

AZ ISKOLA AFFEKTÍV ÉS SZOCIÁLIS JELENSÉGVILÁGÁNAK KUTATÁSA

TRENDS IN RESEARCH OF AFFECTIVE AND SOCIAL FACTORS IN EDUCATION

Józsa Krisztián¹, D. Molnár Éva², Zsolnai Anikó³

¹Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged,
Kaposvári Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
jozsa@edpsy.u-szeged.hu

²Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged

³Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Budapest

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány az affektív és a szociális tényezők jelentőségével foglalkozik pedagógiai megközelítésben. Az affektív szféra kifejezés szerteágazó területet jelöl, az érzelmi tényezők mellett magában foglalja például az attitűdöket, az érdeklődést, a motivációt és a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat. E kérdéskör régóta foglalkoztatja az oktatás, nevelés iránt érdeklődőket. A téma önálló kutatási területté válása ugyanakkor alig száz évre tehető. Az iskola világához közvetlenül kapcsolódó vizsgálatok az utóbbi évtizedekben váltak egyre hangsúlyosabbá. E munkák napjainkra már számos bizonyítékot sorakoztattak fel arra, hogy az affektív tényezőknek döntő szerepük van a tanulás eredményességében. Néhány affektív változó erősebben jelzi előre az iskolai tanulás sikerességét, mint az intelligencia. Az érzelmek, motívumok kutatása szorosan kapcsolódik a társas kapcsolatok vizsgálatához. A társas kapcsolatok alapját a szociális készségek és motívumok jelentik. Ezek fejlettsége ugyancsak elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez. A tanulmány rövid áttekintést ad e területek főbb kutatásairól, említést tesz azokról a programokról, melyek a tanulási motivációt, a szociális és érzelmi tanulást segítik.

ABSTRACT

The study deals with the significance of affective and social factors from a pedagogical viewpoint. The term affective factors indicates a diverse field which includes for example emotions, attitudes, interest, motivation, and shows overlap with some components of social behaviour. This field has intrigued people interested in education for a long time. However, the topic became an independent research area only about a hundred years ago. Investigations directly connected to the schools have become prominent in the last few decades. Research findings provided a number of evidence showing that affective factors have a determining role in the success of learning. Some affective variables predict school success better than intelligence. Research of emotions and motives is linked to the investigations of social competences. Social skills and motives give the foundations of the social relationships. The development of those skills is indispensable for learning success at school. This study gives a short overview about the research of these fields mentioning those programmes which help learning motivation, social and emotional learning.

Kulcsszavak: affektív faktorok, motiváció, érzelem, szociális kompetencia, szociális és érzelmi tanulás, iskolai sikeresség

Keywords: affective factors, motivation, emotion, social competence, social and emotional learning, school achievement

BEVEZETÉS

Az oktatással, neveléssel foglalkozók évszázadok óta fontos kérdésnek tartják az eredményes tanulás feltételeinek megteremtését, a tanuláshoz, az iskolához, a társakhoz, a pedagógusokhoz fűződő viszony alakítását. Írásunkban e területek közül három nagyobb kérdéskört érintünk. Foglalkozunk a tanulási motiváció szerepével és formálásának a lehetőségével. Elemezzük az érzelmekek, az érzelmszabályozás iskolai tanulásban betöltött szerepét. Végezetül a szociális kompetencia fejlődésének és fejlesztésének a problémavilágába tekintünk be.

TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

Az iskolai eredmények és a tanulási motiváció között kölcsönös egymásra hatás, oda-vissza kapcsolat áll fenn. A tanulási motiváció befolyásolja a későbbi iskolai teljesítményt, az iskolai sikerek és kudarcok pedig visszahatnak a tanulási motivációra, befolyásolják annak változását. Már az óvodások motiváltsága, feladatorientált kitartása, elsajátítási öröme előre jelzi a későbbi matematikai, olvasástanulási sikereket. A kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy az elsajátítási motivációnak erősebb előrejelző ereje van a későbbi tanulási sikerességre, mint az intelligenciának (Józsa–Barrett, 2018).

