Tóth Edit – Kasik László

Szülői vélekedések a szociálisérdek-érvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról

A nemzetközi pedagógiai kutatásokkal ellentétben a hazai vizsgálatok igen kis hányada foglalkozik a gyermekek társas viselkedése és a különféle viselkedésformákról alkotott szülői vélekedések összefüggéseivel. A kutatási eredmények alapján a szülők egy-egy viselkedésformáról alkotott elképzelései nagymértékben befolyásolják a gyerekek társas viselkedésének alakulását, ezért figyelembevételük mindenképpen szükséges a szocialitás óvodai és iskolai fejlesztésekor. A tanulmányban bemutatott vizsgálat 4–17 évesek szüleinek körében tárta fel, miként vélekednek anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásaik mértékéről és gyakoriságáról gyermekük együttműködő, segítő, versengő és vezető (szociálisérdek-érvényesítő) viselkedésével kapcsolatban.

A társas viselkedés intézményes keretek között történő fejlesztésének alapvető feltétele, hogy a fejleszteni kívánt területről – minél több aspektusból – elegendő és megfelelő empirikus adattal rendelkezzünk (CHEN 2006). A hazai gyakorlattal szemben a nemzetközi, főként angolszász területen elvégzett pedagógiai és pszichológiai vizsgálatok jelentős hányada a pszichikus összetevők (képességek, készségek, motívumok stb.) működési sajátosságai mellett az óvoda vagy az iskola jellemzőit (például fizikai környezetét, szociális strukturáltságát), valamint a család mint elsődleges szocializációs közeg hatásmechanizmusait (például a szülők érzelmi kapcsolatát, anyagi helyzetüket) is figyelembe veszi egy-egy kísérlet vagy fejlesztő program kidolgozásakor.

Tunstall (1994) szerint a különféle családi hatások a társas viselkedés alakulásában alapvető szerepet játszanak, így a kísérletek és a programok kidolgozása során elengedhetetlen a családi szocializációs tényezők és hatásaik pontos ismerete. A kutatások – az egyes fejlesztési célok szem előtt tartásával – a hatások legkülönbözőbb területeit vizsgálják. *Grusec* és *Davidov* (2007) elemzései alapján a szocioökonómiai státusz, valamint az egymással szoros összefüggésben álló szülői szerepek, nevelési stratégiák és a neveléssel kapcsolatos vélekedések a leggyakrabban vizsgált tényezők.

A Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportja keretében 2008-tól vizsgáljuk 4–17 évesek körében a szociálisérdek-érvényesítő (együttműködési, segítési, versengési, vezetési) képességek működését, valamint e pszichikus összetevők néhány kognitív és érzelmi képességgel való kapcsolatát (az alapkutatásról részletesen lásd KASIK 2008a,

2008b). A vizsgálatsorozat legfőbb célja a képességeknek megfeleltethető négy viselkedésforma óvodai, illetve általános és középiskolai fejlesztését segítő komplex programcsomag kidolgozása.

A kutatássorozat részeként – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – 2009 tavaszán megvizsgáltuk a külső, ezen belül a családi tényezők egy kisebb csoportját. A próbamérés során alkalmazott, általunk kidolgozott kérdőív (Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek, SZESZÉK: TÓTH–KASIK 2008) a szülők e négy viselkedésformával kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásainak gyakoriságát és mértékét tárja fel. A tanulmányban először e kutatás elméleti kereteit, majd módszereit, végül eredményeit ismertetjük.

A TÁRSAS VISELKEDÉS ALAKULÁSÁNAK BELSŐ ÉS KÜLSŐ FELTÉTELEI

A szocializáció mint elméleti konstrukció azt a tanulási folyamatot jelenti, amely során az egyén elsajátítja az adott társadalom viselkedésre, életvezetésre, világképre vonatkozó norma-, érték- és szokásrendszerét, amelyek hátterében különböző szimbólum- és interpretációs rendszerek húzódnak meg (GRUSEC–DAVIDOV 2007). E szocializációs tartalmak elsajátításához – amelyek által alkalmazkodni tudunk környezetünkhöz, valamint képesek vagyunk befolyásolni azt – meghatározott külső ingerekre van szükség (SEGAL–WEISFELD–WEISFELD 1997). A külső ingerek mellett viselkedésünk számos tartományának kialakulásában és változásában jelentős szerepe van különféle öröklött tényezőknek is, így egy-egy viselkedés értelmezése csak az evolúció során kialakult pszichológiai mechanizmusok, biológiai folyamatok és a környezeti ingerek folyamatos egymásra hatásának figyelembevétele alapján lehetséges (BERECZKEI 2003).

Szociális kompetencia

A társas viselkedés alakulásának pedagógiai és pszichológiai értelmezésére alkotott elméleti modellek (pl. NAGY 2000; MEICHENBAUM–BUTLER–GRUSON 1981; ROSE-KRASNOR 1997) szerint a szociális kompetencia a viselkedés belső feltételrendszere, a környezeti tényezők pedig a viselkedés alakulásának külső meghatározói, s e két rendszer együttes (egymásba fonódó, egymást erősítő vagy gátló) működése határozza meg az aktuális viselkedést és a viselkedés változását. A szociáliskompetencia-modellek jelentős hányadában ugyancsak a többszörös meghatározottság elve érvényesül. A pszichikus rendszer öröklött és a szocializáció során tanult összetevők szerveződése, számos egyszerű és komplex képességből, azok öröklött és tanult összetevőiből (ismeretekből, szokásokból, készségekből, mintákból), valamint szintén öröklött és tanult motívumokból, továbbá azok készleteiből áll (NAGY 2000; ROSE-KRASNOR 1997).

Mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban igen gyakran szinonimaként alkalmazzák a szociális képesség és a szociális készség fogalmát, azonban a viselkedés kivitelezésében játszott funkciójuk alapján nem tekinthetők azonos rendszerösszetevőknek (ZSOLNAI–KASIK 2009; NAGY 2000). A szociális (például az együttműködési vagy a szervezési) képességek a viselkedés öröklött és tanult szabályozóira – például a temperamentumra vagy a tanult szabályokra – épülő, a szocializáció során folyamatosan alakuló, módosuló szabályokat (például az együttműködés során a hozzájárulás és a részesedés szabályait) követve szervezik a viselkedést, szervesen kapcsolódva a személyiség motívumrendszeréhez (a döntéseket befolyásoló rendszerhez). A szociális készségek a képességrendszer tanult komponenseiként az aktuális viselkedés kivitelezésében vesznek részt (például az osztálytársakkal történő együttműködés során egy kognitív vagy szociális feladat, probléma megoldásakor), lehetővé tesznek számos specifikus célú és tartalmú viselkedést (NAGY 2000).

A kutatásunk középpontjában álló szociálisérdek-érvényesítő képességek a szociális kompetencia egyik komplex képességcsoportját alkotják, amely az együttműködés, a segítés, a versengés és a vezetés különféle formáinak biológiai alapokkal rendelkező feltételrendszere (KASIK 2008a; NAGY 2000). Biológiai alap például az együttműködésben jelentős szerepet játszó osztozkodás, a segítés során mutatott önzetlenség, valamint a versengést és a vezetést is befolyásoló pozíció utáni vágyódás, a dominancia. Mindezek különböző mértékben és formában aktiválódhatnak az adott társas helyzet hatásaitól, például a közvetített normáktól, a szokásoktól vagy az elvárásoktól függően (CSÁNYI 1999; REYNOLDS 1993).

A családi hatások rendszere

A szocializációs folyamat külső tényezői (szülők, testvérek, kortársak, pedagógusok, média) közül a szülői hatásrendszer – elsősorban hosszú távú és számos élethelyzetre kiterjedő hatása miatt – alapvető, értelmezése során szintén a többszörös meghatározottságot szükséges alapul venni (TUNSTALL 1994; SCHNEIDER 1993). E megközelítés szerint a családon belüli hatások az evolúció során formálódtak, jelentős hányaduknak genetikai alapjaik, meghatározott neurológiai és hormonális jellemzőik vannak, valamint működésüket, változásukat nagymértékben befolyásolja a társadalom elvárásrendszere (GRUSEC–DAVIDOV 2007).

Grusec és *Davidov* (2007) szerint a hatásrendszeren belül több, egymással szoros kapcsolatban álló alrendszer különíthető el. Az egyik legfontosabb a szülői szerepnek a feladatokra – például a táplálékszerzésre, táplálékelosztásra vagy a játéktevékenységre – való specializációik. Ezek hátterében a család alapvető (például segítő-támogató, kontroll-) funkciói húzódnak meg, s nagyon jelentős szerepet játszanak a modellkövetésben.

A kultúraközi kutatások (pl. EIBL-EIBESFELDT 1989) szerint valamennyi kultúrában a szülői szerepek mellett specifikus nevelési stratégiák (például azonnali gátlás vagy megerősítés kiépítése; hosszabb vagy rövidebb távon szabályozó értékrend megerősítése vagy elnyomása) is segítik, alakítják a felnőttlét szerepeinek elsajátítását és a viselkedési elvárásoknak való megfelelést. Mindezek mögött – ugyancsak elkülöníthető alrendszerként – a család mint

csoport funkcióival, a gyermeki jogokkal és kötelességekkel, nevelési célokkal, értékekkel és normákkal kapcsolatos szülői vélekedések állnak, amelyek nagymértékben magyarázzák a gyermekek – és az eltérő nemű gyermekek – viselkedése közötti különbségeket. *Conger* és *Dogan* (2007), valamint *Parke* (2004) a vélekedések alakulásában kiemelkedő fontosságúnak tartják a szülők foglalkozását, anyagi helyzetét és társas kapcsolataik hálózatát.

