

AZ ÉRZELEMMEGÉRTÉS FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE ÓVODÁS- ÉS KISISKOLÁSKORBAN



NÉMET Orsolya
ELTE PPK Pszichológiai Intézet
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola
nemetorsi@student.elte.hu

FODOR Szilvia
ELTE PPK Pszichológiai Intézet
fodor.szilvia@ppk.elte.hu

ZSOLNAI Anikó
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
zsolnai.aniko@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Az utóbbi években az érzelemmegértés jelentősége egyre nyilvánvalóbbá vált. Számos tanulmány rámutatott a viselkedésproblémákkal, az együttműködéssel, a beilleszkedéssel és általában a társas kapcsolatokkal mutatott összefüggéseire (pl. Hughes et al., 1998; Dunn & Cutting, 1999; Schultz et al., 2011), ám maga a fogalom az elméleti megközelítés sokfélesége és az egymással részben átfedésben álló meghatározások miatt nem teljesen letisztázott, illetve épp a fogalmi sokszínűség miatt nem könnyű az érzelemmegértés fejlesztését célzó intervenciókat összehasonlítani.

Módszer: Cikkünkben hiánypótló céllal összegyűjtöttük és definiáltuk azokat a fogalmakat, amelyek az érzelemmegértés különböző tudományterületekről származó koncepcióinak alapját képezik, elemeztük közös jellemzőiket, majd elhelyeztük az érzelemmegértés újszerű fogalmát (*emotion comprehension*; Pons et al., 2002), illetve Pons és Harris meghatározó elméletét (2019) a szocio-emocionális tanulás integrált rendszerében. Emellett áttekintjük az érzelemmegértés fejlődésének csecsemőkortól kisiskoláskorig tartó mérföldköveit, valamint bemutatjuk az érzelemmegértés mindaddig hiányzó, átfogó mérőeszközét (TEC-teszt; Pons & Harris, 2000), mely a fejlesztést célzó intervenciók hatásvizsgálatának hatékony módszere lehet. A szakirodalmi háttér bemutatása után a tanulmány második részében a TEC-tesztet használó intervenciós módszerek összehasonlító elemzése következik.

Következtetések: A fogalom meghatározás és a fejlesztési lehetőségek áttekintése alapján válaszoljuk a meglévő intervenciós módszerek sorába illeszthető, hazai fejlesztésű intervenciós program kereteit.

Kulcsszavak: érzelemmegértés, szocio-emocionális tanulás (SEL), TEC-teszt, intervenciós módszerek

BEVEZETÉS

A megfelelően fejlett érzelemmegértési készségnek számos pozitív következménye van (Bisquerra et al., 2012; Casassus, 2017), ezért az érzelemmegértés fejlesztése az érzelmi nevelés egyik fontos pillére. Ezek a készségek ugyanolyan fontosak, mint a kognitív készségek az életben való boldogulás szempontjából (pl. Heckman & Kautz, 2012): az érzelmeket jobban megérteni tudó 3–4 éves gyerekeknél kevesebb viselkedési probléma fordul elő (Hughes et al., 1998), illetve azok a 4 éves gyerekek, akik jobban megértik társaik érzelmeit (Dunn & Cutting, 1999; Hughes et al., 1998), jobban tudnak együtt játszani (pl. jól tudnak együttműködni, vagy hatékonyan kommunikálnak egymással). A közelmúltban végzett vizsgálatok azt is kimutatták, hogy az érzelmeik megértésében jártasabb iskolakezdő gyerekek jobban be tudnak illeszkedni az iskolai környezetbe (Garrett-Peters et al., 2017), illetve általában is jobbak a társas kapcsolataik (pl. Schultz et al., 2001). Az érzelmi és a szociális készségek tehát együttesen járulnak hozzá a kompetens viselkedés alakításához (Denham, 2003).

A fejlődés fontos kora gyermekkori éveiben a gyerekek sok időt töltenek az óvodai és iskolai intézményekben, ezért ezek az intézmények az érzelmi és szociális készségfejlesztésnek is fontos színterei. A szociális és érzelmi tanulás (SEL, *Social-Emotional Learning*) Magyarországon még

kevésbé ismert, világszerte fejlődő és épülő (pl. Collie et al., 2017; ENSA, 1999; CASEL, 2022), hatásvizsgálatok által jól dokumentált (pl. Durlak et al., 2011) oktatási megközelítés, amelynek célja a tanulók érzelmi és szociális készségeinek fejlesztése. Mivel a jobb érzelemmegértéssel bíró gyerekeknek jobbak a társas készségeik (Schultz et al., 2001), ezért a szocio-emocionális készségfejlesztést célul kitűző intervenciók is építhetnek erre a jól definiálható fogalomra.

Cikkünk fókuszpontjában éppen ezért az érzelemmegértés újszerű fogalma, fejlődése és fejlesztési lehetősége áll (Pons et al., 2002), ezen belül is Pons és Harris (2019) érzelemmegértéssel kapcsolatos elmélete. Az érzelmi fejlődéssel kapcsolatos néhány évtizedes kutatásra alapozva Pons és Harris (2019) hosszmetzeti vizsgálatokat végzett, amely alapján leírták az érzelemmegértés hierarchikus, egymásra épülő fejlődési fázisokból álló fejlődési folyamatát. A megfogalmazott elméleti háttér mentén kidolgozták az érzelemmegértés kilenc különböző komponensét mérő Érzelemmegértés-tesztet (TEC: *Test of Emotion Comprehension*; Pons & Harris, 2000), ami az érzelemmegértés egyik legátfogóbb mérőeszköze, és amelyet eddig 27 nyelvre fordítottak le. A teszt pszichometriai mutatói jók (Cavioni et al., 2020), a klinikumban, a kutatásban, illetve intervenciós programok mérőeszközeként egyaránt használják.

Tanulmányunkban először az érzelemmegértés fogalmát határozzuk meg, majd áttekintjük a fejlődés mérföldköveit csecsemőkortól kisiskoláskorig. Az érzelemmegértés fejlesztését célzó, azonos elméleti háttérre és mérőeszközre építő intervenciós módszerek bemutatása után felvázoljuk egy hazai fejlesztésű intervenciós program kereteit.

AZ ÉRZELEMMEGÉRTÉS FOGALMA

A meghatározás nehézségei: fogalmi sokféleség, átfedések a fogalmak között

Az 1970-es évek végén a behaviorizmus háttérbe szorulásának köszönhetően az elme „fekete doboza” egyre inkább a vizsgálatok tárgyává vált, az empirikus kutatások érdeklődésének fókuszába kerültek a gyerekek érzelmekkel kapcsolatos megismerési folyamatai, és hogy milyen tudásuk van a tudattartalmairól. Ebben az időszakban ezen a területen két fő kutatási irány körvonalazódott (Pons & Harris, 2019): a tudatelméleti („metakognitív tudás”) (Brown & Inouye, 1978; Flavell, 1979) és az érzelemmegértés („meta-emocionális tudás”) (Harris et al., 1981) iránya. A tudatelmélet a mentális állapottulajdonítás képessége, hogy másoknak gondolatokat, vágyakat és szándékokat tulajdonítunk (Premack & Woodruff, 1978), ami kezdetleges formában már csecsemőkori megjelenik (Gergely & Csibra, 1997). A tudatelméletre használják a naiv pszichológia, az elmeteória vagy a mentalizáció kifejezéseket is, mások viselkedésének magyarázatát, bejósolását segíti, ezért társas működésünk meghatározó képessége (Baron-Cohen, 2001).

A tudatelmélet és az érzelemmegértés is az önreflexiót szolgálja oly módon, hogy az

elsőrendű mentális reprezentációkról másodrendű mentális reprezentációkat alkotunk.

Míg azonban a tudatelmélet elsőrendű reprezentációinak forrása az észlelés, emlékezet, mentális képek, belső monológok, addig az érzelemmegértése a különböző affektusok, hangulatok, érzések és érzelmek. Mind a tudatelmélet, mind az érzelemmegértés esetén ezeket az elsőrendű mentális reprezentációkat úgy fogjuk fel, mint amelyek meghatározzák a belső és a külső világ (én, mások, környezet) észlelését és megértését, ezért hatással vannak az egyéni és a társas viselkedésünkre (Pons & Harris, 2019).