A tanulással kapcsolatos első sikereket és kudarcokat a gyermekek már az iskoláskor legelején átélik, sokuk már az óvodában megszerzi ezeket. Az első óvodai, iskolai évek alapvető jelentőségük a gyermekek tanulási motivációjának alakulásában, életre szólóan befolyásolhatják a fejlődésüket. Az iskolakezdés sikeréhez elengedhetetlen, hogy az iskolai tanulás örömet adjon a gyermeknek. Ha az első iskolai tapasztalatok kudarcokat hoznak, akkor lerombolódhatnak az elsajátítás, a tanulás motívumai. Ha ez bekövetkezik, akkor nem lesz készíttetése a gyermeknek arra, hogy energiát, időt fektessen az iskolai tanulásba, ez pedig alapjaiban gátolja meg a fejlődését.

Az életkor előrehaladtával, az iskolai tapasztalatok gyarapodásával, sok gyermeknél szemmel láthatóan csökken a motiváció a saját öröméért, a megszerzhető tudásért folytatott tanulásban. Hazai és nemzetközi vizsgálatok egyaránt kimutatták, hogy a diákok tanulási motivációja az iskolai évek alatt jelentős mértékben

csökken. A csökkenés különböző kultúrákban, oktatási rendszerekben egyaránt tapasztalható. A különböző vizsgálatok eredményeinek közös jellemzője, hogy a tanulási motiváció apadása többnyire harmadik és hatodik osztály körül kezdődik, és ezt követően a középiskolában is folyamatos. A motiváció iskolai évek alatt bekövetkező csökkenésében számos tényező játszhat szerepet. A csökkenés azonban nem törvényszerű, nem következik be minden gyermek esetében. Sőt, olyan gyermekek is vannak, körülbelül 15%-nyian, akiknél a tanulási motiváció növekedése figyelhető meg az iskolai évek alatt. A pedagógusoknak, az osztálytermi folyamatoknak meghatározó szerepük van a tanulók, az osztályközösségek motiváltságának az alakulásában (Józsa, 2013). Alapvető fontosságú tehát megismerni azokat a pedagógiai módszereket, amelyek a tanulók motiváltságának az erősödését elősegíthetik.

Rory A. Lazowski és Chris S. Hulleman (2016) elemző áttekintést ad a tanulási motiváció erősítésére irányuló kutatásokról. Egyértelműen rámutatnak, hogy vannak olyan módszerek, amelyek bizonyos körülmények között sikerrel alkalmazhatók. Shazia Iqbal Hashmi, Chua Bee Seok és Murnizam Hj Halik (2017) kutatásai például igazolták, hogy már óvodáskorban eredményesen lehet erősíteni a gyermekek elsajátítási motivációját, kitartását.

Az utóbbi években a tanulási motiváció erősítésére több hazai pedagógiai kísérlet is megvalósult, ezek közül röviden két példát mutatunk be. A klasszikusnak nevezhető frontális osztálytermi munka még az ének-zene órán sem képes figyelemfelkeltő módon hatni minden gyermekre, az ének-zene óra a legkevésbé szeretett tantárgyak közé tartozik. A változatosabb tanítási, tanulási munkaformák alkalmazása azonban igazoltan pozitívan befolyásolja az iskolai zenetanulási motivációt. A drámapedagógiai gyakorlatok, a kooperatív tanulási technikák, a projekt módszer, a problémaalapú tanulás és a digitális eszközök egyaránt motiválóan hatnak az ének-zene tanórákon (Jakobicz et al., 2018). A digitális eszközök ének-zene órai alkalmazása már első osztályban pozitívan befolyásolja a zenetanulási motivációt (Szabó et al., 2019).

Másik példaként az olvasás, szövegértés tanítását említjük. Közismert, hogy a magyar tanulók szövegértésével komoly problémák vannak. A magyar gyerekek sokasága nem tud és nem is szeret olvasni. Az olvasási motiváció a felső tagozatos évek alatt folyamatosan csökken. A jelenség mögött számos ok húzódik meg, ezek között az olvasástani módszerek is szerepet kapnak. A hazai olvasást, szövegértést tanító tankönyvekben a szépirodalmi művek dominálnak. A művek többsége hetven–száz éve íródott. A szövegértés fejlesztése elsősorban ezeknek az irodalmi műveknek a felhasználásával valósul meg. A szövegek nyelvezete nehéz, szókincse, témája sokszor idegen a gyermekek számára. Egy irodalomtanítási kísérlet ugyanakkor igazolta, hogy a szövegek megváltoztatása, a klasszikus művek mellett kortárs művek irodalomórai feldolgozása pozitívan hat a gyermekek olvasási kedvére, olvasási szokásaira (Józsa et al., 2017).

