2012) az Ekman-féle érzelemfelismerési arcteszt magyar vizsgálatában is arra a következtetésre jutottak, hogy a nők lényegesen több érzelmet ismernek fel, mint a férfiak és az érzelmek azonosításában is jobban teljesítenek férfiaknál.

*Eredményeink szerint a lányok kitartóbbak, nem indulatosak, nem fékezhetetlenek, ha akadályba ütköznek céljaik elérése során. Nem forrófejűek, uralkodnak lobbanékonyságukon, indulataikon, alkalmazkodnak az adott körülményekhez. Társas jelenlétük pontosan azért nem zavar másokat, mert kiszámíthatók, engedékenyek, toleránsak, empatikusak. Higgadt, kiegyensúlyozott természetűek, pontosan ezek miatt hat társas jelenlétük megnyugtatóan másokra. Frustrációtűrő, feszültségtűrő képességük, énjük átlagon felüli. A pszichés önreguláció megerősíti a személyiséget, általa harmonikussá válik. A kiegyensúlyozottság, a feszültség és szorongásmentesség mindenki által vágyott, óhajtott állapot.*

Hasonló eredményeket írt le Koltayné Billédi Katalin (2001), aki gyógypedagógus és szociális munkás főiskolai hallgatók szociális intelligenciáját vizsgálta. A hallgatók gyakorlatiasak az érzelmek kódolásában és dekódolásában, *valamint magas fokú empátiára képesek.*

*A konstruktívabb megküzdést alkalmazzák a fiúk eredményeink szerint.* Stresszhelyzetben, nehéz szituációkban probléma centrikus, konstruktív magatartást mutatnak. Az eléjük kerülő akadályokat kihívásként értelmezik, kitartóan küzdenek terveik realizálásáért. Nem jellemzi őket a kesergés vagy szorongás, inkább a helyzet megoldására próbálnak összpontosítani. A gátló tényezőkkel és helyzetekkel készek szembenézni, nem adják fel könnyen.

Ugyancsak a *fiúk azok*, akik a kudarcaikon könnyebben túlteszik magukat, nem félnek a megpróbáltatásoktól, erősek, nem mutatnak gyengeséget. Sikertelenség esetén munkakedvük nem lankad, sőt inkább még nagyobb lelkesedéssel vetik bele magukat az újabb kihívást jelentő feladatokba. Mindez a társas jelenlétükre is pozitívan hat, hiszen a többieket is felvidítják, derűsebbekké válnak társaságukban. Az optimisták több probléma-fókuszú megküzdési stratégiát használnak. Nemzetközi és hazai vizsgálatok igazolták, hogy már serdülőkortól igen szoros a kapcsolat a probléma megoldási stílusok, valamint a szorongás között (Kasik, 2015; Nezu, Wilkins és Nezu, 2004), illetve a problémákhoz és a

problémahelyzetekhez való negatív hozzáállás nagymértékben összefügg már serdülőkorban is a pesszimizmussal. A fiúk pozitívabb önértékeléssel bírnak, így kiegyensúlyozottság jellemzi őket. Lelkiismeretesek, szabálytisztelők. A pozitív önértékelésű ember bátran néz a jövőbe, nem fél a kihívásoktól, kudarcai ellenére is pozitívan értékeli saját teljesítményét. Az önértékelés magas szintje együtt jár a stresszel való hatékonyabb megküzdéssel, és kedvező hatással van a mentális és fizikai egészségi állapotra (Taylor és Stanton, 2007), serdülőkkel folytatott vizsgálatokban pedig összefüggést mutat a depresszió hiányával (Li, Chan, Chung és Chui, 2010).

A szülők iskolai végzettsége másként hat az AJTP és a kontrollcsoportban a nemek közötti különbségre több érzelmi intelligencia dimenzióban is: Akaratgyengeség és indulatkontroll hiány, Szenzitivitás faktorokban az anyák iskolai végzettsége meghatározó. Ugyanakkor az apák szerepének fontosságára is találtuk értelmezhető eredményt az Önbüntetésre való hajlam dimenzióban.

