

A SZOCIÁLIS VISELKEDÉS ALAKULÁSA KISISKOLÁS ÉS SERDÜLŐKORBAN

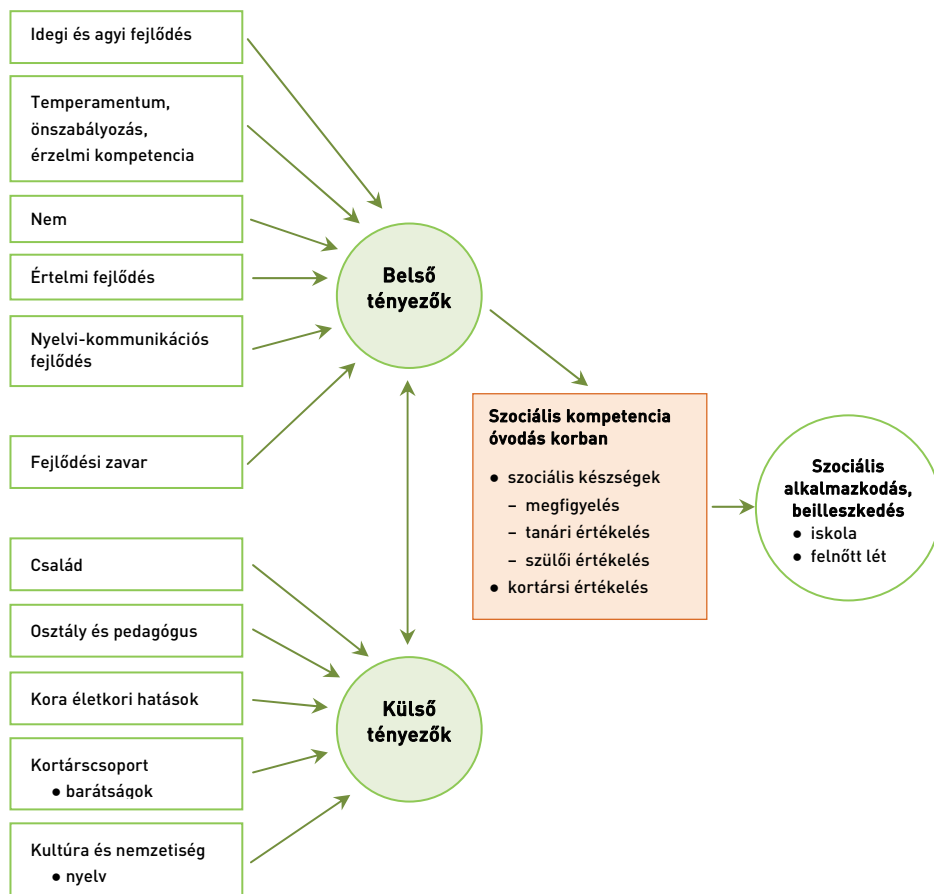
A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők fontosságára már az 1990-es évek óta felhívják a figyelmet a különböző vizsgálatok (pl. *Schneider*, 1993; *Tunstall*, 1994; *Smith* és *Hart*, 2004; *Cole* és *Tan*, 2007), azonban a meghatározó tényezők vizsgálatával foglalkozó nemzetközi kutatások száma még ma is kevés. Főként azon empirikus vizsgálatoké, amelyek nem csak egy-egy befolyásoló tényező (pl. a szülő-gyerek közötti kötődés) szerepét elemzik a szociális viselkedés alakulására. Különösen igaz ez a magyar kutatásokra, hiszen ismereteink szerint nem volt még olyan hazai empirikus vizsgálat, amely a szociális kompetencia fejlődésére ható tényezők együttes vizsgálatára vállalkozott volna.

A fejlődést meghatározó tényezők

A szociális kompetencia alakulását az *intrapersonális* (pl. eltérő kognitív és nyelvi képességek, különböző temperamentum) és az *interperszonális* tényezők (pl. mikro- és makrokulturális közeg, család, iskola, kortársak) csoportja határozza meg. Mindegyik csoport számos elemet foglal magában, amelyek egymásra és a szociális viselkedésre gyakorolt hatását az 1. ábra foglalja össze.

Intrapersonális tényezők

A csecsemők a környezettel folytatott interakciók kezdetleges képességével születnek. Reflexeik működése teszi lehetővé számukra az oxigén és táplálék felvételét. Észlelik a tárgyakat és az embereket, érzékenyek az emberi beszédhangokra, gyorsan megtanulják ezek közül kiszűrni édesanyjuk hangját. Születéskor követik a mozgó, arcszerű formákat, s néhány nap után képesek anyjuk arcát megkülönböztetni másokétól. Megjelenik arcukon a szociális mosoly, mely fokozatosan átalakul és változik annak következtében, hogy az őket gondozók megfelelő visszacsatolást biztosítanak számukra. Viszont adekvát visszajelzés nélkül a mosoly nem fog fejlődni, ami kihat az interakciók és a személyközi kapcsolatok alakulására is (*Cole* és *Cole*, 2001).



1. ábra

A külső és a belső tényezők hatása a szociális kompetencia alakulására

(Forrás: Whitehurst és Lonigan, 1997 nyomán Odom, McConnell és Brown, 2008. 5. o.)

Az egyéni különbségek közül legkorábban a temperamentumbeli eltérések ismerhetők fel. A gyerekek közül vannak, akik többet sírnak, mint mások, és egyesek érzékenyebben reagálnak az őket ért külső ingerekre már ebben az életkorban is. A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a temperamentum biológiai gyökerű, a személyben rejlő alapvető diszpozíciókat tartalmaz, melyek az aktivitás, a reaktivitás és az emócionális alapjául szolgálnak, illetve szabályozzák azok kifejeződését. A temperamentum individuális különbségeket jelent a viselkedés vonatkozásában, amelyek egyéni eltérései már születésnél jelen vannak. A meglévő különbözőségek csecsemőkorban jól felismerhetők és hosszabb időn keresztül viszonylag stabilak maradnak, ezáltal a szociális fejlődés egyik alapjául szolgálnak (Denham, Bassett és Wyatt, 2007).