ÉRZELMEK, ÉRZELMI SZABÁLYOZÁS ÉS ISKOLAI SIKERESSÉG

Az elmúlt évtizedekben rohamosan nőtt azon kutatások száma, amelyek az érzelmek szerepét hangsúlyozzák a személyiségfejlődésben. Az érzelmek az élet minden területén jelen vannak, létfontosságú képességnek számít az érzelmek szabályozása (Koole–Veenstra, 2015). Az érzelemszabályozás magában foglalja azokat a folyamatokat, amelyek által az érzelmeket fenntartjuk vagy módosítjuk. Érdeemes különbséget tenni a kontroll és a szabályozás között. Míg az előbbi csupán a negatív érzelmek befolyását jelenti mint korlátozó folyamat, az érzelemszabályozás tágabb kategória, nem csak a negatív érzelmek módosítására vonatkozik.

Az érzelemszabályozás elmélete és a kötődésemélet szoros kapcsolatban vannak egymással, mivel az érzelmek a kötődési kapcsolatok által alakulnak és módosulnak. Az érzelemszabályozás alapjait a családban tanulja meg a gyermek, és ennek első tere a kötődés kapcsán megnyilvánuló közelség-távolság kettősége, amikor a csecsemő megtapasztalja a gondozó közelségében a pozitív, míg távollétében a negatív érzelmeket. Azáltal, ahogy a csecsemő megtanulja kezelni ezeket az érzéseket, kialakul az érzelemszabályozás sajátos módozata, amelyben megjelenik egyrészt a különböző érzelmeket kiváltó helyzetek felismerése, másrészt az ezekhez kapcsolódó érzelmek szabályozásának megtanult stratégiái is (Fonagy et al., 2002).

A másodlagos környezetben – óvodában, iskolában – a már kialakult érzelemszabályozási stratégiák továbbiakkal egészülnek ki, ahogyan a különböző társas helyzetekben újabb és újabb érzelmeket kell feldolgozniuk a gyermekeknek (Koole–Veenstra, 2015). Az iskolai és osztálytermi légkör sokat elárul arról, ahogyan a tagok megélik az érzelmeiket, és amilyen módon kezelik az egyes érzelmeket. A jó iskolai közösségekben nem szégyen, ha negatív érzelmeket él át valaki, a csoport támogató légkörében helye van minden érzelemnek, nem kell elrejtteni a valós érzéseket (Pekrun, 2006).

Iskolai környezetben a tanulók számtalan kihívással és stresszhelyzettel találkoznak, és az a mód, ahogyan megbirkóznak ezekkel a szituációkkal, meghatározza a tanulmányi teljesítményüket is. A különböző érzelmek az iskolai szituációk eltérő értelmezéséből származnak, amit a pedagógusok, osztálytársak, szülők, barátok befolyásolhatnak, és amelyek a környezet változásaival állandóan változhatnak. A büszkeség, az öröm, a félelem, a szorongás, a szégyen stb., mindmind megjelenhetnek az iskolai helyzetekben, amelyek hatással vannak a tanulási célokra, kitartásra, a megküzdésre és az egész iskolai teljesítményre.

A társas kapcsolatokban is fontos a hatékony érzelemszabályozás, mivel azok a gyerekek, akik jobb érzelemszabályozással rendelkeznek, kedveltebbek, szimpatikusabbak, és pozitívabb kapcsolatokat tudnak kialakítani a társaikkal. Mindezen túl, jobb partnereknek bizonyulnak a társasjátékokban, és ha konfliktusba keverednek, könnyebben tudnak nézőpontot váltani, mindenki számára jó meg-

oldást keresni. Ugyanakkor a legtöbb problémás viselkedés (agresszivitás, magatartászavar, zaklatás stb.) összefüggésbe hozható az alacsony érzelemszabályozással (Bookhout et al., 2018).