Sallay (2003) szerint a nevelési stílus olyan komplex hatásrendszer, amely három dimenzió, a gondoskodás, a korlátozás és az autonómiára való nevelés alapján jellemezhető. A gondoskodás harmonikus családi hátteret feltételez, amelyben a szülők segítő-támogató viselkedést tanúsítanak, bizalommal fordulnak gyermekeik felé, segítik autonómiára való törekvéseiket. *Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer, Speer, Karban* és *Switzer* (1992) kisiskoláskorú gyerekekkel végzett felmérése alapján a támogató szülői attitűd hatékonyabb iskolai társas viselkedést eredményez, míg a gyermek negatív érzelmeire adott negatív szülői reakcióval a gyermek elégtelen társas viselkedése áll igen szoros kapcsolatban. A családon belüli korlátozás a szülői következetességet, a konformitásra való nevelést és a szülői hatalom, az alárendeltség hangsúlyozását foglalja magában, s egy olyan családi hátteret nyújthat, amelyben a szabályorientáltság alapján a következetesség és a konformitás dominál (SALLAY–DALBERT 2002; AUNOLA–VANHATALO–SETHI 2001).

A hatásrendszer általános jellemzője, hogy rejtett (spontán megnyilvánuló, akaratlanul is közvetített) és tudatos (szándékosan irányított és közvetített) módon is befolyásolhatja a gyermek gondolkodását, érzelmi viszonyulását, viselkedését, amelynek eredménye visszahat a szülői gondolkodásra, érzelmi viszonyulásra és cselekvésre, ezáltal létrehoz és fenntart egy kölcsönös válaszadási folyamatot (GRUSEC–DAVIDOV 2007). Számos vizsgálat (pl. LALUMIÈRE–CHALMERS–QUINSEY–SETO 1996) bizonyítja, hogy – miközben a szociális fejlődés családi vonatkozásainak értelmezése során igen fontos figyelembe venni az oksági láncolatot (ekkor valamely viselkedésforma elsajátítása, alkalmazása a szülői viselkedés és döntés hatására történik) – a gyermeki viselkedés alakulása jobban értelmezhető a multikauzális modell alapján. E modell szerint a szülők a nevelés során folyamatosan válaszolnak is gyermekük szükségleteire, törekvéseire, s ezek a válaszok szintén meghatározzák, miként döntenek egy-egy nevelési helyzetben (BERECZKEI 2003).

A hatások manifeszt és latens megnyilvánulása, valamint a szülő-gyermek interakciók kölcsönössége mellett a családi szocializációs folyamat harmadik általános jellemzője a helyzet- és funkcióspecifikusság (adott helyzetben a benne megnyilvánuló családi funkció dominál). E jellemző mögött különféle szabályozó elvek húzódnak meg (GRUSEC–DAVIDOV 2007), amelyek azonosíthatók a hatásegyüttes egyes alrendszereinek néhány összetevőjével. A szülő és a gyermek közötti válaszadási folyamatot egy-egy szituációban meghatározza (1) a kölcsönös alkalmazkodás – az autonómiára való törekvés és a kontroll kapcsolata, (2) a védelem és a támasz, (3) az elosztás és a megosztás, valamint (4) a tapasztalatok átvitele más csoportokban és szituációkban lezajló interakciókra – a mintaadás, a modellkövetés eredményének alkalmazása.

A szociális kompetencia alakulását meghatározó belső és a külső tényezők kapcsolatrendszere – Schneider modellje

A szociális kompetencia összetevőinek alakulását befolyásoló tényezőkről alkotott elméleti megközelítések közül *Schneider* (1993) modellje *(1. ábra)* együttesen szemlélteti a viselkedés alakulásának néhány fontos személyiségbeli tényezőjét, valamint a családon belüli és a családon kívüli hatások rendszerét. *Schneider* szerint a rendszerösszetevők állandóak, de a gyermek életkorának, valamint a családi élet ciklusainak változásával az összetevők dominanciája és kapcsolatuk erőssége folyamatosan változik, s a pedagógiai programoknak elsősorban ez utóbbi változást kell figyelembe venniük az intézményes fejlesztések során.