A gyerekek tudatelméleti készségeivel foglalkozó szakirodalom összefüggésben áll a pedagógia területén keletkezett szakirodalom elméleti keretrendszerével (Astington et al., 1988; Harris, 1989), mivel az érzelmek megértése az érzelmi kompetencia egyik fontos alkotóelemeként is definiált (Pons et al., 2006). Az érzelmi kompetencia meghatározása azonban nem egységes. A szakirodalom a szociális kompetenciával gyakran összevonva „szocio-emocionális készségként”, „nem kognitív”, „puha”, „21. századi” készségként utal rá, sokszor szembe állítva a közvetlenebb módon vizsgálható kognitív kompetencia faktoraival (Duckworth & Yeager, 2015; Abrahams et al., 2019).

A különböző megközelítésekben származó definíciók ráadásul sokszor átfedésben állnak egymással (pl. érzelmi kompetencia, érzelemmegértés, meta-emocionális kompetencia, mentalizált affektivitás), illetve a kompetencia és a készség fogalmát egyes megközelítések egymással ekvivalensként használják (National Research Council, 2012; OECD, 2015; Olderbak & Wilhelm, 2020).

Az affektív mentalizáció fogalma, átfedésben a kognitív empátia fogalmával, a szociális kognitív és affektív idegtudomány

területeiről származik, és mások érzelmeire való következtetési képességként definiált. Az érzelmi intelligencia és a mentalizált affektivitás a személyiséglélektan, illetve a pszichoanalízis területéről származik, a fogalmak tartalmilag szintén átfedésben állnak az érzelemmegértéssel. Az érzelmi

készségek köre a pedagógia területéről származó széles gyűjtőfogalom.

A jobb áttekinthetőség érdekében táblázatos formában foglaljuk össze az érzelemmegértés különböző tudományterületekről származó koncepcióinak alapját adó átfogó fogalmakat, kiemelve közös jellemzőiket.

1. táblázat. Az érzelemmegértés különböző megközelítésekből származó terminológiai átfedései és különbségeik

Fogalom	Tudományterület	Definíció
meta-emóció (Pons et al., 2002)	fejlődéslélektan	1. az érzelmek természetének felismerése; 2. az érzelmek okainak megértése; 3. az érzelmek szabályozása.
meta-emocionális kompetencia (Rocha et al., 2015)	fejlődéslélektan	A különböző érzelmek tudatos átélésének és kifejezésének képessége, önmagunk és mások érzelmeinek megértése, és az érzelemkifejezés és átélés szabályozása.
affektív mentalizáció (Perry & Shamay-Tsoory, 2013)	szociális kognitív és affektív idegtudomány	Megérteni önmagunk és mások érzéseit, a saját és mások érzelmi állapotára való következtetés folyamata.
kognitív empátia (Ratka, 2018)	szociális kognitív és affektív idegtudomány, fejlődéslélektan	Egy másik személy elméjének tartalmáról szóló ismeretek, beleértve azt is, hogy az illető hogyan érez.
érzelem-ismeret (<i>emotional knowledge</i>) (Bratianu, 2018)	kognitív idegtudomány	Az erősen szubjektív megérzések a tudás szerves részét képezik. Az érzelem-ismeret magába foglalja az értékeket és érzelmeket, valamint a képeket és szimbólumokat is.
érzelmi intelligencia (Mayer & Shalovey, 1990)	személyiséglélektan	Gyűjtőfogalom: saját és mások érzelmeinek hatékony felismerése, címkézése és megértésének képessége, valamint az érzelmek szabályozásának képessége.
mentalizált affektivitás (Gergely et al., 2002)	személyiséglélektan: pszichoanalízis	A mentalizált affektivitás a felnőttkori affektusszabályozás kifinomult formája. Az affektusok modulálását és átértékelését is jelenti; az affektív tapasztalatokra való reflektálással új jelentést lehet létrehozni.
érzelmi készségek (Zsolnai & Rác; 2015)	pedagógia	Gyűjtőfogalom: érzésekkel, érzelmekkel, hangulattal kapcsolatos készségek. Segítenek az egyénnek hatékonyabban kommunikálni, ezért a szociális viselkedés működésében alapvető szerepet játszanak.
érzelmi kompetencia (Halberstadt et al., 2001)	fejlődéslélektan, pedagógia	Gyűjtőfogalom: (1) érzelmek kifejezése; (2) az érzelmek megértése (<i>emotion understanding</i>), ami alapján a másik fél jelzéseire megfelelő módon tudunk reagálni; (3) érzelmek szabályozása.

Fogalom	Tudományterület	Definíció
érzelmmegértés (<i>emotion comprehension</i>) (Pons et al., 2006).	fejlődéslélektan	Az érzelmmegértés az érzelmi kompetencia deklaratív, reflektív dimenziója: az érzelmek természetének, okainak, szabályozási módjainak megértése, az a mód, ahogy az egyén azonosítja, előre jelzi és magyarázza az érzelmeket önmagában és másokban.
szociális és érzelmi tanulás (SEL) (CASEL, 2022)	pedagógia, pszichológia	Gyűjtőfogalom: a SEL az a folyamat, amelynek során a gyerekek elsajátítják és alkalmazzák az egészséges identitás kialakításához, az érzelmek kezeléséhez, a személyes és kollektív célok eléréséhez szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket, empátiát éreznek és mutatnak mások iránt, támogató kapcsolatokat alakítanak ki és tartanak fenn, valamint felelős döntéseket hoznak.

A terminológiai különbségek ellenére egyértelmű látszik abban, hogy az érzelmi készségek eltérő tudományterületekről származó meghatározásai olyan egyéni szintű készségekre utalnak, amelyek önmagunk megértéséhez és elfogadásához, illetve a másokkal való interakciók kezeléséhez, a változó körülményekhez való alkalmazkodáshoz szükségesek.

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) elméleti keretrendszere

A fogalmak és elméletek sokasága miatt a kutatók erőfeszítéseket tettek arra, hogy létrehozzák az érzelmi-szociális kompetenciák integrált rendszerét, mivel a pontos terminológia minimalizálhatja a félreérthetőséget, és átláthatóbbá teszi a kutatást és a gyakorlatot (Abrahams et al., 2019; Jones et al., 2019; Schoon, 2021). Így dolgozták ki a szociális és érzelmi tanulás (SEL) elméleti keretrendszerét (CASEL, 2022), amelynek célja, hogy lehetővé tegye az alapvető szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztését, amelyek hozzájárulnak a gyerekek iskolai sikeréhez és az életben való boldoguláshoz.

A megközelítés a szocio-emocionális tanulásban szerepet játszó fejlődési folyamatokra épít (Durlak et al., 2011).

A SEL-keretrendszer a kompetenciák öt, egymással összefüggő csoportjából áll, ide tartoznak az intraperszonális készségek (önismeret, önszabályozás), az interperszonális készségek (társas tudatosság, kapcsolati készségek) és a feladatvégrehajtás (felelősségteljes döntéshozatal). Ezek az alapkompenciák teszik lehetővé a tanulók számára, hogy a mindennapi életben előforduló személyes és társas helyzetek során integrálják az érzelmeket, a reflexiót és a viselkedést (Durlak, 2015).

Számos kutatási összefoglaló (pl. Mahoney et al., 2018) erősíti meg a SEL-intervenciók és programok pozitív hatásait, és ezek a hatások az intervenciót követően hosszú távon is fennmaradnak (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). A SEL kutatási keretrendszer hiányossága azonban a SEL-készségek egységes mérőeszköze (Abrahams et al., 2019), erre nyújt majd választ a Pons és Harris (2019) által kidolgozott eljárás.