Összefüggést találtak a figyelem szabályozása és az érzelemszabályozás között. Azok a diákok, akik magas szintű figyelemmel rendelkeztek, könnyebben elsajátították a megfelelő érzelmkifejezési és érzelemszabályozási stratégiákat. Ugyanakkor a figyelem lankadása előrejelzője lehet az alacsonyabb érzelemszabályozásnak is. A pedagógusoknak fontos szerep jut a hatékony érzelemszabályozási stratégiák kialakításában, ami elsősorban a megfelelő (elfogadó, támogató, feladatorientált, és nem eredményorientált) osztálytermi légkör létrehozásában rejlik (Macklem, 2008).

SZOCIÁLIS, ÉRZELMI KOMPETENCIA ÉS ISKOLAI SIKERESSÉG

A szociális és érzelmi kompetenciának a társas viselkedés működésében meghatározó szerepe van. A kutatási adatok egyértelműen azt mutatják, hogy e két kompetencia megfelelő vagy nem megfelelő működése nemcsak a társas kapcsolatok alakulását, hanem a magánéleti sikerességet és a tanulmányi-szakmai előmenetelt is nagymértékben befolyásolja (Greenberg et al., 2017).

A nemzetközi és hazai kutatások (például Caprara et al., 2000; Zsolnai–Józsa, 2003) bebizonyították azt is, hogy a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményük alakulásával. Akik képtelenek figyelni másokra, akik nem tudnak alkalmazkodni, és nem tudják kontrollálni viselkedésüket, azok rosszabbul fognak teljesíteni társaiknál (Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencia sokféle komponens (képességek, készségek, motívumok és ismeretek) bonyolult kölcsönhatásrendszere, és működésének hatékonysága vagy elégtelensége meghatározó egész életünkre, hisz az emberi lét alapja a társas viszonyrendszer. Linda Rose-Krasnor (1997) a szociális kompetenciát úgy definiálja, amely a szervezett viselkedések eredményeként az emberi kapcsolatok hatékonyságát biztosítja.

Az érzelmek szintén jelentősen hatnak szociális viselkedésünkre. Carolyn Sarni (1997) megközelítésében az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának a felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátia és mások érzelmeinek az elfogadása. Ezek az összetevők elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, valamint a másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését, az érzelmek szabályozása pedig a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését, irányítását jelenti (például Denham, 2006).

A szociális és érzelmi kompetencia egymáshoz való viszonyának feltárásával számos kutatás foglalkozik. Ezekből az derül ki, hogy nagyon szorosan összefüggenek, azonban különálló szerveződésként érdemes kezelni őket (Zsolnai, 2013). Ennek viszont némileg ellentmond, hogy a vizsgálatok egy részében már régóta szociális-érzelmi kompetenciáról (social-emotional competence) írnak (például Denham, 2006).

SZOCIÁLIS, ÉRZELMI FEJLŐDÉS ÉS TANULÁS

A szociális és érzelmi kompetencia alkotóelemei közül a szociális és érzelmi képességek, készségek főként gyermekkorban, tanulás útján sajátítódnak el. A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egymás működését kiegészítve és erősítve egyaránt fejlődnek, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés.

A különböző életkoroknak megfelelő szociális és érzelmi fejlettség egy hosszú tanulási folyamat eredménye, amely során a társas viselkedés egyes elemeit többféle tanulási móddal sajátítjuk el. A szociális tanuláselmélet szerint a modellnyújtás, valamint a megerősítés befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. Albert Bandura (1971) ezek mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell – felnőtt, kortárs – pozitívan megerősített viselkedése szolgál (Zsolnai, 2013).

A szociális és érzelmi tanulás (social, emotional learning; SEL) elmélete abból indul ki, hogy az érzelmi és szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve fejletlensége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint szakmai teljesítményük sikerességét (például Cefai–Cavioni, 2014). Olyan fejlesztő programokra van tehát szükség az intézményes nevelés (óvoda, iskola) keretein belül, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy gyerekként és felnőttként egyaránt hatékonyan tudjuk működtetni ezeket a készségeket és képességeket.

A szociális és érzelmi tanulást segítő programok többsége először az USA-ban került kidolgozásra és bevezetésre már több mint huszonöt évvel ezelőtt. Ezeknek az alapját a *Collaborative for Social and Emotional Learning* (CASEL) szervezet kutatói és munkatársai dolgozták ki, és azóta erre építve számos fejlesztő program született meg az USA-ban és Európában egyaránt (Cefai et al., 2018).