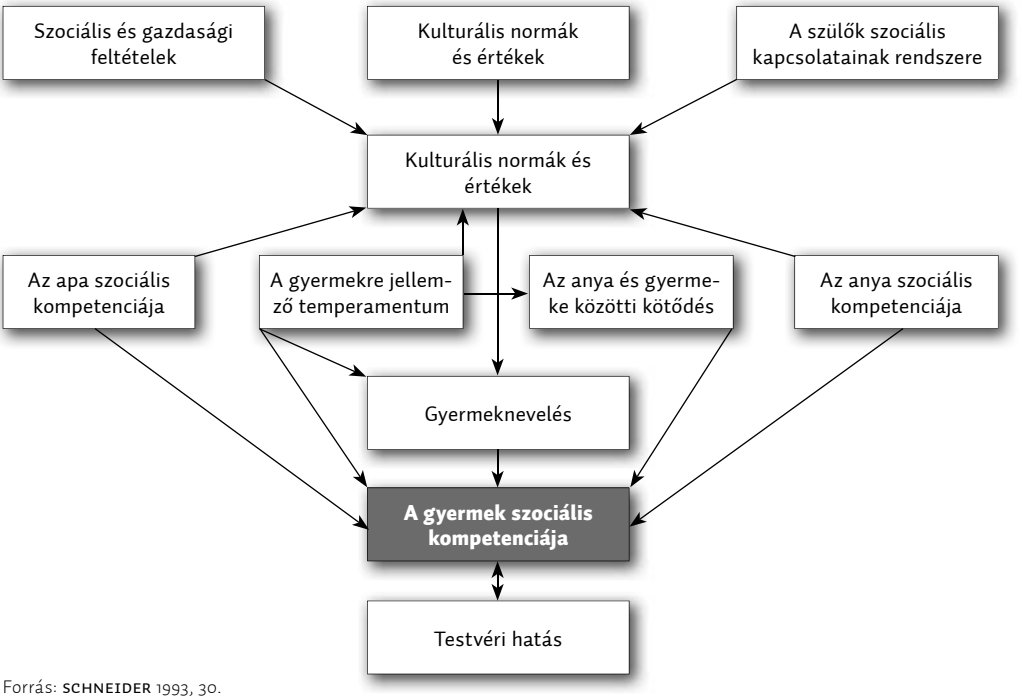
A modell alapján a személyiségbeli tényezők közül a szociális kompetencia működését közvetlenül befolyásolja a gyermek temperamentuma (mint vele született jellemző), amely ugyancsak közvetlenül hat a gyermeknevelésre, az anya és az apa kapcsolatára, valamint az anya és a gyerek közötti kötődésre (mint öröklött viselkedési mechanizmusra). A családtagok – elsősorban az anya és a gyermek – közötti kötődés szintén alapvetően meghatározza a gyermek viselkedésének alakulását, amely kapcsolat jól szemlélteti a kötődés szocializáció során mutatott alakulását, az öröklött mechanizmusok más pszichikus komponensekkel (például tanult motívumokkal) való összekapcsolódását. Meghatározónak tartja a gyermek és a szülők szociális kompetenciájának kapcsolatát, valamint a testvéri hatást, ezáltal a modell a gyermeknevelés kölcsönös válaszadási folyamatként való értelmezését, a családi nevelés multikauzális megközelítését tükrözi.

A modell szerint a szociális kompetencia alakulására közvetlenül hat az anya és az apa kapcsolata, amelyet három tényezőcsoport igen erőteljesen befolyásol: (1) a család szociális és gazdasági feltételei, (2) a kulturális normák és értékek, ezek családi leképeződései, valamint (3) a szülők szociális kapcsolatainak rendszere. E három csoport részben azonosítható a *Bourdieu* (1998) által leírt, a szocializációs folyamatot meghatározó tőkefajtákkal. Bourdieu szerint a tőkének – az anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munkának – három formája létezik: a gazdasági, a társadalmi és a kulturális. A gazdasági tőke olyan erőforrás, amely közvetlenül pénzzé alakítható, s alapvető szerepet játszik a társadalmi pozíció, a hatalomelosztás és az életminőség meghatározásában. A schneideri modellben ez a tőkefajta a szociális és a gazdasági feltételekben érhető tetten, amely feltételek a család, ezáltal a gyermek eredményességét döntően meghatározzák. A jövedelem, a vagyon és a foglalkozás révén a társadalmi színtereken birtokolt hatalom mint anyagi – és részben szellemi – erőforrás nagyon fontos a gyermeknevelésben (LEVY–MURNANE 2001).

A tőkemeghatározások alapján átfedi egymást a modell két összetevője, a *Szociális és gazdasági feltételek*, valamint *A szülők szociális kapcsolatainak rendszere*. Az első részben, a második teljes mértékben a *bourdieu*-i társadalmi tőkéhez kapcsolódik, amely aktuális és lehetséges szociális erőforrásokat tartalmaz, amelyek a kölcsönös ismertség és elismertség viszonyainak tartós birtoklásából fakadnak, valamint gazdasági tőkévé alakíthatók (Bourdieu 1998). *Pokol* (1995) szerint a társadalmi tőke olyan kapcsolati erőforrás, amely a más szemé-

lyekkel kialakított folyamatos kapcsolattartásból ered, nagysága pedig egyrészt attól függ, hogy mekkora annak a kapcsolathálónak a kiterjedtsége, amelyet az egyén mozgósítani tud, másrészt annak a gazdasági és kulturális tőkének a nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel az egyén kapcsolatban áll. *Putnam* (2004) elméletében a társadalmi tőke a szociális kapcsolati hálókra és a kölcsönösséggel összefüggő normákra vonatkozik, normákból és értékekből tevődik össze. Az egyén kapcsolati hálója jelentős erőforrásként szolgálhat mind az egyén, mind a csoportok számára. E társadalmitőke-koncepció kulcseleme a bizalom és a kölcsönösség, amelyek a társadalmi élet szinte minden területén megalapozhatják a kölcsönös előnyök céljából létrejövő társadalmi szintű együttműködést (CSIZMADIA 2002).

1. ÁBRA: A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló tényezők köre



Forrás: SCHNEIDER 1993, 30.

A tőkeelmélet alapján a *Schneider* modelljében szereplő *Kulturális normák és értékek* elsősorban a társadalmi tőke tartalmainak tekinthetők, ám kapcsolatba hozhatók a kulturális tőkével is. *Bourdieu* (1998) szerint a kulturális tőke a boldoguláshoz, a társadalmi pozíciókhoz szükséges alapvető ismeretelemeket tartalmazza, amelyek elsajátítása hosszú ideig tartó, gyakran nem tudatos folyamat, ám a tanulás történhet anyagi hordozók révén is, így e tőkefajta kapcsolódik az intézményes neveléshez és oktatáshoz is. *Swartz* (1997) szerint a kulturális tőke a tanulmányi sikeresség nagyon fontos meghatározója, normákat és értékeket

tükröző viselkedési mintákat, szociális és kognitív készségeket, a műveltséget hordozó tárgyakat (például könyveket), valamint a végzettséget foglalja magában, amelyek átadásában a szülői tudatos szerepvállalás elengedhetetlen.

