

Székelyné Hencz Melinda

A nevelés mint segítő tevékenység

A pedagógia ősi problémája, hogy mit tanítsunk, mire neveljük a felnövekvő generációkat. A tanítás ma már nem szólhat a tudás, az ismeretek, a tapasztalat átadásáról (Rogers 2007). Az exponenciálisan növekvő ismeretanyagból a kiválasztás és a mindenkire érvényes embereszmény szabályozó hatása egyre lehetetlenebbé válik, és mivel csökkennek az élet iskolájának fejlesztő lebetőségei, új megoldások válnak szükségessé (Nagy 2010a). A segítő pedagógiai kultúra a pozitív szocializáció és perszonalizáció válságának feloldását az oktatás és nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javítása révén valósíthatja meg. A nevelés alapvető feladatainak (személyiségfejlesztés, értékkezvetítés) és mibenlétének újraértelmezése a szociálisan értékes és egyénileg eredményes ember fejlődéssegítéshez járul hozzá.

A nevelés koncepciói a kor és a társadalom függvényében alakulnak ki, és a társadalmi változásoknak megfelelően változnak. A nevelés fogalmával kapcsolatosan megjelenő metaforák, valamint nevelés mint gondozás, nevelés mint vezetés, önfejlődés támogatása, alkalmazkodás kialakítása, és nevelés mint segítségnyújtás az élethez (Kron 2003) normatív funkcióval rendelkeznek a társadalom, a szocializáció és a nevelés folyamatainak vonatkozásában, illetve az individuuum tudatában. Kron szerint a nevelés mint segítségnyújtás az élethez, interpretatív paradigmát képviselő nevelési koncepcióra kell odafigyelnünk, vagyis az ember és a világ viszonyának olyan felfogását kellene magunkévá tennünk, amelyben az ember – és természetesen a gyermek is – kitüntetett lény, aki a világhoz való viszonyát és ezzel magát a világot építi.

Az élethez nyújtott segítségként felfogott nevelés a gyermek elsődleges szükségleteiből indul ki, annak negatív és pozitív tapasztalataiból, ide számítva a gyermek kognitív, affektív, szenzomotoros, motivációs és morális jellegű tevékenységeit és az ezekből fakadó benyomásait is.

Nagy József (2000) a pedagógia paradigmaváltásában látja a nevelés, a pedagógia válságának oldását, és abból indul ki, hogy az ember létfeltételeit veszélyeztető globalizáció káros következményei nem válhatnak kezelhetőkké a pozitív szocializáció és perszonalizáció válságának feloldása, az oktatás, a nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javulása nélkül. *A XXI. század és nevelés* című könyvében a nevelést mint segítő tevékenységet jellemzi, és adja

válaszként a nevelést mint gyakorlatot és a pedagógiát, mint elméletet érő kihívásokra.

Minden nevelési koncepció valamilyen célkitűzésen alapul (Bábosik 2004). A nevelési célkitűzések meghatározott típusú életvezetés megalapozására, kialakítására irányulnak. A nevelési célok konstruktív jellegéből következően ezek az életvezetési modellek is konstruktív, azaz fejlesztő jellegűek, és vagy az egyén vagy valamely közösség, vagy mindkettő fejlődését szolgálják. A nevelési cél meghatározza a nevelési koncepció személyiségértelmezését. A célrendszerből levezetett személyiségkép két elemből épül fel. Az egyik elemet a személyiségkomponenseknek az adott nevelési koncepció által preferált hierarchizált rendszere alkotja. A másik elem pedig a magatartás- és tevékenységrepertoár, vagyis azok a magatartás- és tevékenységformák, melyeket a neveltben szeretnénk kialakítani.

Frend (1971, idézi Kron 2003) szerint a nevelés a társadalmivá alakításnak az individuumra irányuló „intencionális” befolyásolása. Brezinka (1974, idézi Kron 2003) viszont a nevelés fogalmát a következőképpen defineálja: „...nevelésként értelmezhetők azok a cselekvések, amelyek által az emberek megkísérlik, hogy *valamilyen módon* befolyásolják a másik ember személyiségfejlődését.”