Az intézményes fejlesztés lehetőségeivel foglalkozó kutatók a CASEL által létrehozott modellel összhangban öt olyan, a szociális és érzelmi fejlődésben

meghatározó szerepet játszó faktort emelnek ki, melyek fejlesztése kulcsfontosságú:

- önismeret és én-tudatosság (az egyén pontosan felismeri érzelmeit, gondolatait, valamint ezek hatását a viselkedésére; ismeri erősségeit, korlátait);
- önmenedzselés (az egyén azon képessége, miként szabályozza érzelmeit, gondolatait és viselkedését különböző szituációkban; képes motiválni magát a kitűzött célok elérése érdekében);
- társas tudatosság (az egyén azon képessége, hogy elfogadja és megérti a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező társait; képes elfogadni és megérteni a viselkedési normákat);
- társas készségek csoportja (magában foglalja az őszinte, nyílt kommunikációt, az együttműködést, a konstruktív konfliktuskezelést, valamint a segítségkérés és segítségnyújtás készségét);
- felelős döntéshozatal (az egyén azon képessége, hogy az etikai-társadalmi normákhoz igazodva viselkedik társas kapcsolataiban; cselekvéseit és azok következményeit reálisan értékeli).

A szociális és érzelmi tanulást segítő programokra (SEL) manapság már inkább a szociális és érzelmi nevelés (social and emotional education; SEE) elnevezést használják, ezzel is kiemelve azok segítő, támogató jellegét. Ezek évekig tartó integratív programok, és több fajtájuk különböztethető meg. Vannak speciális témákra (például bűnmegelőzés) fókuszálók, amikor külön foglalkozások keretében folyik a fejlesztés, illetve vannak olyanok, amikor a pedagógusok a tantervi kereten belül, egy-egy tantárgy (például irodalom, történelem) tanításába ágyazottan végzik a fejlesztést (Tóth–Kasik, 2010). Ezek mellett léteznek olyan programok is, melyek a tanárok szociális és érzelmi készségeinek a fejlesztését is felvállalják.

A szociális és érzelmi nevelés (SEE) programok közül azok a leghatékonyabbak, amelyeket egy adott intézmény tantervébe építenek be. Ezeknél fontos az egész iskola érintettsége, amely szerint a gyerekek szociális és érzelmi tanulását az iskola/óvoda összes szereplője – pedagógusok, szülők, az intézmény vezetősége és a helyi közösség – együttesen támogatja (Meyers et al., 2015). Ezek a programok olyan tanulási környezetet biztosítanak, ahol a gyerekek szorongástól mentesen, elfogadó légkörben, kellően motiválva tanulhatnak, ahol mind a diákok, mind a pedagógusok és a szülők jól érzik magukat, s ez együttesen nemcsak a gyerekek szociális és érzelmi fejlődését, hanem tanulmányi sikerességét is elősegíti (Cefai et al., 2018).

Jelenleg egyre több SEL/SEE-program kerül bevezetésre világszerte. Magyarországon egyelőre még nincsenek a szigorúan vett kritériumoknak megfelelő, intézményi keretek között működő SEL/SEE-programok. A cél az, hogy ezek a hazai köznevelési rendszerben is megjelenjenek és elterjedjenek.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány megírását az NKFI K124839 projekt támogatta.