Thomas és Chess (1977) vizsgálatában a csecsemőket három temperamentum-típusba sorolta: easy, slow to warm up, difficult. Az első csoportba tartozó csecsemők általában jól alkalmazkodtak a számukra szokatlan helyzetekhez és könnyen megnyugodtak az őket ért bánat vagy szomorúság után. A második csoportba sorolt gyerekek lassan alkalmazkodtak ezekhez a helyzetekhez, szorongtak és sírtak ilyenkor. A harmadikba tartozók viselték legnehezebben ezeket a szituációkat, és nagyon intenzíven reagáltak az őket ért kellemetlenségekre. A temperamentum nagyrészt a szociális interakciók kontextusában manifesztálódik. Ahogy a fejlődés előrehalad, a temperamentum kifejeződését egyre nagyobb mértékben befolyásolja a tapasztalat és a kontextus (*Goldsmith, 1987*).

A kognitív és kommunikációs-nyelvi képességek, készségek eltérő fejlettsége szintén meghatározó a gyermekkori szociális fejlődésben. Azok a csecsemők és kisgyerekek, akik fejlett kognitív és kommunikációs képességek és készségek birtokában vannak, könnyebben értik meg a körülöttük lévő szociális világot, jobban ki tudják fejezni érzelmeiket, vágyaikat, igényeiket, ami elősegíti a sikeres társas interakciók és kapcsolatok kialakulását. Ők azok, akik az interakciós partner vagy partnerek visszajelzései alapján helyesen tudnak változtatni viselkedésükön, ha ez szükséges (*Tunstall, 1994; Diamond, 2002; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall és Brown, 2006*). E képességeknek és készségeknek fontos szerepe van a szociálisprobléma-megoldásban is. A szociálisprobléma-megoldó képesség fejlődését pozitívan befolyásolja, ha a problémákat az egyén kreatívan, alternatív módon képes megoldani úgy, hogy közben a saját és a csoport érdekeit egyaránt figyelembe veszi (*Spivak és Shure, 1976; Odom és mtsai, 2006; Herbert-Myers, Guttentag, Swank, Smith és Landry, 2006; Kasik, 2010a*). Végül a csecsemőknek és kisgyermeknek a környezetre, a mások érzéseire és reakcióira való nyitottsága szintén megalapozza érzelmi és szociális kompetenciájuk fejlődését (*Kopp és Skrabski, 1995*).

Interperszonális tényezők

Kulturális hatások

A kulturális hatások meghatározó szerepűek a szociális kompetencia fejlődésében, ugyanis a szociális készségek, képességek – természetüknél fogva – jól tükrözik a környező kultúra sajátos követelményeit. A saját kulturális környezetünkben érvényes kapcsolati minták, interakciós forgatókönyvek ismerete lényeges előfeltétele a hatékony társas kapcsolatok alakulásának (*Forgács, 1989; Saarni, 1999*).

Kulturális különbségek sora mutatható ki az egyes társadalmak között. Az egyik alapvető eltérés, hogy egy adott társadalom individualista vagy kollekti-

vista orientáltságú. Az individualista társadalomban az egyéni célok és érdekek a meghatározóak, míg a kollektivistá hagyományokon alapuló társadalom az egyén céljait alacsonyabb rendűnek tekinti a kollektivitás és a konvenciók fenntartására irányuló cselekedetekkel szemben (Rózsa, Kő és Oláh, 2006). Ebből adódóan a szociális viselkedés alakulását meghatározó kulturális különbségek olyan specifikus szocializációs technikák megtanulását és hatékony működtetését teszik szükségessé, amelyek segítségével lehetővé válik a kultúra adta érték-, szabály- és normarendszer elsajátítása (Bereczkei, 2003).

Barry, Bacon és Child 71 természeti nép kultúráját hasonlította össze abból a szempontból, hogy milyen a csecsemőkkel szembeni általános elfogadás és engedékenység (Katona és Szító, 1988). E szempontok szerint elfogadó és nem elfogadó kultúrákat különböztettek meg a vizsgálatba bevont népcsoportok között. Az elfogadó kultúrákban igen alacsony volt a gyermekekkel szemben alkalmazott fizikai büntetés mértéke, viszont a nem elfogadó kultúrákban nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy szorongást alakítsanak ki a helytelenül viselkedő gyerekekben, és a fő cél a szófogadó viselkedés kialakítása volt.

A legtöbb nem verbális üzenet is kultúrához kötött, és az adott kultúra még azokat a jelzéseket is módosítja, amelyek nagyon sok kultúrában jelen vannak. „A közelkeleti kultúrákban például a személyközi távolságok sokkal kisebbek. Az arabok állítólag sokféle modalitást szeretnek használni személyes interakcióikban, beleértve a szagérzékelést is, ennél fogva a mi mércéinkhez képest kényelmetlenül közel állnak egymáshoz.” (Forgács, 1989. 183. o.). Hasonló kulturális különbségre utal Aiello (1971) is, aki iskolai játszótéren készített fényképek elemzése alapján arról számolt be, hogy a néger gyerekek hajlamosak a fehér bőrű gyerekeknél közelebb állni az emberekhez.

Jelentős eltérést találtak különböző kultúrák gyermekeinek proszociális cselekedetei között is. Azokban az országokban (Kenya, Mexikó, Fülöp-szigetek), ahol a gyermekek már korán részt vesznek a családi és háztartási munkákban, hamarabb és nagyobb mértékben válnak empatikussá és több proszociális cselekvést fejtenek ki, mint az olyan országokban, ahol a gyermekeknek nem kell segíteniük otthon (Damon, 1983).

A különböző összehasonlító vizsgálatok eltérést találtak kultúránként az anya-gyermek kötődési rendszerekben is. Az izlandi mintában a függetlenségre készítetés, az anya és gyermek közötti távolságtartás, a bizalom hézagossága volt jellemző. Az arab anyai magatartást a gyermek büntetése, a vele szembeni elégedetlenség jellemezte, míg a kínai anyáknál a teljesítményre való nevelés kontrolláló módja figyelhető meg, ami a gyermek szükségleteinek tudatos, nevelő korlátozásával társult. Az ökológiai, klimatikus szempont az adott kultúrában rögzülő anya-gyermek kapcsolatot is befolyásolja. Északon a bölcsőben tartás,

délen a testen hordozás lehet domináns, ami alapvetően meghatározza az anya-gyermek közötti kommunikációt, kötődést (Lázár, 1994). Vannak kultúrák, melyekben az anya-gyermek kapcsolat kulturális kód alapján sérül. Ilyen például a Bali szigeti népeesség körében megfigyelt gátolt szemkontaktus, a Sebei törzsnél megfigyelt érintés és tekintettartás (Lázár, 1994) vagy a Hermann Imre (1984) által leírt ókínai példa, mely szerint a csecsemőt az első három napon nem szabad a karra venni. Hasonló korlátozás jellemezte az inkákat is, akik a csecsemőt nem vették ki a bölcsőből. A latin világban, az albánoknál vagy a csángóknál a pólya korlátozta jelentősen a csecsemők mozgását. Mindezek azonban inkább kivételeknek tekinthetők, mert a ringatás, az anya közelsége még a pólyában tartott csecsemőt is kötődési kapcsolatban tartotta. A bemutatott példák meggyőzően igazolják, hogy társas viselkedésünk mennyire kultúrafüggő, s hogy a szociális kompetencia sokféle kulturális tényező együttes hatása által fejlődik.