Az érzelemmegértés (*emotion comprehension*) fogalma

Az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy érdemes mind az alap-, mind az alkalmazott kutatások során az érzelemmegértésről a fejlődéslélektan területéhez tartozó tudatelmélettel összhangban gondolkodni (Pons et al., 2002). A tudatelméletnek külön kognitív és külön affektív alkotóeleme is van, az utóbbi az érzelemmegértéssel rokon (Brothers & Ring, 1992; Shamay-Tsoory et al., 2005). A kognitív és affektív alkotóelemek egymással összefüggő, de egymástól elkülönülő hálózatok mentén szerveződnek a prefrontális kéregben (Shamay-Tsoory, 2011). Az idegrendszeri háttér feltérképezésével az első részben taglalt terminológiai sokszínűség ellenére a fogalmak stabil neurobiológiai alapot is kaptak.

A pedagógia felől közelítve az érzelemmegértés az érzelmi kompetencia széles gyűjtőfogalma alá tartozik. Az érzelmi kompetencia az érzelmek megértésének, kifejezésének és szabályozásának készsége (Denham, 1998), amelynek fejlődése során társas és kulturális kontextusba ágyazott.

Az érzelemmegértés tehát az embernek az a készsége, hogy megértse az önmaga és mások érzelmi élményeinek a természetét, okait és következményeit. Ezzel a képességgel tudjuk felismerni, megérteni, szabályozni és előrejelezni mindennapi érzelmi élményeinket (Pons & Harris, 2019).

MIÉRT FONTOS, HOGY FEJLESSZÜK A GYEREKEK ÉRZELEMMEGÉRTÉSÉT A GYEREKKORBAN?

A saját érzelmeikkel kapcsolatban tudatosabb gyerekek könnyebben tudják megnyugtatni

magukat, és a problémamegoldásra fókuszálni, amikor kihívások merülnek fel (Graziano et al., 2007). A társas téren való nagyobb tudatosság korrelál az empatikus és proszociális viselkedéssel (Bandura, 1986; Denham et al., 1990; Izard et al., 2000). A társaihoz ügyesebben kapcsolódó gyerekeket általában jobban kedvelik osztálytársaik az iskolában, és könnyebben találnak barátokat is (Sette et al., 2017). A tanárokkal és társaikkal egymást kölcsönösen támogató viszonyban álló gyerekek elkötelezettebbek az iskolában, a tanuláshoz több személyes erőforrás áll rendelkezésükre, és jobbak a tanulmányi eredményeik (Rimm-Kaufman et al., 2014; Kanopka et al., 2020).

Az érzelemmegértés negatívan korrelál az externalizáló viselkedéssel, például az impulzivitással, agresszióval és az internalizáló viselkedéssel, a tanárok által megfigyelt szorongással, alacsony önbecsüléssel és depressziós tünetekkel is (Cook et al., 1994; Eisenberg et al., 2001). Az interperszonális stresszre adott nem hatékony válaszok alááshatják a kapcsolatokat (Rudolph et al., 1997). Prevenációs okokból tehát nagy szükség lenne az érzelmi-társas készségek fejlesztését célzó, a készségfejlődést a megfelelő mérőeszközökkel monitorozni tudó magyar intervenciós program bevezetésére.

AZ ÉRZELEMMEGÉRTÉS MÉRÉSE

A korábbi empirikus vizsgálatok és tesztek általában a gyerekek érzelemmegértésének egy-egy részterületére összpontosítottak (Castro et al., 2016), és sokszor egyszerű, címkézéssel feladatokat alkalmaztak (pl. Dunn & Cutting, 1999; Castelli, 2005; Williams & Happé, 2010). Mivel az érzelmek megértése egy komplex konstrukció,

amelyhez számos egyéb készség is tartozik, érdemes ezt a területet ennél összetettebb módon mérni. Ez okból készített Pons és Harris (2000) az érzelmi készségek nyomán követésére egy, a Tudatelméleti Fejlődési Skálához hasonló (Wellman & Liu, 2004), átfogó mérőeszközt (TEC: *Test of Emotion Comprehension*; Pons & Harris, 2000), ami az érzelemmegértés különböző komponenseit vizsgálja.

A tesztet 27 nyelvre fordították le eddig. Számos klinikai, oktatási és kutatási intézmény használja független változóként, például az érzelemmegértés mentális egészségre,

pszichológiai jólétre, szociális kompetenciára vagy iskolai teljesítményre gyakorolt hatásának értékelésére, és függő változóként, például az érzelemmegértés fejlesztésére irányuló intervenciós programok hatásának értékelésére.

Az érzelemmegértés készsége hierarchikusan szerveződik, három egymásra épülő, egymástól jól elkülöníthető fejlődési szakaszból áll (2. táblázat), a TEC-teszt pedig mindhárom fejlődési szakaszt 3-3 komponensen keresztül méri 3–11 éves gyerekeknél (Pons & Harris, 2019).

2. táblázat. Az érzelemmegértés készségének különböző szintjei és komponensei (Pons & Harris, 2019)

Fejlődési szakaszok	Alkategóriák
Külső [1-2-től 4-5 éves korig]	Felismerés (I.) Külső okok (II.) Vágyak (III.)
Mentális [4-5-től 7-8 éves korig]	Hiedelmek (IV.) Emlékeztetők (V.) Érzelemszabályozás (VI.)
Reflektív [7-8-től 10-11 éves korig]	Maszkolt érzelmek (VII.) Vegyes érzelmek (VIII.) Morális (IX.)

A kilenc komponens tartalmi elemei a következők:

- I. Öt alapérzelem felismerése arckifejezés alapján;
- II. Külső helyzetek érzelmekre gyakorolt hatásának megértése;
- III. Vágyon alapuló érzelmek megértése;
- IV. A hiedelmek és az érzelmek közötti kapcsolat megértése;
- V. Annak megértése, hogy az emlékek hatással lehetnek az érzelmi reakciókra;
- VI. Kognitív pszichológiai stratégiák alkalmazása az érzelmi állapotok szabályozására;

VII. Annak megértése, hogy az érzelmi állapotok elrejtethetők;

VIII. Az egyén vegyes vagy egymással ellentétes érzelmi reakciót is átélhet;

IX. Társas normák reflektív érzelmekre gyakorolt hatása, morális érzelmek megértése.

Az eredeti brit mintán végzett elemzés megerősítette, hogy a kilenc faktor az elméleti modell komponenseit reprezentálja (Pons et al., 2004). A faktorok megfelelő belső konzisztenciát mutatnak (0,62 és 0,77 között). A TEC emellett jó teszt-reteszt megbízhatósággal is bír, illetve az életkor és

a nemek tekintetében is különbségeket mutat [$r(39) = 0,68$] (Pons & Harris, 2005; Pons et al., 2002). A teszt magyar adaptációja folyamatban van.

AZ ÉRZELEMMEGÉRTÉS FEJLŐDÉSE

Az érzelemmegértés fejlődése egy egész életen át tartó folyamat, amely együtt jár a fizikai, kognitív és társas fejlődéssel (Thompson et al., 2015). A fejlődés alapja az elsődleges gondozókkal való szoros kapcsolat (pl. Stern, 2010). A tükörneuronok teszik lehetővé, hogy a csecsemő röviddel a születése után utánozza mások arckifejezéseit (Iacoboni, 2005), majd az első életévtől kezdje felismerni az alapérzelmeket (öröm, félelem, harag, szomorúság, meglepődés és undor; Petermann & Wiedebusch, 2016), amelyek a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan szavakkal is címkézhetővé és közölhetővé válnak.

Az érzelemmegértés három egymásra épülő szakaszban fejlődik (Pons & Harris, 2019). A külső fejlődési szakaszban (2–3 éves kortól 4-5 éves korig) az érzelmek külső aspektusait értik meg a gyerekek. Képesse válnak felismerni az alapérzelmeket, például tudnak mondani arra, mikor érez valaki bizonyos érzelmeket, megértik az emlékeztetők hatását (pl. egy madeleine keksz elfogyasztása feleleveníthet múltbeli érzelmeket).