Kohn beruházási modellje

Kohn (1995) családi beruházási modelljében (*2. ábra*) a *Schneider*-féle modell egyik csoportjának (*Szociális és gazdasági feltételek*) több összetevőből álló, önálló rendszere, valamint a *bourdieu*-i tőkeelmélet jelenik meg. A modell a *schneider*i modellel szemben nemcsak a viselkedésbeli, hanem a gyermek általános sikerességét, hosszú távú boldogulását meghatározó családi tényezőket is tartalmazza.

2. ábra: A gyermek boldogulását befolyásoló családi tényezők – beruházási modell

Forrás: grusec–hastings 2007, 444.

E modell alapján a szülők iskolai végzettségétől, az anyagi erőforrások mértékétől és a szülők foglalkozásától jelentős mértékben függ a nevelési célok megfogalmazása, a nevelési stratégiák működtetése és a gyermeknevelésre fordított anyagi javakkal való gazdálkodás, amelyek együttesen hatnak a gyermek boldogulására. A szülők iskolai végzettsége főként a gyermek otthoni tanulási környezetét és információszerzési lehetőségeit, a szülők ismeretátadó és szokásformáló szerepét, a foglalkozás és az anyagi erőforrások pedig a szociális kapcsolati hálók kiépítését és ápolását, a család alapvető funkcióinak működtetését teszik lehetővé.

A nemzetközi vizsgálatok (pl. duncan–magnuson 2003; bradley–corwyn–mcadoo–garcía coll 2001; mayer 1997; corcoran–adams 1997) eredményei alapján a család anyagi helyzete a legmeghatározóbb tényező, ez hat a szülők és a gyermek szociális kapcsolatainak kialakítására és ápolására, a gyermek tanulási lehetőségeire, ezáltal együttesen a személyiség kognitív, affektív és szociális dimenzióinak alakulására. *Duncan* és *Magnuson* (2003) vizsgálatai szerint a magasabb iskolai végzettséggel, magasabb presztízsű foglalkozással, több – a gyermekre fordítható – szabadidővel és jobb anyagi erőforrásokkal rendelkező szülők szignifikánsan más nevelési célokat fogalmaznak meg, s jelentősen eltérő nevelési

stratégiákat alkalmaznak, mint azok a szülők, akik alacsonyabb végzettségűek, foglalkozásuk kisebb presztízsű, kevesebb a jövedelmük és a szabadidejük. De mindez nem jelenti azt, hogy ezek az eltérések a gyermeki boldogulás szempontjából jobb vagy rosszabb szocializációs célok megfogalmazásával és a célok alapján hatékony vagy kevésbé hatékony stratégiák alkalmazásával járnak. Szintén fontos eredmény, hogy az utóbbi csoportba tartozó szülők a viselkedésre vonatkozó normák és értékek átadásában nagyobb szerepet tulajdonítanak a pedagógusi munkának.

A családok jövedelmi helyzetének megváltozása szinte mindegyik nemzetközi vizsgálat szerint nagymértékben meghatározza a szülői funkciók ellátását és a nevelési attitűdöket (SOMLAI–TÓTH 2002). Orosz, lengyel, német és magyar szülők attitűdvizsgálatának (PONGRÁCZ – S. MOLNÁR 1994) eredményei szerint nem az országok között nagyok a különbségek, hanem az egyes országokon belül a munkavállalási esélyek és az anyagi kilátások függvényében. Számos hazai pedagógiai vizsgálat szerint a gyerekek között meglévő teljesítménybeli különbségek jelentős része a szülői háttérrel (például az iskolázottsággal) magyarázható (CSAPÓ 2003). Az adatok alapján a szülők iskolai végzettsége jelentősen befolyásolja a diákok teljesítményét (pl. ANDOR–LISKÓ 2000; POLÓNYI–TIMÁR 2001), illetve a szülők foglalkozása nem közvetlen előnyt jelent, hanem a kulturális javakhoz való otthoni hozzáférést határozza meg, ami azonban erőteljesen hat az iskolai teljesítményre.