A család

A kisgyermekkori szocializáció – mely során a gyerek megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat – fő színtere a család (pl. Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001; Diener és Kim, 2004). Schneider (1993) modellje szerint a gyerekek szociális viselkedését hat tényező befolyásolja közvetlenül: az apa és az anya szociális kompetenciája, a gyerek temperamentuma, a nevelés, a testvéri hatás és az anya-gyerek közötti kötődés. Ez utóbbi határozza meg leginkább, milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben.

Közvetetten a szociális és gazdasági feltétel, a szülők interperszonális kapcsolathálója, továbbá a kulturális normák és értékek köre befolyásolja a viselkedés alakulását. E három csoport hasonló a Bourdieu (1998) által leírt, a szocializációs folyamatot meghatározó tőkefajtákkal. Eszerint a tőkének – az anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munkának – három fajtája van: gazdasági, társadalmi és kulturális. A gazdasági tőke, amely a schneideri modellben a szociális és a gazdasági feltételekben jelenik meg, olyan erőforrás, ami közvetlenül pénzzé alakítható, s mint ilyen, alapvető szerepet játszik a hatalomelosztás és a társadalmi pozíció megszerzésében. A jövedelem, a vagyon és a foglalkozás révén birtokolt anyagi hatalom erőteljesen visszahat a családban folyó gyermeknevelésre. A társadalmi tőke (Bourdieu, 1998; Pokol, 1995) olyan kapcsolati erőforrás, amely a meglévő és a lehetséges kölcsönös ismertség és elismertség viszonyainak birtoklását jelenti, ami egyben gazdasági tőkévé is alakítható. Schneider modelljében a kulturális normák és értékek csoportja elsősorban a társadalmi tőke tartalmainak tekinthető, de emellett összefüggésben áll a kultu-

rális tőkével is, ami *Bourdieu* szerint a társadalmi pozíciókhoz szükséges alapvető ismeretelemeket tartartalmazza. Ezek elsajátítása hosszú ideig tart, s a tanulás történhet az anyagi hordozók révén is, így e tőkefajta kapcsolódik az intézményes neveléshez és oktatáshoz is (*Kasik*, 2010b).

A szülők interakciós és interperszonális kapcsolatrendszere közvetetten szintén hat a gyerekek szociális kompetenciájának alakulására. *Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski* (2004) vizsgálatukban azt találták, hogy a szülők más felnőttekkel történő szociális interakciói, valamint ezek minősége befolyással bír a gyerekek társas viselkedésére. Az is kiderült, hogy a szülők baráti kapcsolatainak jellege kihat a gyerekek kortárskapcsolataira. Azoknak az apáknak a gyerekeit, akik barátaikkal szemben nem voltak pozitívak és elfogadóak, társaik nem kedveltél és nem is akartak velük barátkozni. A szociálisan elszigetelődött anyák gyermekei szintén visszahúzódóak voltak, társaik elkerülték őket és nem barátkoztak velük.

A családok szociális kapcsolatrendszere szintén mintaként szolgál a gyerekeknek. A szegényes társas kapcsolattal rendelkezők esetében a gyerekek nehezebben tudnak barátokra lelteni, szociálisan izolálttá válnak, így kevés lehetőségük van a társas interakciókra (*Brody és Flor*, 1997). Az alapvető társas viselkedési formák elsajátításában igen fontos szerepük van a szülőknek, mivel viselkedésük példaként jelenik meg gyermekeik számára a mintakövetés, az utánzás és az azonosulás folyamatában. *Bandura* (1986) és a szociális tanulás elméletének többi képviselője szerint szinte minden viselkedést a környezet alakít. E nézet szerint a gyerekek megfigyelik, hogy a férfi és női viselkedés eltérő, megtanulják, hogy a felnőttek a fiúkat és a lányokat a különböző viselkedésekért eltérően jutalmazzák vagy büntetik. Ez alapján olyan, a nemüknek megfelelő viselkedéseket választanak, amelyek jutalomhoz vezetnek. A megfigyelés alapján történő tanulás több tényezőtől függ. Ezek a hozzáférhetőség, a figyelem, az emlékezet, a mozgásreprodukció és a motiváció. A elsajátítandó viselkedésnek közvetlenül vagy közvetetten (pl. televízióműsor) hozzáférhetőnek kell lennie a gyerek számára. A figyelem szintén fontos feltétel, hisz e nélkül a gyerekek nem tudnának összetett viselkedéseket megjegyezni. Gyakran többször is meg kell nézniük egy-egy bonyolultabb helyzetet, hogy a benne alkalmazott viselkedési elemeket meg tudják határozni.

Számos adat mutat rá arra, hogy a szülők nemcsak modellként szolgálnak gyermekeik számára, de jutalmazzák, illetve büntetik a nemekkel ellentétesnek tartott viselkedéseket. *Fagot* (1978) megfigyeléses vizsgálatában azt találta, hogy sok szülő a lányukat mosollyal, dicsérettel jutalmazza a babázásért vagy a táncolásért, viszont ha fiaik babákkal játszanak, segítséget kérnek vagy segítségre ajánlkoznak, akkor azt helytelenítik. Ezek az eredmények alátámasztják a

szociálistanulás-elmélet alapvető feltevését, miszerint a nemnek megfelelő viselkedési formákat a jutalom és a büntetés megoszlása befolyásolja (Cole és Cole, 2001).