A második, mentális szakaszban az érzelmek mentális aspektusainak megértése fejlődik: a 4–5 éves gyerekek már tudják, hogy az elvárások és a hiedelmek is hatással vannak az érzelmekre, és egyre inkább képesek különbséget tenni a saját és mások érzése között. 5–6 éves korban még egy fontos fejlődési lépcsőt találunk az érzelmek megértésében: a téves vélekedés érzelmekre való hatását is kezdik érteni a gyerekek, vagyis

képesse válnak mások nézőpontjának felismerésére és érzéseik empátiával való átélésére (Pfeffer, 2017).

A reflektív szakaszban a gyerekek képessé válnak a saját érzelmi állapotaik megfigyelésére és szabályozására: 7–11 éves kor között megértik, hogy vegyes, vagy akár egymásnak ellentmondó érzelmeik is lehetnek (pl. hogy egy hullámvasúton egyszerre érezhetik magukat boldognak és ijedtnek), megértik a szarkazmust (Capelli et al., 1990), felismerik, ha valaki füllent (Broomfield et al., 2002), illetve megértik a normák reflektív érzelmekre gyakorolt hatását.

A GYEREK ÉRZELEMMEGÉRTÉSÉNEK FEJLŐDÉSE A GONDOZÓI VISELKEDÉS TÜKRÉBEN

A gyerekek az érzelmek megértésére úgy szocializálódnak, hogy a mindennapi élethelyzetek során megfigyelik és modellezik gondozóik viselkedését. A gondozó érzelemmegértése, érzelmi kifejezőképessége, illetve a családi kontextusban történő érzelmekről folytatott beszélgetés bizonyítottan formálja a gyerekek érzelemmegértését és érzelmi kifejezőképességét (Denham & Grout, 1993; Eisenberg et al., 1998). Azok a gyerekek, akik megszokják, hogy támogatást kapnak érzelmeik kezeléséhez, megtanulják, hogy az érzelmek kezelhetők, és szabályozásukhoz hatékony stratégiákat dolgoznak ki (Raikes & Thompson, 2006).

A negatív gondozói érzelmi válasz gyakoribb előfordulása és a gyerekek internalizáló és externalizáló viselkedése, például agressziója között is találtak összefüggéseket (Eisenberg et al., 2001). Az elutasító gondozói viselkedés, például az érzelmi válasz

elmaradása, az intruzivitás, vagy a negatív érzelmek elutasítása arra készíti a gyereket, hogy a negatív érzelmek megjelenését minimalizálva kezelje a szorongását (Movahed Abtahi & Kerns, 2017; Van Ijzendoorn et al., 1999). Ez későbbiekben tartósan befolyásolhatja az érzelem szabályozási és kötődési stílust (Fávero et al., 2021). Azok a gyerekek, akik a gondozóiktól következtelen és kiszámíthatatlan válaszokat tapasztaltak, szorongó-ambivalens kötődési stílust alakíthatnak ki (Brenning & Braet, 2013). Az elkerülő kötődési stílusúak hidegnek és távolságtartónak tűnnek, kerülhetik az érzelmi közelséget és intimitást, így védekeznek egy lehetséges elutasítás ellen (Mikulincer & Shaver, 2019; Simpson & Rholes, 2017).

Emellett fontos megemlíteni, hogy azok a gyerekek, akik nagyon kevés negatív érzelmek kifejezéssel találkoznak, nem értik vagy nem megfelelően dolgozzák fel ezeket az érzelmeket, mert a gondozóik nem modellezték a megfelelő megküzdési módszereket (Gottman et al., 1997), vagyis a negatív érzelmek kifejezés mérsékeltén alacsony gyakorisága optimális lehet a gyerek szocio-emocionális fejlődése szempontjából.

AZ ÉRZELEMMEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE

Az érzelmi nevelés preventív szemlélete

Az európai gondolkodás történetének nagy részében az érzelmeket olyan zavaró elemeként tartották számon, ami a gondolkodás útját keresztezi (Oatley & Jenkins, 2001).

Ez a szemlélet ahhoz vezetett, hogy sokáig nem látták szükségét az érzelmekkel kapcsolatos oktatásnak, az iskolákban többnyire nagyon kevés érzelmoktatás folyik.

Ez a megítélés Descartes és Spinoza filozófiai nézetei hatására kezdett megváltozni. Descartes szerint az érzelmek önünk gondolkodó aspektusában is megjelennek, tőle származik az az elképzelés, hogy az érzelmeket a gondolatokkal szabályozni lehet. Spinoza neve fémjelzi az érzelmek megértésének szükségességét, amit a kényszerítő hatásuk alól való felszabadulás felé tett első lépésnek tart (Oatley & Jenkins, 2001). Napjaink pszichológiája szerint az érzelmek fontos információkat közvetítenek, és számos funkciójuk van: cselekedeteink irányítói, a kognitív rendszer szervezői, a társas érintkezés szabályozói, könnyebb hozzáférést biztosítanak bizonyos emlékekhez, illetve az észlelési-figyelmi folyamatok módosítására is képesek, alapvetően befolyásolhatják a gondolkodási folyamatokat (Bányai, 2006).

Kutatások széles köre támasztja alá, hogy a gyerekeknek szükségük van arra, hogy megtanulják megérteni az érzelmeiket, és azok egészséges kifejezési módjait ahhoz, hogy az életben jól boldoguljanak (pl. Durlak et al., 2011; Alwaely et al., 2021; Thümmler et al., 2022). A szülők mellett ebben a tanárok a legjelentősebb tanítók és szerepmo-dellek. Ez vezetett a nemzetközi programok létrejöttéhez, a szociális és érzelmi tanulás explicit oktatásának igényéhez az iskolákban (pl. Collie et al., 2017; ENSA, 1999; CASEL, 2022). Az érzelmi nevelés, a szocio-emocionális készségek tanítása preventív szemléletű gondolkodásmód és keretrendszer, ami a pozitív hatások előmozdítását, illetve a negatív hatások megelőzését célozza.

Az érzelmi nevelés pedagógiai alapjai

Egy érzelm megélése sokat elárul arról, aki átéli, információt nyújt arról, hogy honnan jött, mit gondol magáról, mit tapasztalt az

élete során, hogyan érez másokkal kapcsolatban. Az érzelmi nevelés folyamata ezeknek a tényezőknek a mélyebb megértéséből áll. Nem terápia vagy tanácsadás, a cél nem pszichés zavarok kezelése, bár lehet terápiás hatása is. Az érzelmi nevelés pragmatikus és élményszerű, illetve tanulási célkitűzései vannak. Három fő területe az érzelmekek megélése és megértése, az érzelmekek kifejezése és az érzelmi tapasztalatok szabályozása (Pons et al., 2006). A gyerekek tanulják az érzelmekek külső aspektusainak felismerését, gyakorolják az érzelmi perspektíva-átvételt, illetve hogy különbséget tudjanak tenni a saját és mások érzelmei között, és tanulják a saját érzelmi állapotaikra való reflektálást és az érzelmszabályozást is. A gyerekek taníthatók érzelmi tapasztalataik tudatosabb kezelésére, a konstruktívabb érzelmekek kifejezésre és az érzelmi tapasztalataik megváltoztatására, hogy az érzelmekek erőforrássá, ne pedig visszatartó, legyőzendő elemekké váljanak (Pons et al., 2002); hogy olyan módon tudjanak gondolkodni, érezni és cselekedni, amely összhangban van önmagukkal és a céljaikkal.

AZ ÉRZELEMMEGÉRTÉS FEJLESZTÉSÉT CÉLZÓ PROGRAMOK ÉS INTERVENCIÓS MÓDSZEREK ÓVODÁS- ÉS KISISKOLÁSKORBAN

Az intervenciók általános jellemzői

Tanulmányunk második részében áttérünk az érzelmekek megértést fejlesztő intervenciók módszereinek bemutatására. Olyan intervenciókat elemzünk és hasonlítunk össze,

amelyek hatékonyságának mérését a nemzetközi kutatásokból jól ismert, az érzelmekek megértés komponenseit (érzelmekek kifejezés, érzelmekek megértés, érzelmekek szabályozás) átfogóan vizsgáló TEC-tesztet (*Test of Emotion Comprehension*; Pons & Harris, 2000) használták, melynek pszichometriai (Pons et al., 2002; Pons & Harris, 2005) és kultúrközi mutatói (Albanese & Molina, 2008; Farina & Belacchi, 2014) is egyaránt jók és konzisztensek.