Az AJTP egy olyan ötéves, a hátrányos helyzet kezelésére is alkalmas iskolai modell, amelyik képes egyrészt a hátránykompenzálásra, az egyéni differenciált, kiscsoportban zajló tehetségfejlesztésre egyaránt. Vizsgálatunk eredménye igazolta, hogy a kontrollcsoporttal való összehasonlítás eredményeként is a szociokulturális hátrányok csökkenthetők ezekben az osztályokban, és az érzelmi és szociális készségek

és képességek fejlesztése hatékony a tantervbe épített program segítségével. Mindehhez - az innovációknak köszönhetően - a modellhez kapcsolt metodika is rendelkezésre áll. Mint láttuk az *AJTP-s* gyerekekre inkább jellemző az együttműködési és kapcsolatteremtési készség. *A lányok* kitartóbbak és kiszámíthatóbbak. *A fiúk konstruktívabb megküzdést alkalmaznak, és pozitív önértékeléssel rendelkeznek.*

Bízunk abban, hogy jelen cikkünk is hozzájárul annak a Programnak a sikerességének bizonyításához, amely valóban képes támogató háttérrel biztosítani a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók számára. Ugyanakkor Lannert Judit (2017) kritikaként fogalmazta meg a tehetséggondozó programokkal szemben, hogy nincsenek fellelhető értékelések, monitoring vizsgálatok, ahol valamilyen kompetenciafejlődést is mérnének kontrollcsoport bevonásával. Úgy gondoljuk, vizsgálatunk ezen a téren lehet hiánypótló. Munkánk kapcsán felmerülhet az a reflexió, hogy nem longitudinális, hanem keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk. Minden bizonnyal a vizsgálatunk során mért szociális és érzelmi intelligencia fejlettségéről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető lenne, ha az 5 éves képzés elején és végén is elvégeznénk a vizsgálatunkat, természetesen szintén kontrollcsoport bevonásával, mindezt tervezzük a jövőben. Ugyanakkor a pedagógusokkal is célszerű lenne egy interjú vizsgálat arra vonatkozóan, hogy milyen módon képzelik el a program tartalmi és szervezeti

korrekcióját. Mindemellett a pedagógusképzésben, a pedagógus továbbképzésekben is nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a szociális és érzelmi intelligencia fejlesztésére, hiszen csak olyan pedagógusok képesek azok hatékony fejlesztésére, akik maguk is rendelkeznek e készségekkel, képességekkel.

## SZAKIRODALOM

- Allen, G., Chinsky, J., Larcen, S., Lochman, J., & Selinger, W. (1976). *Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Arany János Tehetséggondozó Program Kerettantervei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 7. melléklete
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.
- Balogh, L. (2005). Tanulási nehézségek- segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh László, Tóth László: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest, Neumann Kht.



- Balogh, L. (2007). Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához. *Tehetség* 2007/1. pp. 3-5.
- Balogh, L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*, Didakt Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2001). Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On EQ-i: S Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Berényi, E., Berkovits, B., & Erőss, G. (2008). *Iskolarend – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolatkiadói Kör Kft., Budapest.

- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Mckee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing thePower of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validityof competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning. Developing social skills and cooperation*. Routledge Falmer, London.
- Buda, B. (1998). A pedagógus, mint személyiségfejlesztő. In Gácsér József (szerk): *Gondolatok a nevelésről: pedagógiai antológia IV*. Szeged, p. 52-69.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school*. Springer, New York. DOI: 10.1007/978-1-4614-8752-4
- Chang, E. C., D'zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). Social problem solving. Theory, research, and training. *American Psychological Association*, Washington, DC.

- Chapin, F. S. (1967). *The Social Insight Test*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3 (2), 110–126.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Czeizel, E. (1997). *Sors és Tehetség*. Budapest: FITT IMAGE; Minerva.
- Czeizel, E., & Páskuné, K. J. (2015): *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen. 33 74.
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csendes, É. (1997). *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., & Whalen S. (2010): *Tehetőséges gyerekek, Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.