Az iskola

A család után az iskola hat legjobban a szociális kompetencia gyermekkori fejlődésére. Moos (1979) modelljében ezt a befolyást a következő tényezők együttes hatása eredményezi: az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája. Tunstall (1994) szerint a tanulók szociális kompetenciájára fejlesztően hat a meleg, nyitott iskolai légkör, a világosan megfogalmazott célok és szabályok, a tanulóközpontú tanulás és tanítás, a kooperatív tanulási formák alkalmazása, a sokféle tanulási forrás biztosítása, a gyerekek pozitív elfogadása, a tanári kontroll a tanulók felett, valamint a személyközi kapcsolatok sokasága.

A XX. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok, főleg *Montessori* munkássága nyomán ismert, hogy az iskola épülete, az osztály berendezettsége, a bútorok, a felszereltség mind meghatározó erővel bír a jó iskolai légkör kialakulására. Az újabb vizsgálatok (pl. *Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Howes, Kagan és Yazejian, 2001*) teljes mértékben megerősítik *Montessori* elképzeléseit, hangsúlyozva az óvodai és az iskolai játékok, valamint egyéb berendezések szerepét a gyerekek szociális fejlődésében.

Az iskola szociális struktúrájának egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Személyes kapcsolata tanítványaival, főleg kisiskolás korban, amikor a gyerekek egy, esetleg néhány pedagógussal vannak csak tartós interakcióban, meghatározó a szociális viselkedés alakulásában (*Hamre és Pianta, 2001*). A gyerekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók viselkedésére (*Rogers, 1983; Schwartz, Chang és Farver, 2001; Chang, 2003*).

Meghatározó erejű a pedagógus empátiája is. *Rogers (1983)*, a személyközpontú pszichológiai irányzat megteremtője már az 1940-es években fölhívta a figyelmet ennek fontosságára a gyógyításban és a pedagógiai munkában egyaránt. A tanulóközpontú tanítás, melynek legfőbb jellemzője a tanulás facilitálása, újfajta tanári magatartási stílusra épül. Ennek kulcsszavai a kongruencia, az empátia és a másik ember feltétel nélküli elfogadása. Vizsgálati adatok támasztják alá, hogy a tanulóközpontú oktatás kedvezően hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődésére, néhány szakember pedig az empátiát a pozitív társkapcsolatok fejlődése alapjának tekinti (*Tunstall, 1994; Horváth, 1994*).

A tanárok képviselte vezetési stílusok is különböző hatást gyakorolnak a szociális kompetencia fejlődésére. A *Lewin* (1975) által meghatározott vezetési stílusok – tekintélyelvű, demokratikus, anarchikus – közül a demokratikus vezetés az, amelyik a legkedvezőbb feltételeket teremti meg a gyerekek szociális viselkedésének pozitív irányba történő alakulásához. A tanulók itt lehetőséget kapnak olyan alapvető szociális készségek gyakorlására, mint az empátia, a segítő magatartás vagy a kooperáció. *Brothphy-Herb, Lee, Nievar és Stollak* (2007) direkt kapcsolatot találtak a tanári viselkedés, az osztály szociális klímája és a gyerekek társas kompetenciája között. Legfőként az osztály szociális légköre volt az, ami meghatározta a tanárok viselkedését és a gyerekek szociális kompetenciájának alakulását.

A szociális kompetencia fejlődését nagymértékben befolyásolja az iskola által közvetített szociális értékek köre is (*Nagy, 1996*). *Nagy* (1996) szerint az értékek hierarchikus rendszert alkotnak, amely csúcán olyan érték vagy értékek állnak, amely/amelyek végső viszonyítási alapként szolgálnak és minden más értéket kontrollálnak. A szociális értékrendben ez az érték a proszocialitás, ami a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom túlélését, létfeltételeinek javulását szolgáló, segítő életmódként értelmezhető. Az iskolában a pedagógus az a személy, aki személyes kapcsolatain keresztül ezt leginkább közvetítheti tanítványai felé. Ha egy pedagógus mintát tud adni, olyan értékeket tud közvetíteni, amelyek fejlesztően hatnak tanítványai személyiségére.

Kortárs csoport

A gyerekek szociális viselkedését a kortárs csoport jelentősen alakítja. A kortársak szerepe már a kisgyermekkorban is nagy, s ez a hatás a gyermekek növekedésével egyre erősebbé válik. *Schaffer és Brody* (1981) szerint a társak legalább háromféle módon segítik egymás szociális fejlődését. A viselkedés egyes fajtáit megerősíthetik, míg másokat gátolhatnak. Modellként viselkedhetnek, akik jelzik egymás számára bizonyos magatartás adekvát vagy inadekvát voltát. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyermekek egyenlő félként vehessenek részt az egyes viselkedést érintő szabályok megalkotásában.

Kisiskolás kortól a gyermekek egymásra gyakorolt hatása egyre erősebb, míg ezzel párhuzamosan a felnőttek befolyása fokozatosan csökken (*Ranschburg, 1998; Vajda, 2001; Semrud-Clikeman, 2007; Brown, Odon és McConnel, 2008*). Az életkorral a proszociális akciók száma is nő, különösen a tartós baráti kapcsolatokban. Ennek tipikus megnyilvánulása, hogy megosztják egymással dolgukat, segítenek egymásnak. Minél többet van ugyanis egy gyerek kortársai, bará-

tai között, annál több alkalma nyílik arra, hogy szociális szerepeit gyakorolja, hogy elsajátítsa a proszociális viselkedést. Igazi barátságról, csoporttagságról azonban főként a prepubertástól kezdve lehet beszélni, amikor a kapcsolatok stabilá válnak és a kölcsönös bizalom lesz rájuk a jellemző (*Vajda, 1997; Cole és Cole, 2001*).

A kortársak közötti interakciók azon szociális készségek fejlődését segítik elő, amelyeket a szakirodalmak többsége társas kompetenciának nevez (pl. *Cole és Cole, 2001; Howes, 1987*). *Goodnow és Burns (1985)* ennek a legfontosabb összetevőit az alábbiakban foglalja össze: jó kezdeményezőkézség, az elvárások megtanulása, rugalmas alkalmazkodás, a másik fél szempontjainak a figyelembevétele, nyitottság a másik felé, kompromisszumkézség. Ezek elsajátítása olyan más, a társas kapcsolatokhoz szükséges szociális készségek fejlődését segítik elő, amelyek hosszú távon meghatározzák a gyerekek szociális kapcsolatait.