Az utóbbi 30 évben számos szociális és érzelmi készségeket fejlesztő programot dolgoztak ki a gyerekek számára, ahol a mindennapi életben használható technikákat tanítanak (például mindfulness, önfigyelés, önkontroll, szociális probléma-megoldás, pl. Grossman & Hughes, 1992; Palardy, 1992; Giménez-Dasí et al., 2013). Az 5 és 18 év közötti tanulók körében végzett fejlesztő programok eredményei azt mutatják, hogy az intervencióban részt vett gyerekek érzelmi és szociális készségei többnyire fejlődtek, magatartási problémáik csökkentek, tanulmányi teljesítményük pedig javult (Durlak et al., 2011).

Az érzelmekek jobb megértése sokféle előnnyel jár (pl. jobb szociális készségek, jobb tanulmányi teljesítmény, kevesebb pszichés probléma), a metaanalízisek eredményei (Durlak et al., 2011; Sprung et al., 2015) összességében aláhúzzák az e területen történő intervenció lehetőségét és megvalósíthatóságát.

A továbbiakban az intervenciók módszereit először a 3. táblázatban összefoglalva mutatjuk be, majd részletesebben is ismertetjük ezeket a beavatkozásokat egy átfogó szempontrendszer mentén.

3. táblázat. A bemutatott intervenciók táblázatos összefoglalása

Intervenciók óvodás- és kisiskoláskorú gyerekeknek	Életkor	Minta- nagyság	Érzelemmegér- tés megcélzott képesség területe	Foglalkozá- sok száma	Foglalkozások hossza és helyszíne	Intervenció megvalósí- tója	Képzés	Után- követés	Eredmények: szignifikáns fejlődés az érzelem-meg- értés területei szerint
Társalgás-alapú tréning (Ornaghi et al., 2014)	4-5 éves óvodások	75 gyerek, végül 58 gyerek	külső, mentális, reflektív	12 alkalom, heti kétszer	1 óra külön teremben, csoportonként 5-6 gyerek rész- vételével	kutató	–	4 hónap- pal később	külső nem fejlő- dött (plafonha- tás miatt) mentális, reflektív
Thinking emotions (Fernández- Sánchez et al., 2015)	2-3 éves óvodások	57 gyerek	külső	24 alkalom, heti egyszer, hat hónapon keresztül	1 óra csoportszoba	pedagógus	12 óra képzés a tanítónak	–	külső
Filozófia gyerekeknek intervenció (P4C) (Giménez-Dasí et al., 2013)	4-5 éves óvodások	60 gyerek	külső, mentális, reflektív	30 alkalom egy éven át	heti 1 óra csoportszoba	pedagógus	35 óra képzés a tanítónak	–	külső, mentális, reflektív
Állatasszisztált intervenció kutyával (Scandurra et al., 2021)	6-7 évesek	63 gyerek	mentális	5 alkalom, kéthavonta egyszer	1 óra osztályterem	pszichológus zooterapeuta és a kutya	–	–	mentális
SMILE (Pons et al., 2002)	9 évesek	36 gyerek	külső, mentális, reflektív	60 alkalom napi fél órában, három hóna- pon át	30 perc osztályterem	pedagógus	kéthetes képzés a tanítónak	–	külső, mentális, reflektív

Társalgásalapú tréning

A módszer célkitűzése, hogy érzelmekre összpontosító tematikus beszélgetéssel fejlessze az óvodáskorú gyerekek érzelme megértését (EC), előmozdítsa a tudatelmélet (ToM) és a proszociális viselkedés fejlődését (Ornaghi et al., 2014). Négy célérzelmeknek (boldogság, harag, félelem, szomorúság) három-három foglalkozást szenteltek: az első foglalkozáson a gyerekek megtanulták megérteni az adott érzelem természetét, a második találkozás során az okait, a harmadikon pedig, hogy hogyan lehetséges szabályozni az adott érzelmet. A foglalkozás egy rövid történet felolvasásával kezdődött, ami egy prototípusos, érzelmi konnotációval bíró mindennapi élethelyzetet mutat be (például egy kívánt ajándék megkapása, vagy vitatkozás valakivel). Ezt követően a kísérleti csoportban lévő gyerekeket arra ösztönözték, hogy a kutató által strukturált beszélgetésen vegyenek részt, az adott konkrét érzelmmel kapcsolatos saját személyes tapasztalataikra támaszkodva, az adott érzelem természetével, okaival és szabályozásával kapcsolatban. A másik fő szempont a foglalkozások során annak tudatosítása, hogy az emberek vegyes érzelmeket is átélhetnek. A kontrollcsoportba tartozó gyerekek a történet meghallgatása után szabadon játszhattak. Az eredmények vizsgálata során az elemzések azt mutatták, hogy az érzelme megértés javulása az előteszt és az utóteszt között szignifikánsan nagyobb volt a kísérleti csoportban a kontrollcsoportéhoz képest, és ez a fejlődés az idő múlásával is megmaradt (Ornaghi et al., 2014). Vagyis észszerű azt a következtetést levonni, hogy a tréning során tanultakat a résztvevők elsajátították és internalizálták.

Thinking emotions társalgásalapú intervenció

A Thinking emotions program célja, hogy megkönnyítse az alapérzelmekkel (boldogság, szomorúság, düh és félelem) kapcsolatos alapismeretek elsajátítását a 2–3 éves korosztály számára (Fernández-Sáncheza et al., 2015) a pedagógus által irányított, szórakoztató, strukturált tevékenységekkel. A gyerekek megtanulják az alapérzelmeket arckifejezésekben azonosítani, kifejezni, és nyelvi címkével ellátni ezeket, illetve tanulják felismerni az érzelmi állapotokat kiváltó helyzeteket is.

Az érzelme megértés három alapvető komponensének (Pons et al., 2004) fejlesztésére épül a módszertan, amely alapérzelmekkel kapcsolatos, bábozással kísért tevékenység.

A hat hónapos intervenciót követően a kísérleti csoport gyerekei jobban tudták címkézni az alapvető érzelmeket, és megérteni azok okait a kontrollcsoportéhoz viszonyítva (Fernández-Sáncheza et al., 2015). Az érzelme megértés tehát szisztematikusan és szervezeten fejleszhető már nagyon korai életkortól kezdve.

Filozófia gyerekeknek (P4C) intervenció

Ez a kutatócsoport is a beszélgetést, a párbeszédet választotta az intervenció alapvető eszközéül (Giménez-Dasi et al., 2013). A kutatók a Thinking emotions programot ötvözték a Filozófia gyerekeknek programmal (P4C, Lipman et al., 1980), amit a szocio-emocionális készségfejlesztésre módosítottak (Giménez-Dasi et al., 2013).

A foglalkozások során érzelmekkel kapcsolatos meséket választottak, és a bemutatott történeteket mindennapi helyzetekhez

kapcsolták, a társítás célja a párbeszéd és a reflexió elősegítése, sok kiegészítő alkotótevékenységgel. Az intervenció alatt a gyerekek folyamatosan reflektáltak önmagukra, fejlődött az önismeretük. A létrehozott tudás saját reflexióikból ered, így vélhetően a termen kívül is tudják majd a tanultakat használni, miközben egyre érdeklődőbbé váltak saját viselkedésük és érzelmeik megértése iránt. Végül a program tartalmazott egy sor olyan tevékenységet is, amelyet a gyerekek otthon a szüleikkel együtt végezhetnek.

Az eredmények azt mutatják, hogy a kísérleti csoportba tartozó gyerekek a kontrollhoz képest szignifikáns fejlődést mutattak az érzelemmegértés első 3 komponensén. Az 5 éves gyerekek magas pontszámot produkáltak a válaszok olyan komponenseinél, amelyeket jellemzően csak 7 éves korukban szoktak elérni (Pons et al., 2004). A kutatás egyik korlátja a minta mérete, kezdeti eredményeik azonban új utat mutatnak a kisgyerekek érzelemmegértését és szociális kompetenciáját célzó beavatkozások terén.