Számos hazai pedagógiai vizsgálat a szociális készségek mint tanult viselkedéstechnikai eszközök (NAGY 2000) életkori és nemek szerinti működését tárja fel. A felmérések (pl. ZSOLNAI–KASIK 2007; ZSOLNAI–LESZNYÁK–KASIK 2007; KASIK 2006; JÓZSA 2004) alapján a szociális készségek és a szülők iskolai végzettsége közötti egymásra hatás az óvodások és a kisiskoláskorú tanulók körében jelentősen nagyobb, mint serdülőkorban: minél iskolázottabb az édesanya, annál fejlettebbek a gyermek szociális készségei. Ugyanakkor a viselkedésben szabályozó funkciót ellátó szociális képességek esetében ez az összefüggés kevésbé egyértelmű (KASIK 2008b), ami feltehetően a pszichikus összetevők természetéből adódik, ám e különbség pontos meghatározására további vizsgálatok szükségesek. A kutatások alapján a tanulmányi teljesítmény és a mért szociális összetevők az életkor előrehaladtával egyre erősebb pozitív kapcsolatban állnak.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

A minta jellemzői

A 2009 januárjában és februárjában végzett próbamérés során a 2008-as alapkutatásban (KASIK 2008a) részt vevő 4, 8, 11 és 17 évesek szülei, valamint – e mintát kiegészítve – 13 és 15 éves tanulók szülei töltötték ki a kérdőívet *(1. táblázat)*. A vizsgálatban Békés, Csongrád és Pest megyében élők vettek részt. Mindegyik életkori mintában csaknem azonos a szülők végzettségének eloszlása: a részminták több mint felét szakmunkásképzőt végzettek és érettségivel rendelkezők alkotják, ennél kisebb az általános iskolát végzettek s még kisebb a főiskolai és egyetemi diplomával rendelkezők aránya.

1. TÁBLÁZAT: A minta jellemzői (N = 289)

Az alapkutatás életkori részmintái		SZESZÉK-vizsgálat		Szülők összesen
		Apa	Anya	
4 éves	69	0	46	46
8 éves	75	4	42	46
11 éves	80	5	50	55
13 éves	71	10	46	56
15 éves	76	5	37	42
17 éves	78	8	36	44
Összesen	449	32	257	289

Az anyáknak és az apáknak is elküldött kérdőívet összesen 289 szülő – 257 anya és 32 apa – küldte vissza a pedagógusoknak. Az apák véleményét a 11%-os részvétel miatt nem vontuk be az elemzésbe, így az eredmények csak az anyák ítéleteit tükrözik (három diák esetében mindkét szülő kitöltötte a kérdőívet, azonban e tanulók esetében is csak az anya válaszait elemeztük). Az alacsony apai válaszadásnak számos oka lehet, ugyanakkor ez az arány megegyezik a korábbi vizsgálataink során tapasztaltakkal: főként az anyák vállalják ezt a feladatot. A későbbi, nagymintás mérés során mindenképp szükség lesz az apák és az anyák csaknem azonos arányának kialakítására, hiszen például a nemek szerinti különbségekből fakadó szerepek jól magyaráznak számos, a gyermeki viselkedésről alkotott eltérő szülői vélekedést (VAJDA 1994; RANSCHBURG 1984).

Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek mérőeszköze (SZESZÉK)

A szülők anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásainak mértékét és gyakoriságát feltáró SZESZÉK-kérdőívet (TÓTH–KASIK 2008) erre a vizsgálatra dolgoztuk ki az alapkutatásban alkalmazott SZÉK, Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív (KASIK 2008a) elméleti háttere, a családi szocializációval kapcsolatos elméleti keretek, valamint a korábbi, főként nemzetközi empirikus kutatások módszertana és eredményei alapján. A mérőeszköz a teljes mintán és az egyes részmintákon is jó megbízhatóságú, a Cronbach-α értékei 0,84 és 0,87 közöttiek.

A mérőeszköz öt részből áll: (1) bevezető, (2) anyagi erőforrások, (3) szellemi erőforrások, (4) kapcsolati erőforrások és (5) családi háttér. Mindezt a kérdőív elején tájékoztató egészíti ki, amelyben – a SZÉK-kérdőív elméleti keretei alapján – az együttműködő, a segítő, a versengő és a vezető viselkedésformának megfeleltethető képességek dimenziói olvashatók, segítik a kérdőív egyes tételeinek megértését (például az együttműködő viselkedés megítélésének része, hogy ki mennyit vállal a közös munkából, vagy a versengésnél figyelembe kell venni, betartja-e az egyén a szabályokat).

Az (5) rész kivételével mindegyik tartalmaz egy vagy két olyan leírást, amelyet vagy háromfokú skálán kell megítélni (1: teljes mértékben egyetértek; 2: részben értek egyet; 3: egyáltalán nem értek egyet – az utóbbi kettőt indokolni kell), vagy amelyhez olyan kérdések kapcsolódnak, amelyeket megadott válaszok alapján kell értékelni (néhány esetben a válaszok kiegészíthetők). A kérdőívrészek további kérdései a viselkedésformák egy-egy aspektusát érintik, amelyek esetében szintén adottak és némelyiknél ki is egészíthetők a válaszok. A mérőeszköz szerkezetét a *2. táblázatban* foglaltuk össze.