A szociális viselkedés alakulása kisiskolás korban

Az iskolába kerüléssel a gyerekek szociális kapcsolatrendszere kiszélesedik, s egyre inkább meghatározó szerepűek lesznek a kortárskapcsolatok. A velük töltött idő nagysága egyre nő, míg ezzel párhuzamosan a szülővel eltöltött idő fokozatosan csökken. A megváltozott viszonyrendszer új kognitív és szociális készségek elsajátítását teszi szükségessé a gyerekek részéről. A másik meghallgatása és megértése, a különböző verbális és nonverbális kommunikációs jel helyes kódolása és dekódolása, az együttműködési és a problémamegoldó készségek mind ahhoz kellene, hogy a gyerekek sikeresek legyenek az iskolában szociális kapcsolataikban, hogy társaik és tanáraik elfogadják őket, amely az iskolai osztályban elfoglalt helyzetük alapjául szolgál (*Vajda, 1997*).

Amikor a gyerekek elkezdene járni az iskolába, számos új szabályt kell megérteniük és betartaniuk. Ezek a társas viselkedésre vonatkozó szabályrendszerek egyrészt az erkölcsi szabályok és a társadalmi konvenciók, másrészt a csoportnormák körét jelentik. A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy ezeket miként alkalmazzák a különböző helyzetekben és körülmények között. A szabályok elsajátításának az egyik leghatékonyabb módja a játék. Mind a fiúk, mind a lányok többfajta játékot játszanak. Abban viszont különbség van köztük, hogy a szabályok megismerésére és betartására irányuló komplex játékokban mennyire vesznek részt. *Lever (1978) Piaget* korai megfigyeléseit erősítette meg vizsgálatai során, miszerint az iskoláskorú fiúk gyakrabban résztvevői meghatározott szabályokon nyugvó, versengő játékoknak, mint a lányok, akik inkább hajlanak

arra, hogy együttműködő módon játszanak. *Lever* szerint ezáltal a fiúk és a lányok különböző szocializációs tapasztalatokat szereznek, s eltérő szociális készségeket tanulnak meg. A fiúk játékaik főként azt teszik lehetővé, hogy személytelen szabályrendszerekkel birkózzanak meg, ezzel szemben a lányoké főként az emberi kapcsolatok megértésére és az intimitásra koncentrálnak. Ezek a megfigyelések teljesen összhangban vannak *Gilligan* (1982) elméletével, amely szerint a férfiakra inkább jellemző törvény etikája, s a nőkre jellemzőbb törődés etikája abból fakad, hogy eltérő szocializációban vesznek részt gyerekkorukban.

A különböző szabályok elsajátítása azért is fontos a gyerekeknek, mert az osztályban mint csoportban meg kell találniuk az önmaguk számára elfogadott sajátos helyet, ami a csoportnormák betartása nélkül nem sikerülhet. Meg kell tanulniuk, hogy miként versenyezzenek a csoportbeli rangért, s hogy miként kezeljék a közben felmerülő konfliktusokat. Minden csoportban kialakul hierarchia, melyben vannak népszerű és kevésbé népszerű gyerekek, valamint olyan tagok, akik köztes pozíciót foglalnak el a hierarchián belül. A csoporttagok egymáshoz viszonyított rangját vizsgáló kutatások egyik leggyakoribb következtetése, hogy a népszerűség mértéke kapcsolatban áll az előnyös külsővel (pl. *Dodge*, 1983), s ez a lányoknál erőteljesebben korrelált egymással, mint a fiúknál (*Vaughn* és *Langlois*, 1983).

A gyerekek kortárscsoporton belüli helyzetét a szülői hatás is befolyásolja, ugyanis az otthon elsajátított interakciós módok és technikák a kortársakkal kapcsolatos viselkedés modelljeiként szolgálnak, s így a gyerekek csoportbeli helyzetét kedvező vagy kedvezőtlen irányban befolyásolja (*MacDonald* és *Parke*, 1984). *Putallaz* (1987) anya-gyermek közötti interakciók megfigyelésére irányuló vizsgálata azt mutatja, hogy magas csoportstátuszú gyerekek esetében az anyák inkább pozitív és elfogadó módon kezdeményeztek interakciókat gyermekeikkel, miközben ügyeltek saját és gyermekük érzéseire. Ezzel szemben az alacsony csoportrangú gyerekek anyái több negatív és korlátozó viselkedést mutattak gyermekükkel kapcsolatban. Más vizsgálatok (pl. *Putallaz* és *Heffin*, 1990) szerint azok az erőszakos családi interakciós minták, amelyek agresszív viselkedésre bátoríthatják a gyerekeket, alacsony társas helyzetet idézhetnek elő.

A csoporton belül kialakuló barátságok azok, amelyek az iskoláskorú gyerekek szociális viselkedését erőteljesen befolyásolják. *Gottman* (1983) a gyermeki barátság kialakulásának részletes leírását adja. A barátságok létrejöttéhez és megmaradásához a következő feltételek teljesülése szükséges: közös alapon végzett tevékenység, világos kommunikáció, információcsere, konfliktusok feloldása és kölcsönösség. Az egymással összebarátkozó gyerekek gyorsan találnak közösön végrehajtható tevékenységeket, odafigyelnek egymásra, a helyzetnek és a

tevékenységnek megfelelő hangnemet használnak, a megszerzett információkat megosztják egymással, a konfliktusaikat képesek hatékonyan és gyorsan megoldani, s egymás pozitív viselkedésére a legtöbb esetben hasonló viselkedéssel reagálnak. *Vaughn* és munkatársai vizsgálatukban (2001) azt találták, hogy főként az azonos neműek között kialakult kölcsönös barátságok lesznek azok, amelyek hosszú távon is megmaradnak, és az ilyen barátságokkal rendelkező gyerekek szociális kompetenciája fejlettebb is. Hasonló eredményeket kapott *Berndt* is (1995), miszerint a barátságok elősegítik, hogy a gyerekek sikeresek legyenek későbbi szociális kapcsolataikban. *Odom* és *mtsai* (2006) pedig azt mutatták ki, hogy a barátságok és a társak közötti elfogadottság vagy elutasítottság szorosan összefüggnek: azokat a gyerekeket, akiknek vannak barátai, jobban elfogadják, mint azokat, akiknek nincsen vagy csak nagyon kevés.