Ha a nevelés feladata a személyiségfejlődés segítése, akkor ennek hatékonysága attól függ, hogy mennyire ismerjük a személyiség jellemzőit, illetve mit tekintünk fejlődésnek. Ezért fontossá válik számunkra meghatározni, hogy a nevelési koncepció milyen személyiségbeli sajátosságok fejlődését preferálja, ezeket helyesen hierarchizálja-e, vagyis a konstruktív aktivitás és életvezetés lényeges determináló elemeit állítja-e előtérbe vagy sem. Ilyen olvasatban a nevelés nem egyszerűen személyiségformálás, emberalakítás, hiszen a formálás célja nem csak a mássá, hanem a többé, értékesebbé, tökéletesebbé tevés. A személyiség önfejlesztése szempontjából pedig az egyén tökéletesítése úgy, hogy hatása azoknak a közösségeknek a tökéletesedését is szolgálja, amelyekben az egyén él és tevékenykedik, tágabb értelmezésben pedig a nemzetközi (planetáris) értékrendjét és szabályrendszerét. A megszilárduló globális értékrend, a gyorsuló társadalmi változások maguk után vonják a pedagógia elméletének és gyakorlatának átértelmezését. Ez nem jelenti azt, hogy az előző pedagógiai kultúrát leváltjuk, egy jobbal helyettesítjük, hanem az új paradigma tágabb értelmezési keretével és meggyőződési rendszerével, a megismerésben és elméletképzésben jelentkező valamennyi alapszempont együtt kezelését, integratív beépítését.

A pedagógiai kultúra megújulásának egyik alapvető feltétele, hogy az alapfogalmak szétfolyó rendszerét a kompetenciaalapú szemléletmód kínálta lehetőségekkel egységbe foglalja (Nagy 2000, 2010b).

Miért van tulajdonképpen szükség áértelmezésre?

A kötelezővé váló iskolarendszerek oktató, nevelő munkájának eredményessége és hatékonysága elégtelenné válik. A naptári életkor szerint szerveződő évfolyamok és az évisméltéssel működő iskolarendszer kivetí magából, pe remre szorítja azokat a tanulókat, akik fejlődési fáziskülönbségek miatt alulmotíváltak, illetve súlyos magatartási problémákkal küszködők ké válnak.

Nagy József *Új pedagógiai kultúra* című könyvében nyolc feltétel ismertetésével szemlélteti azokat a lehetőségeket, melyek segítségével a hagyományos pedagógiai kultúra „felrázható”:

- megismerni a személyiség kompetenciáit, operációs rendszerét;
- feltárni a kompetenciák, illetve a személyiség alapkomponeenseinek szerveződését;
- kidolgozni az alapkomponeensek optimális elsajátításának és használhatóságának kritériumait;
- feltárni az alapkomponeensek évekig tartó folyamatainak kritériumorientált diagnosztikus térképét;
- rendszeres fejlődéssegítés biztosítása az abba hagyás jelenségének elkerülésére;
- a fejlődéssegítés folyamatában az egyén és csoportos cselekvő tevékeny tanulás biztosítása, használata;
- megfelelő eszközrendszer kialakítása;
- prevenciós rendszerek alkalmazása a fejlődési fáziskülönbségek miatti lemorzsolódás meggátolására.

Amint a felsorolásból kiderül, Nagy József a pedagógia teljes fogalomrendszerének adaptálásával integrálja a pedagógia forrástudományaiban fellelhető új ismereteket. Szerinte a pedagógia megújulását a komponensrendszer-elmélet alapján történő áértelmezés adja, melynek kulcsfogalmává a segítés pedagógiája, avagy a kompetenciaalapú, kritériumorientált segítő pedagógiai kultúra válik. Szerinte ez lehetővé teszi a személyiség és a szocializációs rendszer újraértelmezését. A Kampis György által kidolgozott rendszermodell alapján a komponensrendszer olyan hierarchikus rendszer, melynek összetevői maguk a komponensek, ezek szintén komponensekből alakulnak, módosulnak és bomlanak

átfogóbb rendszer részeként. Egy komponensrendszer akkor fejlődik, ha növelni tudja komplexitását, és egyre strukturáltabbá alakítja komponenseit.

Segítés – fejlődéssegítés

A személyiség alakulásának kedvező irányban történő befolyásolására leggyakrabban a fejlesztés szót használjuk. Nagy (2008) a beavatkozás lehetséges kiindulópontjait tekintve két egymást részben átfedő irányzatot határoz meg: a készítő és a segítő pedagógiát.