2. TÁBLÁZAT: A SZESZÉK szerkezete

Kérdőívrész	Tartalom
Bevezető	Leírás (1): a család elsődleges a viselkedésformákat meghatározó normák, szabályok elsajátításában. Leírás (2): az intézményes nevelés elsődleges a viselkedésformákat meghatározó normák, szabályok elsajátításában.
Anyagi erőforrások	Leírás: a gyermekre költött kiadások és a szülői nevelés kapcsolata szoros.
	Kérdések: (1) Kinek a feladata, hogy biztosítsa a kiadásokat? (2) Milyen gyakran fizet gyermeke tevékenységeiért?
	Állítások a SZÉK által mért négy képesség egyes dimenziói alapján, például: Ha gyermekem részt vesz egy versenyen és jól szerepel, akkor ezt pénzzel jutalmazom.
Szellemi erőforrások	Leírás (1): a viselkedésformákat meghatározó normák és szabályok elsajátításában jelentős szerepe van a szülővel való beszélgetésnek. Leírás (2): a viselkedésformákat meghatározó normák és szabályok elsajátításában jelentős szerepe van a szülői példamutatásnak.
	Kérdések: (1) Kinek kell beszélni a normákról, szabályokról? (2) Milyen gyakran beszél a szülő a normákról, szabályokról? (3) Milyen gyakran van a gyermeknek lehetősége, hogy példát lásson a viselkedésformákra családi környezetben? (4) Milyen gyakran van a gyermeknek lehetősége, hogy példát lásson a viselkedésformákra család baráti körében?
Kapcsolati erőforrások	Leírás: a viselkedésformákat meghatározó normák, szabályok elsajátításában fontos szerepet játszanak a rokonok, a család barátai, a munkatársak és ismeretlen emberek.
	Kérdések: (1) Kitől kér segítséget, hogy bekerüljön gyermeke egy csoportba? (2) Kitől kér segítséget, hogy gyermeke jól dolgozzon egy csoportban? (3) Kitől kér segítséget, hogy gyermeke sikeresen szerepeljen egy versenyen? (4) Kitől kér segítséget, hogy segítsék gyermekét céljai elérésében? (5) Kitől kér segítséget, hogy gyermeke vezető szerephez jusson egy csoportban? (6) Kinek az érdeke alapján kér segítséget?
Családi háttér	Nem; életkor; egy háztartásban élő gyermekek száma; a gyermekre költött átlagos havi összeg; kivel neveli a gyermeket; iskolai végzettség; egy főre jutó havi nettó jövedelem; otthoni könyvek száma; színház, mozi és kiállítás látogatása 2009-ben.

A *Bevezető* két leírást tartalmaz. Az első a család, a második az intézményes nevelés szerepét hangsúlyozza a négy viselkedésformát meghatározó normák és szabályok elsajátításában. Az *anyagi erőforrások* kérdőívrész a családi – a gyermekre költött – kiadások és a szülői nevelés kapcsolatára vonatkozó leírást tartalmaz. A leíráshoz kapcsolódó kérdések mellett a SZÉK egyes dimenziói alapján létrehozott állításokat (például: *Ha gyermekem részt vesz egy versenyen és jól szerepel, akkor pénzzel jutalmazom.*) kell véleményezni négyfokú skála segítségével (1: egyáltalán nem igaz; 2: inkább nem igaz; 3: inkább igaz; 4: teljes mértékben igaz).

A *Szellemi erőforrások* részben az első leírás a viselkedésformákat meghatározó normákról és szabályokról való beszélgetés, a második a személyes szülői példamutatás fontosságára vonatkozik. A leírások mellett egy kérdés (több válaszlehetőséggel) arra vonatkozik, hogy kinek kell a viselkedési normákról és szabályokról beszélgetni a gyermekkel. A további kérdések azt tárják fel, mikor van lehetőség arra, hogy ezekről kommunikáljon a szülő gyermekével, illetve mikor bizonyos, hogy a gyermek példát lát e viselkedésformákra családi környezetben és a család baráti társaságában.

A *Kapcsolati erőforrások* rész leírása szerint a gyermeknevelésben fontos szerepet játszik a barátok, ismerősök, munkatársak segítségnyújtása. A leíráshoz tartozó kérdések mellett a SZÉK egyes dimenzióihoz kapcsolódik öt kérdés. A rokonoktól, munkatársaktól és barátoktól kért segítség gyakoriságát ugyancsak viselkedésformánként kell megítélni a már ismertetett négyfokú skála alapján. E rész utolsó kérdése a gyermekkel kapcsolatos segítségkérés mögött meghúzódó érdek irányultságát tárja fel.

A *Családi háttér*rel kapcsolatos kérdések a szülő nemére, életkorára, a családban élő gyermekek számára, a szülő iskolai végzettségére, az egy főre jutó havi nettó jövedelemre, a család könyveinek számára, a kulturális tevékenységek (színház, mozi, kiállítás) gyakoriságára, valamint arra vonatkoznak, kivel neveli a szülő a vizsgálatban részt vevő gyermeket.