A kortársakról szerzett tapasztalatok gyakran igen eltérőek a fiúk és a lányok esetében, ami kihat a barátságokra is. A lányoknak általában kevesebb barátjuk van és kevésbé gyakran kötnek barátságot, barátságuk intimebb és érzésekkel telibb, mint a fiúké. Ezzel szemben a fiúk több és változatosabb korú baráttal rendelkeznek. Ezek az összefüggések egyértelműen a nemi szerepek eltérő szocializációjára utalnak (*Cole* és *Cole*, 2006).

Kisiskolás korban megváltozik a gyerekek szülőikkel való kapcsolata is. Mivel a gyerekek ekkorra egyre inkább önállóvá válnak, a szülői felügyelet lazul, viszont a viselkedéseikkel kapcsolatos elvárások és a normák betartására való szülői igény egyre nagyobb mértékű. Egy összehasonlító vizsgálatban (*Godnow*, 1984) arra keresték a választ, hogy amerikai, japán, ausztrál, valamint Ausztráliában élő libanoni anyák milyen életkorban milyen viselkedéseket várnak el gyermekeiktől. Az eredményekből az derül ki, hogy a japán anyák a többi csoporttal összehasonlítva hamarabb várják el gyermekeiktől az érzelmi érettséget, az engedelmisséget és az udvarias viselkedési formákat. Az amerikai és az ausztrál anyák főként a társas készségek és a szóbeli önérvényesítést fogalmazták meg elvárásként, a libanoni anyák pedig úgy fogalmaztak, hogy gyermekükre hagyják, mikor érik el a különböző viselkedésekhez szükséges készségek megfelelő szintjét. A megfigyelhető kulturális különbségek ellenére azonban minden anya elvárta gyermekétől, hogy a szociális viselkedéshez szükséges alapvető készségeket – érzelmi érettség, érzelmek szabályozása, engedelmisség, udvariaság, önállóság, társas készségek, szóbeli önérvényesítés – valamikor az iskoláskor során elsajátítsa.

Az énkép és a vele szorosan összefüggő önértékelés, amely befolyásolja a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését, ebben az életkorban jelentős változáson megy keresztül (hivatkozás). Amikor a gyerekek bekerülnek az iskolába, elkezdik összehasonlítani magukat más kortársaikkal, ami visszahat én-

képükre is. A társas összehasonlítás eredményeként új, átfogó képet kezdenek kialakítani önmagukról. A rendszeres összehasonlítás nyolcéves kor körül válik jelentőssé, ekkor már a kortársi interakciók is közrejátszanak abban, hogy a gyerekek új, az addiginál összetettebb énképet alakítsanak ki. A pozitív önértékelés és a későbbi életszakaszokban mért elégedettség és boldogság között szoros kapcsolat mutatható ki. Ezzel szemben az alacsony önértékelést a depresszióval, a szorongással, valamint az iskolában és a társas kapcsolatokban megmutató viselkedészavarokkal kötik össze (Damon, 1983). Harter (1983) azt is kimutatta, hogy a gyerekek önértékelése az életkor függvényében aszerint változik, hogy az mennyire egyezik meg mások értékelésével. Nyolcéves kor körül következik be az, amikor a gyerekek önmagukról alkotott véleménye közelít társaik és tanáraik megítéléséhez. Az önértékelés nagyban függ az adott család nevelési szokásaitól is. A vizsgálati eredmények arra utalnak, hogy a magas önértékelés kulcsa főként a család által közvetített minta, miszerint az ember képes befolyásolni saját jövőjét (Harter, 1983). A pozitív önértékeléssel és énképpel rendelkező gyerekek ismerik korlátaikat, ami utat mutat nekik az előttük álló lehetőségek kibontakoztatásában. A családon belüli pozitív énkép kialakítása olyan biztos alapot jelent számukra, amely a megpróbáltatások és nehéz helyzetek esetében is segít azok leküzdésében.

A szociális viselkedés alakulása serdülőkorban

A serdülőkor szintén jelentős változásokat hoz a gyerekek szociális kapcsolatainak alakulásában. Ez egyrészt a családi kapcsolatok átrendeződését, másrészt a kortárskapcsolatok megerősödését jelenti. A barátságok elmélyülnek és más jellegűvé válnak az előző életkorokéhoz képest. Míg kisiskolás korban a barátságok fő oka a közös tevékenységek végzése, addig ez a serdülőkorban más szempontokkal – közös érdeklődés, hasonló attitűdök és értékek, lojalitás, intimitás – egészül ki. Az utóbbi kettő az, ami a serdülőkori barátságok fő meghatározójává válik, ugyanis az intim és lojális kapcsolatokban a serdülő énképe és identitása is megerősödik. Ehhez arra van szükség, hogy a serdülő képes legyen a másik fél érzelmeit és érzelmi állapotait megérteni, felismerni azt a tényt, hogy a másik szempontjai és motivációja egyazon helyzetben eltérő lehet az övétől. Ezek megléte vagy hiánya nagyban közrejátszik abban, hogy a serdülő társas kapcsolatai miként alakulnak (Cole és Cole, 2006).

A serdülőkori barátságok sok szempontból hasonló szerepet játszanak a fiúk és a lányok fejlődésében, mint csecsemőkorban a kötődés. Akkor az anya jelentette a szociális referenciaszemélyt, ő volt az, akinek az értékelése a legfontosabbnak számított, és egyben ő volt az, aki a biztonságot nyújtotta a csecsemő

számára. Serdülőkorban ezt a státuszt sokszor a barátok töltik be, ők azok, akik meghatározóvá válhatnak a különböző helyzetek és szituációk értékelésében és megoldásában. Mind a csecsemőre, mind a serdülőre jellemző, hogy a szociális kapcsolatok során a sikeres interakció befolyásolja a kötődéseket, s ahogy a csecsemő bizonyos fokig levál a anyjáról, a serdülő gyerekek is egyre kevésbé függnek a legjobb barátjuktól a pubertáskor előrehaladtával (*Zsolnai, 2001*).

A nemi különbség a barátságok jellegében is megmutatkozik, mert míg a fiúknak inkább arra van szükségük, hogy csoportokat alakítsanak, hangsúlyozva ezzel is a szülőktől és más felnőttektől való függetlenedésüket, addig a lányokra jobban jellemző a mélyebb, intim kapcsolatokra való igény (*Cole és Cole, 2006*).