A készítő pedagógiai kultúra felnőtt központú, és célja annak elérése, hogy a gyermek azt tegye és úgy, amit a felnőtt, a pedagógus elvár, megkövetel. Ezt külső motivációra építve, minősítő értékeléssel valósítja meg. A fejlesztési folyamat normaorientált, vagyis azt fejezi ki, hogy a gyermek teljesítménye milyen mértékben feleltethető meg a normában megfogalmazottaknak. A készítés kényszerítésé torzulhat, a kényszerítő motiválás fenyegetéssé, fenyítéssé, az értékelés pedig büntetéssé. Abban az esetben pedig, ha nincs motiválás és értékelés sem, a magára hagyás jelenségével találkozhatjuk szembe magunkat.

Ezzel szemben a segítő pedagógia gyermekközpontú, jelentős szerepet kap benne a fejlődés folyamata, a belső motiváció, a gyermek öntevékenysége, aktivitására építkezése. Az aktuális tanítási és tanulási folyamat motiváltságát és eredményességét szolgálhatja, miközben a fejlődéssegítés nélkülözhetetlen eszközzé válik, és így az alapvető pszichikus komponensek évekig tartó optimális használhatóságú elsajátítását szolgálja, teszi lehetővé (Nagy 2010b). A segítő pedagógiai aktivitás a tanuló aktív részvételét, közreműködését és tevékenységét váltja ki és tartja fenn. A segítő pedagógiai kultúrában a tanulássegítés és a fejlődéssegítés egymást kiegészítő folyamatokként jelentkeznek. A tanulás segítésekor az aktuális tanulási feladat elvégzésének elősegítése a cél, melyet segítő és önjuttalmazó motiválással és formatív, fejlesztő értékeléssel valósítunk meg. A készítő pedagógiára jellemző „**letanítás**” stratégiáját a segítő pedagógia a „**megtanítás**”-ra váltja, a fejlesztendő terület jellemzőinek folyamatos figyelembevételével.

A fejlődés segítés fogalomköre is bővült, átalakult (Nyitrai 2010). A kognitív forradalom olyan emberképet sugall, mely szerint az ember mindig egy interpretált környezettel találja magát szemben, a szó legáltalánosabb értelmében aktívan dolgozza fel, gazdagítja a beérkező ingereket, modellálja a világot, és viselkedésének döntő meghatározója ez a modell, a világnak adott értelmezés. Ennek értelmében tehát előtérbe kerül a kogníció mint a fejlődés legfontosabb szervezője.

A kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiában a fejlődés segítésének célja a kompetenciák tudatos fejlesztése a komponensek egymásra épülő szintjeinek kiépülését, az egymásra épülő szintek egyre bonyolultabbá és absztraktabbá válását segítő beavatkozást jelenti (Nagy 2007). A fejlődéssegítés az alapvető pszichikus komponensek évekig tartó optimális elsajátítását, használhatóságának megvalósulását teszi lehetővé. Célja nem a tananyag elsajátítása, eredményessége, hanem a fejlődési folyamat elsajátítási kritériumának elérése, vagyis az elért fejlettségi szintet az optimális elsajátítás kritériumához viszonyítani (diagnosztikus kritériumorientált értékelés). Ennek a folyamatnak sajátos mozgatórugója az öröklött alapokra épülő motiváció (mastery motivation).

Tehát a személyiség alakulásának kedvező irányban történő fejlesztése az eredményes fejlődés és a hatékony segítség szempontjából értelmezendő.

A személyiségfejlődés segítése

A komponensrendszer-elmélet értelmében a személyiséget pszichikus komponensrendszerként, a spontán és szándékos szocializációt pedig szocializációs komponensrendszerként kutathatjuk. Ahhoz, hogy megvalósíthassuk a nevelés feladatát, egyre jobb, hasznosíthatóbb ismeretekkel kell rendelkezünk a személyiségről, hogy az eredményesebb és hatékonyabb legyen.

A személyiség az aktivitását megvalósító, önmagát és másokat szolgáló öröklött és tanult pszichikus komponensrendszer (Nagy 2000). Legátfogóbb komponensrendszerei a személyiség operációs rendszere és kompetenciái. A személyiség aktivitása – működése, viselkedése, változása és fejlődése – a motívumrendszer, a tudásrendszer, a kompetenciák és az operációs rendszer által valósul meg.