Állatasszisztált intervenció kutyával

Az ember-állat interakció gyerekek szocio-emocionális fejlődésére és jóllétére gyakorolt kedvező hatásait egyre több bizonyíték dokumentálja (Purewal et al., 2017), az állatok oktatási kontextusba vonása egyre népszerűbbé vált az elmúlt évtizedekben (Feng et al., 2021). A kutatás során vizsgált intervenció úgy volt felépítve, hogy megkönnyítette a kutya érzelmi állapotainak felismerését a szituációs ingerek leolvasása révén, mind a kutya adott pillanatban mutatott viselkedése, mind pedig olyan elmesélt történetek segítségével, amelyekben a főszereplő egy kutya volt (Scandurra, 2021).

A Pons és munkatársai (2004) által kidolgozott elméleti keret alapján négy elsődleges érzelemre (öröm, félelem, szomorúság és harag) összpontosítottak. Az intervenció fejlesztette a gyerekek érzelemmegértésének mentális aspektusát, ami szignifikánsan nőtt a kísérleti csoportban (Scandurra et al., 2021), amit úgy értelmeznek, hogy az állatokkal való interakció a gyerekek számára lehetőséget biztosít a nézőpontváltás gyakorlására (Hurley, 2014; Mueller, 2014). A minta mérete viszonylag kicsi volt, és az alkalmak száma kevés, és csak az érzelemmegértés mentális aspektusát fejlesztették (Pons et al., 2004). Mégis fontos kiemelni, hogy a csupán 5 órában tartott, állatasszisztált, élménydús intervenció is szignifikáns fejlődést eredményezett.

SMILE intervenció (School Matters In Lifeskills Education)

Ebben a vizsgálatban a School Matters In Lifeskills Education (SMILE) intervencióval dolgoztak. A SMILE egy olyan tanítási program (Harrison & Paulin, 2000), amely arra ösztönzi a gyerekeket, hogy gondolkodjanak és beszéljenek mind a saját, mind mások (családtagok, barátok, iskolatársak stb.) érzelmeiről. A tevékenységek olvasáson és az olvasottak megbeszélésén alapultak.

Az előteszt során az érzelemmegértés szintje mindkét csoportban (átlag = 6,92 pont) hasonlított a 8 és 9 évesek körében végzett kutatások adataihoz (átlag = 6,75 pont). Az utótesztnél az érzelemmegértés pontszáma a kísérleti csoportban (átlag = 8,17 pont) hasonló volt ahhoz, amit a korábbi kutatásokban a 10 és 11 évesek körében megfigyeltek (átlag = 7,70 pont) (Pons et al., 2004).

A PROGRAMOK TANULSÁGAI

A bemutatott intervenciók megerősítik a szakirodalom által leírtakat, miszerint a gyerekek érzelmi és szociális készségei a tapasztalatok révén alakulnak és alakíthatóak. Az érzelmi tudás alapjait élményszerű, ugyanakkor irányított strukturált gyakorlatokkal fejlesztik, amely során a gyerekek gyakorolták az alapvető érzelmek felismerését, kifejezését és megnevezésüket, amit felolvasott mesével, vagy terápiás kutyá segítségével gyakoroltak, majd a tanultakat saját életükhöz kapcsolták. A cél a párbeszéd és a reflexió elősegítése volt. A kutatások eredményei hangsúlyozzák a gyerekek érzelmi állapotairól, vélekedéseiről való speciális, reflektív beszélgetés fontosságát, mivel a beszélgetés segít interiorizálni egy olyan narratív formát, ami keretet nyújt a gyerekeknek az érzelmeikről való gondolkodáshoz, azok elemzéséhez és megértéséhez. A beszélgetésnek ez az érzelmi állapotokra, vágyakra, vélekedésre reflektáló módja az érzelemmegértés és az empátia fejlődéséhez vezet. A beszélgetés során létrehozott tudás tartósabb, mivel nem kívülről kapott, hanem a gyerek saját reflexióiból ered. Úgy tűnik, hogy az érzelemmegértés külső aspektusai hatékonyan fejleszthetők egy rövidebb képzési időszak alatt is, viszont az érzelmek összetettebb szintjét célzó, hosszabb időn át tartó intervenciók (pl. SMILE) hatékonyabban az érzelemmegértés külső, mentális és reflektív aspektusainak fejlesztésében.

A kutyával való interakció lehetőséget biztosított a gyerekek számára a nézőpontváltás gyakorlására, illetve az állatot közvetítőként használva a saját érzelmeikre, gondolataikra reflektáltak, ez hatékonyan fejleszti az érzelemmegértés mentális aspektusát (Purewal et al., 2017; Feng et al., 2021).

Fontos tanulság, hogy a gyerekek érzelemmegértését direkt módon a tanárok és a szülők is fejleszthetik, ha tudatosan beszélgetnek velük az érzelmek okairól, természetéről és szabályozásáról, ami a tanultak lehorgonyozása mellett segít tudatosítani az érzelmi nevelés fontosságát (Denham, 2007; Ornaghi et al., 2014). A programhoz tartozó otthoni munka keretében a szülők is támogathatják a készségfejlesztést.

A TEC-teszt felvétele egyszemélyes helyzetben történik, illetve az intervenciók kivitelezése is idő- és energiaigényes folyamat. Ez lehet az egyik oka, hogy az ismertetett öt, hatásvizsgálattal alátámasztott fejlesztő programban viszonylag kevés gyerek vett részt. A pedagógusok közreműködésével zajló intervenciók esetében a tanárok előzetes felkészítésben részesültek (1-2 hétig), és a képzés során szupervízióval is segítették a munkájukat. Az ismertetett intervenciók közül hármat vezettek maguk a pedagógusok (Thinking emotions, P4C, SMILE), amelynek előnye a költséghatékonyság mellett az, hogy a képzésen tanultakat saját tanítási gyakorlatukba is be tudják építeni.

REFLEKTÍV MESETERÁPIA – A FEJLESZTÉS LEHETSÉGES IRÁNYVONALA

A nemzetközi példák azt illusztrálják, hogy az érzelemmegértés jól használható fogalom, az érzelemmegértés mérőeszköze (TEC-teszt) pedig széles körben elismert módszer, melynek használatával jól dokumentálható az intervenciók programok hatékonysága.

Éppen ezért úgy véljük, hogy érdemes lenne egy olyan hazai fejlesztésű módszert kialakítani az érzelmi-szociális készségek

fejlődésének elősegítésére, ami az elemzett külföldi intervenciós módszerek sorába illeszthető, mivel csak kevés olyan gyerekeknek szánt program van Magyarországon, amely az érzelmi készségek megfelelő működtetésére összpontosít. Tervünk, hogy ez a hazai fejlesztésű módszer beépíthető legyen a pedagógusok nevelési programjába, hogy a mindennapi pedagógiai munka szerves részévé válhasson. Az általunk a későbbiekben használni kívánt reflektív meseterápia az alkotó-fejlesztő meseterápia (Boldizsár, 2019) érzelemmegértésre és szociális készségek fejlesztésére fókuszáló ága, mely a bemutatott intervenciókkal azonos elméleti háttérre és mérőeszközhöz épít (TEC-teszt, Pons & Harris, 2000), amelynek hazai adaptációja folyamatban van.