A kortárs csoportban elfoglalt hely egyre erősebben meghatározza a serdülők társas kapcsolatait, mivel aki népszerűbb, azzal sokkal több társuk szeretne baráti viszonyba kerülni. *Coleman (1962)* azt találta, hogy a diákok meghatároznak egy csoporton belüli vezető réteget, s ahhoz képes értékelik saját helyzetüket. Mind a két nem szerint a vezető rétegbe való bekerülés legfontosabb kritériuma a jó személyiség. Emellett a fiúk főként a jó hírnevet, a jó sportteljesítményt, a jó külsőt és a divatos ruházkodást említették. A lányok hasonlóan vélekedtek, ők is a megnyerő külsőt, a jó hírnevet és a jó ruhákat emelték ki. *Williams és White (1983)* megerősítették a fentieket, miszerint minden csoportban van egy vezető réteg, tagjaik meghatározóak a csoport többi tagjára, de a népszerűséghez kellő tulajdonságok sorrendje függ az életkortól, a társadalmi-gazdasági helyzettől és az etnikai hovatartozástól is. *Hollingstead (1975)* vizsgálatai szintén azt mutatják, hogy a serdülőkor minden szakaszában az jellemző, hogy a barátságok döntő módon a hasonló társadalmi és gazdasági háttérű gyerekek között alakulnak ki. A kutatások azt is igazolták, hogy a csoportban elfoglalt népszerűség erős kapcsolatot mutat a proszociális viselkedés meglétével. Azok a serdülők, akik segítőkészek és együttműködőek társaikkal, jóval népszerűbbek, mint azok, akik a segítségkérést elutasítják, nem kooperatívak, és a különböző helyzetek és problémák megoldásában negatív viselkedési formákat, például agressziót alkalmaznak (*Semrud-Clikeman, 2007*).

A nemi szerepekhez tartozó társas viselkedések elsajátítása serdülőkorban is elsősorban a megfigyelés és a gyakorlás útján valósul meg. A szexuális érés eredményeként a serdülők érdeklődése megnő a másik nem iránt, a serdülőkori első szerelmek hatása tagadhatatlan a későbbi párkapcsolatok alakulására nézve (*Gander és Gardiner, 1981*).

A szexuális kapcsolatok kialakulásának több lépcsőfoka van. Kezdetben a serdülők azonos nemű csoportokhoz tartoznak, amelynek tagjai együtt vesznek részt olyan programokban, ahol a másik nemhez tartozók is jelen vannak. Az ilyen események nyomán alakulnak ki a párok, akik először még csak felkészül-

nek, majd később meg is teszik az első próbálkozásokat a szexualitás terén (Cole és Cole, 2006).

A pubertáskor velejárója, hogy a gyerekeknek megváltozik az érzelmi és a fizikai kapcsolata szüleivel. Egyre inkább eltávolodnak tőlük, s a velük történt fontos élményeket és eseményeket inkább kortársaikkal beszélnek meg. De ez nem jelenti azt, hogy a szülői befolyás teljesen megszűnik szociális viselkedésükre vonatkozóan. A serdülőket anyjukhoz ezekben az években bizalmasabb viszony fűzi, mint apjukhoz. Ez főként annak a következménye, hogy az apák a tekintélyt és a felelősségre vonást képviselik, míg az édesanyák a segítséget és a megerősítést biztosítják számukra (Zsolnai, 2011). Összességében az látszik valószínűnek, hogy a serdülőkori individualizációs folyamatban a gyerekek és szüleik között az egymástól való függés új formája alakul ki, ami a serdülőknél egyenlőbb és egyben felelősségteljesebb szerepet biztosít. Ebben az individualizációs folyamatban sem a kortársak, sem a szülők nem játszanak vezető szerepet, inkább egymást kiegészítve segítik a serdülők társas életének újjászervezését (Semrud-Clikeman, 2007).

Összegzés

A társas viselkedés fejlődése olyan kétoldalú folyamat, amellyel a gyerekek egyszerre integrálódnak közösségükbe és differenciálódnak, mint különálló egyének. Ennek egyik aspektusa a szocializáció, amely során a gyerekek megtanulják a társadalom normáit és értékeit, a másik pedig a személyiségalakulás, amikor a gyerekek eljutnak azokhoz a sajátos érzés- és viselkedésmódokhoz, amelyekkel a változatos körülményekre reagálnak.

A társas viselkedést irányító szociális kompetencia alakulását az intraperszonális és az interperszonális tényezők csoportja határozza meg. Mindegyik csoport számos elemet foglal magában, amelyek egymásra hatása alakítja a szociális viselkedést és annak fejlődését. Az interperszonális tényezők közül a mikro- és makrokulturális környezetből, a családból, az iskolai közegből, valamint a kortárs kapcsolatokból fakadók a legjelentősebbek.

A kisgyermekkor szocializáció fő színtere a család. Az itt kialakult érzelmi kapcsolatok, a szülők által nyújtott minták és értékek, a szülők szociális kompetenciája, az anya-gyermek közötti kötődés közvetlenül hat a gyermek szociális fejlődésére. Közülük az anya-gyermek közötti kötődés határozza meg leginkább, hogy milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben.

A család után az iskola befolyásolja legjobban a szociális kompetencia gyermekkorai fejlődését. Az iskolába kerüléssel a gyerekeknek számos új, a szociális

viselkedésre vonatkozó szabályrendszert – erkölcsi szabályok, társadalmi konvenciók, csoportnormák – kell elsajátítaniuk. Meg kell tanulniuk, hogy ezeket miként alkalmazzák a különböző helyzetekben és körülmények között.

Amikor a gyerekek elkezdnek iskolába járni, szociális kapcsolatrendszerük átalakul, s a kortárskapcsolatok egyre inkább meghatározó szerepűek lesznek. A megváltozott viszonyrendszer új kognitív és szociális készségek elsajátítását teszi szükségessé részükről. A másik meghallgatása és megértése, a különböző verbális és nonverbális kommunikációs jel helyes kódolása és dekódolása, az együttműködési és a problémamegoldó készségek mind ahhoz kellenek, hogy sikeresek legyenek az iskolában társas kapcsolataikban.