Proszocialitás

A nevelés alapvető feladatainak és mibenlétének újraértelmezése a proszocialitás fogalmával szorosan összekapcsolódik. Hogyha jobban megismerjük a proszociális tevékenységek mozgatórugóit (mikor és miért fordul elő, illetve azt, hogy miért nem), elképzelhető, hogy elősegíthetjük olyan jótékony, hasznos viselkedések kialakulását, melyek létfontosságú az egyén és társadalom jólétére. Az altruisztikus segítség ezen formája sokáig csak a csoporttársadalmon belül érvényesült, és nem terjedt ki a másik csoportra. Ma az egyén, a csoport, a nemzet, az ország és az emberiség teljes hierarchiáját átfogó értékrend kialakulása azt jelenti, hogy létrejön egy olyan sajátos, globális értékrend,

mely az egyén és az emberi nem létének, túlélésének legalapvetőbb érdekeit fejezi ki (Nagy 1995). A proszocialitás fejlesztésének feladata ma azt jelenti, hogy az nemcsak a közösségekre vonatkozik, hanem a csoportok, közösségek, nemzetiségek, nemzetek közötti viszonyra is.

Stürmer és Snyder a segítés és az altruizmus szociálpszichológia elméleti értelmezését a szociális csoportokban, illetve csoportok közötti kontextusban vizsgálták. Ennek szakirodalmában ma már fellelhető az az elmélet is, mely szerint nem várható el, hogy szignifikáns különbség legyen a csoporton belüli elfogultság és csoportok közötti diszkriminációt illetően (Brown & Gaertner 2001, idézi Stürmer és Snyder 2010). Kutatásuk eredményei igazolták, hogy alanyaik nem feltétlenül diszkriminatívok a más csoportbeliekkel szembeni segítést illetően, viszont különböző természetű segítő motivációval jellemezhetők a segíteni „nekünk” és segíteni „nekik” cselekvési folyamatban. Míg a csoporton belüli segítés empátia alapú altruizmusként fogható fel, addig a csoportok közötti, szociális kölcsönösségként érthető, akár az előrelátható haszon érdekében is. Ahhoz, hogy segítséget kaphassanak, a másik csoportbeliekhez tartozóknak specifikus egyéni jellemzőkkel vagy tulajdonnal kell bírniuk, melyek megnyerők vagy előnyösek a segítő számára, illetve ezek révén egyéni és/vagy kollektív haszonhoz, előnyökhöz juthat.

A segítés cselekménye a szaktudás és információ megosztásának útja, anyagi javak újraelosztásának eszköze, és elsődleges eszköz a kevésbé szerencsések iránti törődésnek (Leeuwen & Tauber 2010). A segítés a segítő és segített számára egyaránt előnyös lehet, például az önkéntesség (Clary & Snyder 2002, Clary & Stuka 2000, idézi Leeuwen & Tauber 2010) számos haszonnal jár az egyénre nézve: új tanulási tapasztalatok, karrierrel kapcsolatos előnyök, mások szemében értékesnek tartott tevékenységekben való részvételi lehetőség, a másoknál szerencsésebbnek lenni – büntudat csökkentése, illetve az önértékelés erősítésének lehetősége. Az önkéntesség proszociális tevékenység, és számos motiváló tényező válthatja ki, mint például az értékek kifejezése vagy az önértékelés fokozása, erősítése a megelégedettség érzésének elérése érdekében. A szociális tevékenységek változatos formáinak elősegítése, támogatása egyik útja lehet a társadalom témérdek problémáinak megoldására (Omoto 2005; Snyder & Omoto 2000, 2001, idézi Leeuwen & Tauber 2010), mint például „szociális tőke” megalkotása vagy az egyének közötti bizalmi kötelék megteremtése.

Az önkéntesség sajátos válfaja a szociális munkának, mondhatnánk, hogy az egyén szívesen fordít időt és energiát mások jólétének elősegítéséhez anélkül, hogy ezért jutalmat vagy bármi más hasznót elvárna. Ez lehet informális

(szomszédok közötti) vagy formális (intézményesített). Mint már említettem, az egyént számos dolog vezérli ilyen cselekedetek vállalására. A segített iránt tanúsított pozitív hozzáállás révén az egyén önértékelése, önbecsülése erősödik, alakul, fejlődik. A szociális identitástudat olyan alapot biztosít az egyénnek, mely révén képessé válik a negatív stressz hatásának csökkentésére, és szociális támaszt elfogadni, illetve felhasználni (Haslam 2004; Levine & Reicher 1996, idézi Omoto & Snyder 2010).