- Durlak, R. P. & Weissberg, J. A. (2000). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0; Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006). *Az Arany János Tehetséggondozó Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Fehérvári, A. (2015). Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella: *Tehetséggondozó Programok*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20-48.
- Fehérvári, A., Misley, H., Széll K., Szemerszki M., & Veroszta Zs. (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója –hátrányos helyzetű csoportok*

*hozzájárása és részvétele a felsőoktatásban című  
kutatás, Tempus Közalapítvány,*

Felner, R. D., Brand, S., Dubois, D. L., Adan, A. M., Mulhall,  
P. F., & Evans, E. G. (1995). Socioeconomic  
disadvantage, proximal environmental experiences, and  
socioemotional and academic adjustment in early  
adolescence: Investigation of a mediated effects model.  
*Child Development*, 66, 774–792.

Fuszek, Cs. (2014). Hátrányos helyzetű fiatalok  
tehetséggondozásának elméleti problémái. A 2014.  
November 29-i kerekasztal-beszélgetés összefoglalója.  
*Génius Műhely* 15/3.30-49

Gádor, A. (2008, szerk.). *Tanári kézikönyv: A szociális  
kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam.* Educatio,  
Budapest.

Gagne, F. (2008). *Building gifts in to talents: Overview of the  
DMGT.*

<http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf>  
Letöltve: 2011. 01.10.

Gagne, F. (2011). Tehetségfejlesztés az oktatásban és a  
méltányosság kérdése a tehetséggondozás terén az  
esélyegyenlőség szemszögéből. In: Balogh László, A  
*tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esély  
egyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési*

*modelljének elemzése*, Géniusz könyvek 25., Magyar  
Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books, Inc; Publishers.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools shouldTeach*. Basic Books, New York.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Háttér Kiadó, Budapest.

Goleman, D. (2007). *Társas intelligencia. Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E., & Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64. 516–531.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1993). *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. The Haworth Press.

- Gresham, F. M. (2000). *Social Skills. In Children's Needs II*. National Association of School Psychologist, Bethesda, Maryland. 39–50.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67. 3. sz. 331–344.
- Grubb, W. L., & Mcdaniel, M. A. (2007). The Fakability of Bar-On's Emotional Quotient Inventory Short Form: Catch Me if You Can. *Human Performance*, 20(1), 43–59.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence In Relation to demographic characteristics, *Adolescence; Roslyn Heights* 40.159 503-12.
- Hegyiné Ferch, G. (2001). Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 8–19.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning. A critical appraisal*. SAGE, London. DOI: 10.4135/9781446288603

- Jamadar, C., & Sindhu, A. (2015). The Impact of Socio Economic Status on Emotional Intelligence and Creativity among Tribal Adolescent Students, *The International Journal of Indian Psychology* 3 112-125
- Józsa, K., & Zsolnai, A. (2005). *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. 11
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 97–114.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldások*. Gondolat Kiadói, Budapest
- Katyal, A., & Awasthi, E. (2006). Effect of personal and family characteristics on emotional intelligence among adolescents. *Social and Clinical Psychology*, 4(3) 1-20.
- Kelemen, L. (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koltayné Billédi, K. (2001). Főiskolai hallgatók pályaszocializációs vizsgálata. II. Szociális munkás és gyógypedagógus hallgatók szociális intelligenciájának jellemzői *Esély* 13. 6. p. 110–118.



- Konta, I., & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J.(2010). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter,* Jossey-Bass.
- Kun, B. (2011). *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktívserhasználatban* Doktori disszertáció. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. Budapest.
- Lannert, J. (2017). *Tehetséggondozási lufi.* Tanulópénz. <http://koloknet.blog.hu/> letöltve: 2017. 10. 20.
- Li, H. C. W., Chan, S. L. P., Chung, O. K. J., & Chui, M. L. M. (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents: An exploratory study. *Journal of Health Psychology*, 15, 96—106.
- Macleod, G., Macallister, J., & Pirrie, A. (2010). Emotional education as second language acquisition? *The Internacional Journal of Emotional Education* Volume 2,Number 1, April pp 34 – 48  
[//www.um.edu.mt/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/183292/ENSEC2I1P3.pdf](http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0007/183292/ENSEC2I1P3.pdf)

- Mangler, T., Eikeland, O., & Asbjornsen, A. (2003). Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, 7. sz. 17–29.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In: Salovey, P; Sluyter, D. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books. p. 3-31
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale, student version*. Durham: Authors.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & 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., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with lowstatus preschool children. *Developmental Psychology*, 3. 388–397.

- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake. K. T., & Woodward, L. G. (1955). *Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test*. Washington, DC: Center for Psychological Services.
- Mott, P., & Krane, A. (2006). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Naghavi F., & Orillanes, P. (2015). Maternal Education as a Moderator in the Associationsbetween Family Functioning and Emotional Intelligence. *Australian Journal of Basicand Applied Sciences*, 9(27) August 2015, 139-144.
- Nagy, H. (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése. Doktori disszertáció*. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. Budapest.
- Nagy, H. (2012). A Salovey-Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 67(1) 105–124.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nezu, A. M., Wilkins, V. M., & Nezu, C. M. (2004). Social problem solving, stress, and negative affect. In E. C.

- Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving* (pp. 49–65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Oláh, A. (2005a). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh, A. (2005b). *SZEMIQ Képes fél-projektív teszt a szociális és érzelmi intelligencia mérésére*. HI PRESS, Budapest.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Páskuné Kiss, J. (2010). *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés, Debreceni Egyetem.
- Pásku, J. (2011). A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, XIII. évf. 1. szám, 51. kötet. Pont Kiadó, Budapest, 53-64. o.
- Páskuné Kiss, J. (2015). A tanórán kívüli foglalkozások szerepe a tehetséges tanulók személyiségének fejlesztésében. In Polonkai Mária: *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések. Génius 40*. 93-112

- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Pósáné András, K. (2000). Arany János Tehetséggondozó Program Önismereti foglalkozások terve. Debrecen, (kézirat)
- Pusztai, G. (2010). Egy határmenti régió hallgató társadalmának térszerkezete. In: Juhász E. (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás V.* Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen, pp. 43-56.
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. & Hersen, M. (Eds.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rose-Krasnore, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rosenthal, R., Hall, J. A., Dimatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Rózsa, S., Kálmán, R., Kő, N., Nagy, H., Fiáth, T., Magi, A., Eisinger, A., & Oláh, A. (2012). Az érzelmi arcfelismerés jelentősége és mérése a pszichológiai kutatásokban: Az Ekman-féle érzelmi detekció teszttel szerzett hazai tapasztalatok. *Pszichológia* 32(3). 229–251.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9 (3), 185–211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the TraitMeta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611–627.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobnik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and application* (pp. 119-134). New York: Springer.
- Shepherd, G. (1983). A szociális készségek fejlesztése (SST). In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.
- Spence, S. (1983). *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1976). Social adjustment of young children. Jossey-Bass, San Francisco.

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szabadi, M. (2016). Az affektív-szociális kompetencia kérdőív: a fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása. *Magyar Pedagógia*, 116. évf. 4. szám 383–402. (2016) DOI: 10.17670/MPed.2016.4.383
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377—401.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (Eds.): *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, New York. 29–39.
- Tóth, D. (2008). *A mai Magyarországon a mentorálást igénybevevők, illetve potenciális mentoráltak jellemzőinek feltárása - munkaerőpiaci érvényesülésük,*

*illetve sikeres életvezetésük tükrében.* Göllesz Viktor  
Speciális Szakiskola és Általános Iskola, Nyíregyháza.  
Letöltve: 2017.06.12. [http://docplayer.hu/1468230-  
Keszitette-toth-denes.html](http://docplayer.hu/1468230-Keszitette-toth-denes.html)

- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411-436.
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21. sz. 59–60.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In: Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD. 1–13.
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai, A. (1999). *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai, A., & Józsa, K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.



- Zsolnai, A. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia fejlettsége óvodáskorban. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. *Konferencia kötet*. 108.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107, 2007, 3. sz., 233–270 p.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle*, 57 (7–8), 3–15.
- Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008). Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 6–7. sz. 91–110.
- Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–96.
- Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 12–23.
- Zsolnai A. (2014). Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.):

*Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013.* MTA

Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 55–77.

Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi  
tanulás az iskolában *Iskolakultúra*, 25. évfolyam,  
2015/10. szám DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.59