A szakirodalmi áttekintés és a kutatási adatok alapján a foglalkozások tervezett felépítése a következő: a meséket a SEL-keretrendszer (CASEL, 2022) öt kompetenciaterülete mentén válogatjuk, vagyis az intraperszonális készségek (önismeret, önszabályozás), az interperszonális készségek (társas tudatosság, kapcsolati készségek) és a felelősségteljes döntéshozatal témakörei szerint, az adott foglalkozás tematikusan az adott kompetenciaterület köré épül. A mesei térbe való beléptetést követően a mesehallgatásra felkészítő, beszélgetésen alapuló egyéni, páros és csoportos reflektív gyakorlatok, játékok következnek, melyek direkt módon fejlesztik az érzelemmegértés külső, mentális és reflektív komponenseit, és felkészítik a gyerekeket a belső képekkel való munkára. Az élőszavas mesemondás során a mesemondó pedagógus figyel a gyerekekre, követi visszajelzéseiket, rezdüléseiket, végig kapcsolatban marad velük. A mesemondó arckifejezése, hanglejtése és mozdu-

latai megkönnyítik a gyerekek számára a mesében való elmélyülést, a belső képalkotási folyamatot. Az élőszavas mesemondás önmagában feltöltő, közösséggé kovácsoló relaxatív élményforrás, ugyanakkor a választott mesék élethelyzetek analógiái, helyzetmegoldási minták forgatókönyvei. Indirekt módon készítetnek utánzásra, cselekvésre (pl. érzelmek szabályozása, együttműködés, proszociális viselkedés, konfliktuskezelés, önismeret, morális felelősségvállalás terén).

Az elhangzott meséket direkt módon nem elemzzük, hanem a feldolgozás eszközeként érzékszerveket bevonó játékos-kreatív feladatok, rajz, montázs, meséhez kapcsolódó tárgykészítés, illetve egyes jelenetek dramatikus megjelenítése követi, így tudják összekötni a gyerekek belső világuk képeit a mese képeivel, meg tudják nevezni az azzal kapcsolatos érzéseiket, gondolataikat. A foglalkozások a mesei térből való kiléptetés rítusával zárulnak. A tanultak elmélyítése otthoni munka keretében folytatódik, ahol a szülőknek szóló edukatív, otthoni nevelő munkát segítő blokk után a gyerekeknek szóló gyakorlatok következnek, így a gyerekek a tanultakat mélyebben el tudják sajátítani, amihez a szülők is kapnak támogatást.

A mesék kiváló terepet biztosítanak a „más bőrébe bújásra”, azaz a kognitív és affektív nézőpontváltás gyakorlására. A jól mentalizálni tudó gyerekek ügyesebben tájékozódnak a társas világban, amely önmagában jelentős védőfaktor a lelki egészség terén (pl. Mar, 2011). Optimista életszemléletük az akadályok leküzdésére ösztönöz. A mesék az együttműködés mikéntjére is sok példát mutatnak, szemléltetve ezzel is az emberi kapcsolatok sokféleségét. A reflektív meseterápia hatásvizsgálata a következő évek munkája.

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban először az érzelemmegértés témaköréhez kapcsolódó fogalmakat rendszereztük és definiáltuk a szakirodalom alapján azzal a céllal, hogy elhelyezzük közöttük az érzelemmegértés újszerű fogalmát (Pons et al., 2002), és bemutassuk a fogalomhoz kapcsolódó mérőeszközt (TEC-teszt, Pons & Harris, 2000), ezután áttekintettük az érzelemmegértés fejlődésének mérföldköveit. Ez alapján megfogalmazhatjuk, hogy az érzelemmegértés, vagyis az embernek az a készsége, hogy megértse önmaga és mások érzelmi élményeinek természetét, okait és következményeit, összefügg a szociális készségekkel és a tanulmányi eredménnyel, ezért kiemelten fontos az életben való boldogulás szempontjából.

Tanulmányunk második részében a TEC-tesztet használó intervenciók módszereket elemeztük, amiből kiderül, hogy a hatékony intervenció fontos alkotóeleme az érzelmekről való tudás alapjainak lerakása. Ez történhet egyrészt az érzelmi állapotokról

való irányított beszélgetéssel, ahol a gyerekek megtanulnak tudatosan reflektálni a saját és mások érzelmi állapotaira, így a létrehozott tudás saját reflexióikból ered, illetve olyan kiegészítő strukturált tevékenységekkel, amelyek élményt nyújtanak, mivel az érzelmekkel átítatott helyzetben tanult anyag könnyebben generalizálható és alkalmazható a hétköznapi élethelyzetekben is. Az állatokkal való interakció és az állatokkal kapcsolatos mesék a gyerekek számára lehetőséget biztosítanak a nézőpontváltás gyakorlására. Több intervenció tartalmazott olyan otthon végezhető tevékenységeket, amivel a szülők is fejleszthetik a gyerekek érzelemmegértését, így az érzelmi nevelés fontossága a szülők számára is hangsúlyozódik.

Az elméleti háttérben megfogalmazottak és az intervenciók tanulságai alapján a tanulmány végén vázoltuk az elemzett intervenciók módszerek sorába illeszkedő, hazai fejlesztésű intervenciók program, a reflektív meseterápia kereteit, amely az érzelemmegértés fejlesztésének hatékony módszerének ígérkezik.

SUMMARY

THE DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF EMOTION COMPREHENSION IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGED CHILDREN

Background and aims: In recent years the importance of emotion comprehension has become increasingly evident. Several studies have pointed to its links with behavioural problems, cooperation, adjustment and social relations in general (e.g. Hughes et al., 1998, Dunn & Cutting, 1999, Schultz, 2011), but the concept itself is not clearly defined due to the diversity of theoretical approaches and overlapping definitions, and this conceptual diversity makes it difficult to compare interventions aimed at developing emotion comprehension.

Methods: In this article, we have collected and defined the concepts that form the basis of the various conceptions of emotion comprehension from different disciplines, analysed their common features and then placed the novel concept of *emotion comprehension* (Pons et al., 2002) and Pons and Harris' defining theory (2019) in an integrated framework of social-emo-

tional learning. We then review the milestones of emotion comprehension development from infancy to early childhood and present a so far missing comprehensive measure of emotion comprehension (TEC test; Pons & Harris, 2000), which could be an effective method for assessing the impact of developmental interventions.

Analysis: After reviewing the literature, the second part of the study provides a comparative analysis of intervention methods using the TEC test as a measurement tool.

Discussion: Finally, the study outlines the framework of a locally developed intervention programme.

Keywords: emotion comprehension, Social-Emotional Learning (SEL), TEC test, intervention method

IRODALOM

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Albanese, O., & Molina, P. F. M. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua Valutazione. La versione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Unicopli.
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care, 191*(16), 2484–2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge University Press Archive.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bányai, É. (2006). *Az affektív forradalom a pszichológiában*. Illyés Sándor Emléknepok. ELTE Pszichológiai Intézet, Budapest.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme, 34*(1), 74–183.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, É., Pérez-González, J. C., Lantieri L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la Adolescencia. *Hospital Sant Joan de Déu*, 126. <https://rieeb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Boldizsár, I. (2019). *Meseterápia*. Magvető Kiadó.
- Bratianu, C. (2018). Intellectual capital research and practice: 7 myths and one golden rule. *Management & Marketing, Challenges for the Knowledge Society, 13*(2), 859–879. <https://doi.org/10.2478/mmcks-2018-0010>

- Brenning, K. M., & Braet, C. (2013). The emotion regulation model of attachment: An emotion-specific approach. *Personal Relationships, 20*(1), 107–123. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01399.x>
- Brothers L., Ring, B. (1992). A neuroethological framework for the representation of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience, 4*(2), 107–111. <https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.2.107>
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(8), 900–908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.8.900>
- Broomfield, K. A., Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (2002). Children's understanding about white lies. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(1), 47–65. <https://doi.org/10.1348/026151002166316>
- Capelli, C. A., Nakagawa, N., & Madden, C. M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development, 61*(6), 1824–1841. <https://doi.org/10.2307/1130840>
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación, 7*, 121–130.
- CASEL (2022). What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism, 9*(4), 428–449. <https://doi.org/10.1177/1362361305056082>
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2016). A three-factor structure of emotion understanding in third-grade children. *Social Development, 25*(3), 602–622. <https://doi.org/10.1111/sode.12162>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., & Pons, F. (2020). Assessing the factor structure and measurement invariance of the test of emotion comprehension (TEC): A large cross-sectional study with children aged 3-10 years. *Journal of Cognition and Development, 21*(3), 406–424. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741365>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to Australia and the Asia-Pacific. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_1
- Cook, E.T., Greenberg, M. T., & Kusche, C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*(2), 205–219. <https://doi.org/10.1007/BF02167900>
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145–1152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x>

- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of Emotion: Pathway to Preschooler's Emotional and Social Competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 205–227. <https://doi.org/10.1007/BF00986120>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2003). Social and emotional learning, early childhood. In T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion*. Springer Science & Business Media, 1009–1018.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1).
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dunn, J., Cutting, A. L. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853–865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112–34. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- ENSA (1999). Child Issues. <https://www.ensa-network.eu/results/children/>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International, 35*(5), 475–484. <https://doi.org/10.1177/0143034313511011>
- Fávero, M., Lemos, L., Moreira, D., Ribeiro, F. N., & Sousa-Gomes, V. (2021). Romantic attachment and difficulties in emotion regulation on dyadic adjustment: A comprehensive literature review. *Frontiers in Psychology, 12*, 723823. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723823>
- Feng, Y., Lin, Y., Zhang, N., Jiang, X., & Zhang, L. (2021). Effects of animal-assisted therapy on hospitalized children and teenagers: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Pediatric Nursing, 60*, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.01.020>
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old children: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers / Pensando las emociones con niños de dos años: un programa

- educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802–838.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., & Halberstadt, A. G. (2017). Parents’ beliefs about children’s emotions, children’s emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575–590. <https://doi.org/10.1111/sode.12222>
- Gergely, Gy., & Csibra, G. (1997). Teleological reasoning in infancy: The infant’s naive theory of rational action. A reply to Premack and Premack. *Cognition*, 63(2), 227–233. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00004-8](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00004-8)
- Gergely, Gy., Fonagy, P., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 217–234. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63–89.
- Gottman, J. M., & Declaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon & Schuster.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children’s early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Grossman, P. B., & Hughes, J. N. (1992). Self-control interventions with internalizing disorders: A review and analysis. *School Psychology Review*, 21(2), 229–245. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085609>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Harris, P. L., Olthof, T., & Terwogt, M. M. (1981). Children’s knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 247–261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00550.x>
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.
- Harrison, P., & Paulin, G. (2000). School matters in lifeskills education: A framework for PSHE and citizenship in primary schools. *Health Place*, 18(3), 639–48.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(7), 981–994. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00401>
- Hurley, K. B. (2014). Development and human-animal interaction. *Human Development*, 57(1), 30–34. <https://doi.org/10.1159/000357795>

- Iacoboni, M. (2005). Neural mechanisms of imitation. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 632–637. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2005.10.010>
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology*, 11(2), 225–250. <https://doi.org/10.1017/s0954579499002035>
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine, S. E., Youngstrom, E., & Ackerman, B. P. (2000). Temperament, Cognitive Ability, Emotion Knowledge, and Adaptive Social Behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 305–330. <https://doi.org/10.2190/GVVR-FTTL-VH9H-KKEL>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kanopka, K., Claro, S., Loeb, S., West, M. R., & Fricke, H. (2020). What do changes in social-emotional learning tell us about changes in academic and behavioral outcomes? <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609206.pdf>
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg>
- Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 103–134. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145406>
- Mayer, J. D., Shalovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 25, 6–10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.006>
- Movahed Abtahi, M., & Kerns, K. A. (2017). Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task. *Attachment & Human Development*, 19(3), 221–242. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1291696>
- Mueller, M. K. (2014). Is human-animal interaction (HAI) linked to positive youth development? Initial answers. *Applied Developmental Science*, 18(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.864205>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2001). *Érzelmeink*. Osiris Kiadó.
- OECD (2015). Skills for social progress, the power of social and emotional skills. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Olderbak, S., & Wilhelm, O. (2020). Overarching principles for the organization of socio-emotional constructs. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 63–70. <https://doi.org/10.1177/0963721419884317>

- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *119*, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>
- Palardy, J. M. (1992). Behavior Modification: It does work, but... *Journal of Instructional Psychology*, *19*(2), 127–131. <https://www.proquest.com/docview/1416363979?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Perry, A., & Shamay-Tsoory, S. (2013). Understanding emotional and cognitive empathy: A neuropsychological perspective. In S. Baron-Cohen, M. Lombardo, & H. Tager-Flusberg (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Social Neuroscience*, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199692972.003.0011>
- Petermann, F., Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenzen bei Kindern*. Hogrefe Verlag.
- Pfeffer, S. (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Verlag Herder GmbH.
- Pons, F., Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension*. University of Oxford.
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, *17*(3), 293–304. <https://doi.org/10.1007/BF03173538>
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, *19*(8), 1158–1174. <https://doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Pons, F., Daniel, M. F., Lafortune, L., Doudin, P. A., & Albanese, O. (2006). *Toward emotional Competences*. Aalborg University Press.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and Prospects. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 431–449). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, *1*(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Purewal, R., Christley, R., Kordas, K., Joinson, C., Meints, K., Gee, N., & Westgarth, C. (2017). Companion animals and child/adolescent development: A systematic review of the Evidence. *International journal of environmental research and public health*, *14*(3), 234. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030234>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*(1), 89–104. <https://doi.org/10.1348/026151005X70427>
- Ratka, A. (2018). Empathy and the Development of Affective Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *82*(10), 7192. <https://doi.org/10.5688/ajpe7192>
- Rimm-Kaufman, S., & Hulleman, C. (2014). Social and Emotional Learning in Elementary School Settings: Identifying Mechanisms that Matter, In J. Durlak (Ed.): *The handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151–166). The Guilford Press.

- Rocha, A., Roazzi, A., Silva, A., Candeias, A., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F., (2015). Test of Emotional Comprehension: Exploring the underlying structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. In A. Roazzi, B. C. de Souza, & W. Bilsky (Eds.), *Facet Theory: Searching for structure in complex social, cultural and psychological phenomena* (pp. 74–95). Editora UFPE. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2457.4483>
- Rudolph, K. D., Hammen, C., & Burge, D. A. (1997). A cognitive-interpersonal approach to depressive symptoms in preadolescent children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *25*, 33–45. <https://doi.org/10.1023/A:1025755307508>
- Scandurra, C., Santaniello, A., Cristiano, S., Mezza, F., Garzillo, S., Pizzo, R., & Bochicchio, V. (2021). An animal-assisted education intervention with dogs to promote emotion comprehension in primary school children. The Federico II Model of Healthcare Zooanthropology. *Animals*, *11*(6), 1504. <https://doi.org/10.3390/ani11061504>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, *(12)*, 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economical disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, *13*(1), 53–67. <https://doi.org/10.1017/s0954579401001043>
- Schultz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R., & Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, *39*, 143–148. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0450-4>
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R., & Coplan, R. J. (2016). Shyness, Unsociability, and Socio-Emotional Functioning at Preschool: The Protective Role of Peer Acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(4), 1196–1205. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8>
- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Berger, B. D., Ahron-Peretz, J. (2005). Impaired “affective theory of mind” is associated with right ventromedial prefrontal damage. *Cognitive and Behavioural Neurology*, *18*(1), 55–67. <https://doi.org/10.1097/01.wnn.0000152228.90129.99>
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, *17*(1), 18–24. <https://doi.org/10.1177/1073858410379268>
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2017). Adult attachment, stress, and romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*, *13*, 19–24. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.04.006>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, *49*(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children’s emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, *37*, 41–65. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.001>
- Stern, D. (2010). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Klett-Cotta.

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thompson, R. J., Kuppens, P., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Gotlib, I. H. (2015). Emotional clarity as a function of neuroticism and major depressive disorder. *Emotion, 15*(5), 615. <https://doi.org/10.1037/emo0000067>
- Thümmler, R., Engel, E. M., & Bartz, J. (2022). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood – As a Key Task in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(7), 3978. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Williams, D., & Happé, F. (2010). Recognising ‘social’ and ‘non-social’ emotions in self and others: a study of autism. *Autism, 14*(4), 285–304. <https://doi.org/10.1177/1362361309344849>
- Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra, 25*(10), 59–68. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59>