A szociális identitástudat elemzői szerint az egyén szereti jól érezni magát önmagával, és kedvezőnek tartja, hogy olyan intézménynek tagja lehessen, mely pozitívan befolyásolhatja szociális identitástudatát (Ashforth & Mael 1989, Ellemers & társai 2007, Haslam & Ellemers 2005, idézi Jetten & társa 2010).

A segítő-segített kapcsolat összetettségét vizsgálva Nadler és Halabi (2006, idézi Leeuwen & Tauber 2010) állítják, hogy ez a kapcsolat egyenlőtlen reláció, mert a segítség általában a hatalommal, a függőség érzésével, az erőforrások birtoklásával, a tudás és készség/szakértelemmel asszociálható. A tulajdonképpeni segítő cselekedet/viselkedésmintázat kiemeli a segítő és segített között létező egyenlőtlenséget, hiszen a segítő megerősíti másoktól független, míg a segített a másoktól függő státusát. Ennek értelmében beszélhetünk:

a) Függőség – orientált segítsérről, mely a problémára teljes megoldást ad, és kevésbé veszi figyelembe a segített autonómiáját, és a segítő azon meggyőződését támogatja, hogy a segítségre rászoruló nem tud önmagán segíteni.

b) Függetlenség – orientált segítsérről, mely részleges és időleges. Feltételezi, hogy a segített képessé válik önmagának segíteni, ha a megfelelő eszközöket bocsátják rendelkezésére.

Saucier és társainak (2010) munkájában a segítő helyzetbe kerülő egyén fontosabb diszkriminatív motivációs tényezőit emelik ki: anyagi vagy társadalmi javakra vonatkozó remény/elvárás (Moos & Page 1972, idézi Saucier 2010), várható szociális büntetés elkerülése (Archer & társai 1981, idézi Saucier 2010), illetve olyan helyzetek által keltett negatív érzelmek elkerülése, melyekben a segítség elmaradt (Cialdini és társa 1982, Schaller és Cialdini 1988, idézi Saucier 2010). Míg Saucierék biztosan állítják, hogy a segítő tevékenységek önzőség által motiváltak, néhány kutató egyenesen tagadja az önzetlen segítség vagy altruizmus létét (Cialdini, Schaller, Houlihan, Arps, Fultz és Beaman 1987, Maner, Luce, Neuberg, Cialdini, Brown és Sagarin 2002, idézi Saucier 2010). Ezek alapján a segítség nem tekinthető teljes mértékben proszociálisnak, illetve a többségi csoporttagok azon szándéka, hogy a kisebbségi csoport tagjain segítsenek, nem mindig meghatározója a többségiek elfogulatlanságának.

Értékrend

Milyen fejlettségi szintű egzisztenciális kompetenciákra van szüksége a felnövekvő generációknak a jelenlegi egyéni és társadalmi problémák eredményesebb megoldására?

Milyen személyiséggel kell rendelkeznie a ma emberének, hogy az érték-közvetítés feladatát betölthesse?

A személyiség kialakulása, változása, fejlődése a szocializációs hatások eredménye. Ezek lehetnek pozitívak (proszociális) és negatívak (antiszociális). A komponensrendszer-elmélet értelmében a szocializációs rendszer szándékos szervezése és működtetése a személyiségfejlődés közvetett segítése révén valósítható meg. *A személyiségfejlődés viszont akkor valósítható meg, ha az egyén motívumrendszerének, azaz értékrendjének pozitív irányú változását segítjük elő abhoz, hogy az egyén a személyiségfejlődés legmagasabb fokára, az önértelmező szintre jusson, és a civilizáció aktuális fejlettségi szintjének megfelelő világtudattal, éntudattal rendelkezve betölthesse érték-közvetítő szerepét.*