IRODALOM

- Bandura, A. (1971): *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press
- Bookhout, M. K. – Hubbard, J. A. – Moore, C. C. (2018): Emotion Regulation. In: Lochman, J. E. – Matthys, W. (eds.): *The Wiley Handbook of Disruptive and Impulse-Control Disorders*. First Edition. Wiley & Sons Ltd. 221–236. DOI:10.1002/9781119092254.ch14, https://www.researchgate.net/publication/319443629_Emotion_Regulation
- Caprara, C. V. – Barabaranelli, C. – Pastorelli, C. et al. (2000): Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306. DOI: 10.1111/1467-9280.00260, <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000PS.pdf>
- Cefai, C. – Bartolo, P. A. – Cavioni, V. et al. (2018): *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area across the EU*. A Review of the International Evidence. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/664439, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en>
- Cefai, C. – Cavioni, V. (2014): *Social and Emotional Education in Primary School*. New York: Springer, <https://bit.ly/36T9jtg>
- Denham, S. A. (2006): Social-emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17, 1, 57–89. DOI: 10.1207/s15566935eed1701_4, <https://bit.ly/32FgfqH>
- Fonagy P. – Gergely Gy. – Jurist E. L. et al. (2002): *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press
- Greenberg, M. T. – Domitrovich, C. – Weissberg, R. et al. (2017): Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27, 1, 13–32. http://earlylearning.ubc.ca/media/greenberg_sel_as_a_public_health_approach_2017.pdf
- Hashmi, S. I. – Seok, C. B. – Halik, M. H. (2017): Enhancing Persistence on Mastery Tasks among Young Preschool Children by Implementing the “I Can” Mastery Motivation Classroom Program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7, 2, 127–141. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/247570>
- Jakobicz D. – Wamzer G. – Józsa K. (2018): Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, 6, 2, 18–31. http://gyermekneveles.tok.elte.hu/18_2/gyn_2018_2_jakobicz_wamzer_jozsa_18-31.pdf
- Józsa K. (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Molnár Gy. – Korom E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 85–104. <https://bit.ly/2q630BX>
- Józsa K. – Barrett, K. C. (2018): Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 4, 81–92. DOI: 10.1016/j.ecresq.2018.05.007, <https://bit.ly/33GfJK6>
- Józsa K. – Fiala Sz. – Józsa G. (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire: egy irodalomtanítási kísérlet tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 10, 1, 19–27. DOI: 10.21030/anyp.2017.1.2, http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_1/Anyp_X_2017_1_2.pdf

- Koole, S. L. – Veenstra, L. (2015): Does Emotion Regulation Occur Only Inside People's Heads? Toward a Situated Cognition Analysis of Emotion-Regulatory Dynamics. *Psychological Inquiry*, 26, 1, 61–68. DOI: 10.1080/1047840X.2015.964657, <https://bit.ly/2qJ4Usf>
- Lazowski, R. A. – Hulleman, C. S. (2016): Motivation Interventions in Education: A Meta-analytic Review. *Review of Educational Research*, 86, 2, 602–640. DOI: 10.3102/0034654315617832, <https://bit.ly/34X2nJZ>
- Macklem, G. L. (2008): *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Manchester: Springer DOI: 10.1007/978-0-387-73851-2, https://www.researchgate.net/publication/287305866_Practitioner's_Guide_to_Emotion_Regulation_in_School-Aged_Children
- Meyers, D. C. – Gil, L. – Cross, R. et al. (2015): *CASEL Guide for Schoolwide Social and Emotional Learning*. Chicago, IL: CASEL, <https://schoolguide.casel.org/>
- Pekrun, R. (2006): The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 4, 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9, <https://bit.ly/2Cz5BHh>
- Rose-Krasnor, L. (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 111–135. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Saarni, C. (1997): Emotional Competence and Self-regulation in Childhood. In: Salovey, P. – Saarni, C. (eds.): *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press
- Szabó, N. – Janurik, M. – Józsa, K. (2019): The Effect of Music Island (Computer Program) on the Development of Musical Abilities in School Music Lessons. In: Gómez Chova, L. – López Martínez, A. – Candel Torres, I. (eds.): *EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. International Association of Technology, Education and Development (IATED), Valencia (Spain)*. 589–599. <https://library.iated.org/view/SZABO2019EFF>
- Tóth E. – Kasik L. (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai A. – Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 163–182. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/9262/7/szocialis_kompetencia2010.pdf
- Zsolnai A. (2002): Relationship between Children's Social Competence, Learning Motivation, and School Achievement. *Educational Psychology*, 22, 317–329. DOI: 10.1080/01443410220138548, <https://bit.ly/2p9fdFA>
- Zsolnai A. (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Zsolnai A. – Józsa K. (2003): Possibilities of Criterion Referenced Social Skills Development. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 181–196. DOI: 10.1177/1476718X030012003, https://www.researchgate.net/publication/247757564_Possibilities_of_Criterion_Referenced_Social_Skills_Development
- Zsolnai A. – Kasik L. (2014): Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education*, 6, 2, 54–68. <https://core.ac.uk/download/pdf/46603635.pdf>