A serdülőkor szintén jelentős változásokat hoz a gyerekek szociális kapcsolatainak alakulásában. Ez egyrészt a családi kapcsolatok átrendeződését, másrészt a kortárskapcsolatok megerősödését jelent, aminek két típusa különböztethető meg: a barátság és a csoportos együttlét. A barátság ekkor szinte kizárólag az azonos neműekre korlátozódik, aminek legfőbb oka, hogy ebben az életkorban a nemi identitás fejlődése felgyorsul, az azonos nemű barátok véleménye, viselkedése mintaadóvá és referenciává válik. A serdülőkor a csoportképződés időszaka is. Azonban különbség figyelhető meg a fiúk és lányok csoportszerveződésében. Míg a fiúk nagyobb, lazább csoportokat alkotnak, addig a lányok csoportjai kicsik és nehezen fogadnak be új tagokat.

A serdülőkor változást eredményez a kötődések terén is. A gyermeki kötődés csökken a szülőkkal szemben, a szexuális vonzódás egyre erősebbé válik a más nemű társak iránt, ami a nemi szerepekhez tartozó társas viselkedési formák elsajátítását és gyakorlását eredményezi.

Irodalom

- Aiello, J. R. (1971): Field study of the proxemic behaviour of young children in three subcultural groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, **19**. 351–356.
- Bandura, A. (1986): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Berndt, T. (1995): Friends influence on adolescent adjustment to school. *Child Development*, **5**. 1312–1329.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest. 155–176.
- Brody, G. H. és Flor, D. I. (1997): Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African-American families. *Developmental Psychology*, **33**. 1000–1011.

- Brotphy-Herb, H. F., Lee, R. E., Nievar, M. és Stollak, G. (2007): Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **28**. 134–148.
- Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (2008): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- Chang, L. (2003): Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, **74**. 535–548.
- Cole, M. és Cole, S. (2001): *Fejlődéslelektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. (2006): *Fejlődéslelektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Tan, Z. (2007): Emotion socialization from a cultural perspective. In: Gruesec, J. E. és Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York. 517–541.
- Coleman, J. S. (1962): *The adolescent society*. Free Press Glencoe, New York.
- Damon, W. (1983): *Social and personality development: Infancy through adolescence*. W.W. Norton, New York.
- Denham, S., Bassett és Wyatt, T. (2007): The socialization of emotional competence. In: Gruesec, J. E. és Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York. 614–637.
- Diamond, K. E. (2002): The development of social competence in children with disabilities. In: Smith, P. és Hart, C. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, Malden. 570–587.
- Diener, M. L. és Kim, D. Y. (2004): Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **25**. 3–24.
- Dodge, K. A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, **54**. 1386–1399.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, **72**. 907–920.
- Fagot, B. I. (1978): The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, **49**. 459–465.
- Forgács József (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gander, M és Gardiner, H.W. (1981): *Child and adolescent development*. Little Brown and Company, Boston.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge.
- Goldsmith, H. H. (1987): Roundtable: What is temperament? Four Approaches. *Child Development*, **58**. 505–529.
- Goodnow, J. (1984): Parents' ideas about parenting and development. In: Brown, A. L. és Rogoff, B. (szerk.): *Advances in developmental psychology*. Vol. 3. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 193–242.
- Goodnow, J. és Burns, A. (1985): *Home and school: A child's-eye view*. Allen és Unwin, Sydney.
- Gottman, J. M. (1983): How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **48**. 3. sz. 1–86.
- Hamre, B. K. és Pianta (2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, **72**. 625–638.
- Harter, S. (1983): Development perspectives on the self-system. In: Mussen, P. M. (szerk.): *Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development*. Vol. 4. Wiley, New York.
- Herbert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E. és Landry, S. H. (2006): The importance of language, social and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, **10**. 174–187.

- Hermann Imre (1984): *Az ember ősi ösztönei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Hollingshead, A. B. (1975): *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. Wiley, New York.
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Howes, C. (1987): Peer interaction of young children. *Monographs of the society for research in Child Development*, **53**. 1. sz. 1–92.
- Kasik László (2010a): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- Kasik László (2010b): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében*. PhD-értekezés, SZTE, Szeged.
- Katona Nóra és Szitó Imre (1988): Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdései. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 196–205.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Lázár Imre (1994): Szociál-pszichoimmunológia. *Kandidátusi értekezés*. kézirat, Budapest.
- Lever, J. (1978): Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, **43**. 471–483.
- Lewin, K. (1975): *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- MacDonald, K. és Parke, R. (1984): Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, **55**. 1265–1277.
- Moos, R. (1979): *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass, San Francisco.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Odom, S. L., McConnel, S. R. és Brown, W. H. (2008): Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore. 3–30.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. és Brown, W. H. (2006): Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 807–823.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. és Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, **36**. 163–172.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Howes, C., Kagan, S. L. és Yazejian, N. (2001): The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, **72**. 1534–1553.
- Pokol Béla (1995): Bourdieu elméletének alapkategóriái. *Elméleti szociológia*, **2**. 75–94.
- Putallaz, M. (1987): Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, **58**. 324–340.
- Putallaz, M. és Heflin, A. H. (1990): Parent-child interaction. In: Asher, S. R. és Coise, J. D. (szerk.): *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press, New York.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. A Bell-Howell Company, Columbus, Ohio.
- Rózsa Sándor, Kő Natasa és Oláh Attila (2006): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán. *Pszichológia*, **26**. 1. sz. 57–76.

- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schaffer, D. és Brody, G. H. (1981): Parental and peer influences on moral development. In: Henderson, R. W. (szerk.): *Parent-child interaction. Theory, Research and Prospects*. Academic Press, New York. 83–124.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schwartz, D., Chang, L. és Farver, J. M. (2001): Correlates of victimization in children's peer groups. *Developmental Psychology*, **37**. 520–532.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.
- Smith, K. és Hart, C. (2004, szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Thomas, A. és Chess, S. (1977): *Temperament and development*. Bruner/Mazel, New York.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children. What the research says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Vajda Zsuzsanna (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 115–129.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vaughn, B. E. és Langlois, J. H. (1983): Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, **19**. 550–560.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria-Evans, M. R., Caya, L. és Krzysik, L. (2001): Dyadic analyses of freindship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, **3**. 862–878.
- Williams, J. M. és White, K. A. (1983): Adolescent status system for males and females at three age levels. *Adolescence*, **18**. 381–390.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Kiadó, Budapest.