A személyiségfejlődés egzisztenciális jellegű funkciója az adaptivitás, a kreativitás és az életképesség biztosítása, a szabadságfok növelése. Ez négy kulcskompetencia segítségével valósítható meg: perszonális, szociális, kognitív és speciális. A személyiség kreativitásánál is fontosabb jellemzője az egyéni értékrend mint motívumrendszer, amely meghatározó szerepet játszik a személyiség működésének és viselkedésének szabályozásában, és a pozitív egyéni értékrend (motívumrendszer) kialakulása, megszilárdulása, az egyéni értékrend pozitív irányú változása a személyiségfejlődés legfontosabb feltétele. Ennek értelmében a nevelés feladata nem lehet más, mint a pozitív egyéni értékrend kialakulásának, megőrzésének, pozitív irányú változásának az elősegítése.

A kialakult egyéni értékrend hierarchikus motívumrendszer. Ahhoz, hogy az ember egzisztenciális motívumai átalakuljanak, az alárendelt motívumok teljes rendszerének át kell szerveződnie (nevelési feladat)!

Ilyen értelemben a proszocialitás a pozitív szociális értékrend alapja, magja a másik ember, a másik csoport, a másik társadalom, az emberi faj létérdekeit figyelembe vevő, szükség szerint azt szolgáló, segítő magatartás, cselekvés, illetve az erre készítő motívumrendszer (Nagy 2010b). Az egyéniséggé fejlődéshez az egyénnek olyan motívumrendszerrel, azaz egyéni értékrenddel kell rendelkeznie, mely „elsajátítási motivációként” fenntarthassa az önállóságra való igényét és önfejlesztési igényét.

Hogyan töltheti be a XXI. században a nevelés két legfontosabb funkcióját: a személyiségfejlődést és az értékközvetítést? A pedagógia paradigmaváltó

megújulása és fejlődése által. Olyan segítő pedagógiai kultúra kialakításával, melyben fő feladat a tanulássegítés és a fejlődéssegítés egyaránt, és célja nem a tananyag elsajátításának eredményessége, hanem a fejlődési folyamat elsajátítási kritériumának elérése (az elért fejlettségi szintet az optimális elsajátítási kritériumához hasonlítja).

A szándékos intézményes nevelés az értelmező szint kibontakozását segítheti elő. Ennek megfelelően kompetenciákat fejleszthetünk, motívumok létrejöttét segíthetjük, motívumrendszereket (értékrendet) formálhatunk, és a személyes tudat fejlődéséhez járulhatunk hozzá.

Irodalom

Bábosik István: *Neveléstudományok*. Budapest, 2004, Osiris Kiadó.

Ellemers, N. & Boezeman, E. J.: Empowering the Volunteer Organization: What Volunteer Organizations Can Do to Recruit, Content, and Retain Volunteers. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Halabi, S. & Nadler, A.: Receiving Help: Consequences for the Recipient. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Jetten, J., Haslam, S. A., Iyer, A. & Haslam, C.: Turning to Others in Time of Change: Social Identity and Coping with Stress. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

Kron, Friedrich W.: *Pedagógia*. Budapest, 2003, Osiris Kiadó.

Nagy József: Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*. 95. évf. 3–4. szám 157–200. p.

Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris Kiadó.

Nagy József: *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, 2007, Mozaik Kiadó, 26–67. p.

- Nagy József: A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*. 2008. 2–4. 31–38. p.
- Nagy József: A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*. 2010a. 7–8. szám 3–22. p.
- Nagy József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, 2010b, Mozaik Kiadó.
- Nyitrai Ágnes: *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel a 4–8 éves gyermekek körében. (PhD-értekezés)*. 2010.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
(letöltve: 2013. 05.28.)
- Omoto, A. M. & Snyder, M.: Influences of Psychological Sense of Community on Voluntary Helping and Prosocial Action. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- Rogers, C. R., Freiberg H. J.: *A tanulás szabadsága*. Budapest, 2007, EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Saucier, D. A., McManus, J. L. & Smith, S. J.: Discrimination Against Out/Group Members in Helping Situations. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- Stürmer, S. & Snyder, M.: Helping “Us” versus “Them”: Towards a Group – Level Theory of Helping and Altruism Within and Across Group Boundaries. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- Van Leeuwen, E. & Tauber, S.: The strategic side of out-grouphelping. In Sturmer, S. & Snyder, M. (Eds.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (pp. 81–102). Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010.