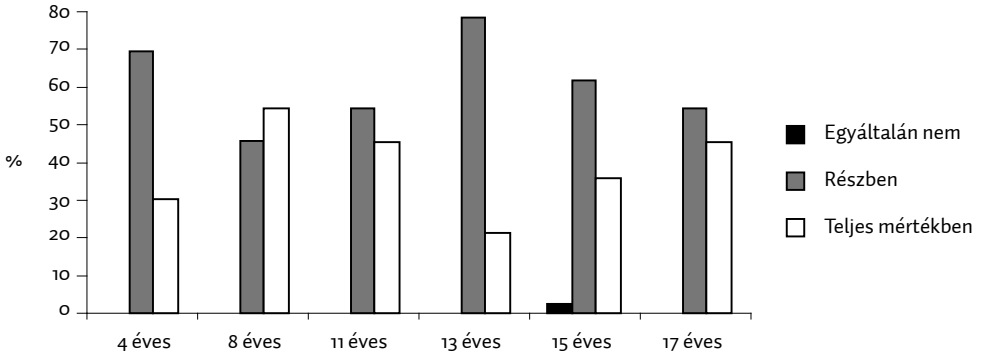
A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A Bevezető rész alapján kapott eredmények

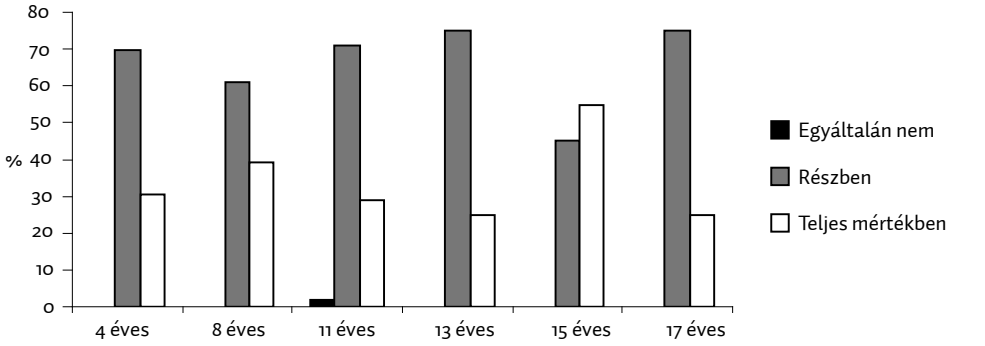
A *Bevezető* részben az első leírás a családi nevelést állítja a négy viselkedésformát meghatározó normák és szabályok elsajátításának középpontjába, a második az intézményes nevelést. E különválasztást azért tartottuk szükségesnek, mert számos vizsgálat (pl. FABES–LEONARD–KUPANOFF–MARTIN 2001) szerint a gyermek életkorának növekedésével a szülők egyre inkább úgy vélik, hogy gyermekük viselkedésének alakulásában fokozatosan kisebb a felelősségük, ezzel szemben az intézményes nevelésé egyre nagyobb. A későbbiekben a gyermek jövőjét érintő, főként nem a viselkedéssel, hanem a tanulmányi teljesítménnyel és az ahhoz szorosan kötődő helyzetekkel – például a továbbtanulással – kapcsolatban tulajdonítanak maguknak jelentős befolyásoló szerepet. A vizsgálat folyamán e tendencia meglétét feltételeztük. A *3. ábra* (első kérdés) és a *4. ábra* (második kérdés) az anyák válaszainak eloszlását mutatja az óvodások és a tanulók életkori részmintái alapján.

Az első kijelentéssel (*3. ábra*) az anyák nagyobb hányada – a 8 évesek szüleinek kivételével – csak részben ért egyet, és csupán néhány 15 éves tanuló édesanyja nem ért egyet az állítással. A második kijelentésre (*4. ábra*) adott válaszok eloszlása hasonló, szintén egy részminta (15 éves) kivételével nagyobb a részleges egyetértés aránya, valamint csak néhány 11 éves tanuló édesanyja nem ért egyet a kijelentéssel.

3. ÁBRA: A családi nevelés elsődleges szerepe a normák, szabályok elsajátításában



4. ÁBRA: Az intézményes nevelés elsődleges szerepe a normák, szabályok elsajátításában



A válaszok indoklásának elemzése lehetővé tette annak feltárását, milyen viszonyt feltételeznek az anyák a különféle szocializációs színterek között, valamint milyen más hatásegyüttes szerepét tartják fontosnak gyermekük viselkedésének alakulásában. A teljes minta alapján az első leírás megítélését az anyák 74%-a (egy kivételével a *részben* választ), a második leírását 64%-a (mindenki a *részben* választ) indokolta. Az első leírás 65 indoklása öt csoportba sorolható, amelyek alapján az anyák igen eltérő nézőpontokból – a szocializációs színterek

feladatmegosztása, a viselkedést befolyásoló környezeti és gazdasági tényezők, valamint az öröklött és a tanult személyiségtényezők kapcsolata – értelmezik saját normaközvetítő szerepüket.

Az első csoportot (30%) azok az indokok alkotják, amelyek szerint a család és az intézmény kapcsolata is fontos, a másodikat (30%) pedig azok, amelyek szerint a család és a családon kívüli személy (tanár, barát, osztálytárs) kapcsolata is rendkívül fontos a normák, szabályok kialakításában és a hozzájuk való alkalmazkodásban. A harmadik csoport indokai (18%) a viselkedésformák alapján szembeállítják a családi és az intézményes nevelést: a család célja az együttműködésre, a segítésre, ezzel szemben az óvoda és az iskola feladata a versengésre és a vezetésre való nevelés. A negyedik csoportba tartózó indokok (13%) az öröklött tényezők elsődlegességét hangsúlyozzák: az intézményes nevelésnek alig van szerepe a már meglévő viselkedésformák változásában, végül a negyedik csoportba azok az indokok tartoznak (5%), amelyek a családra ható gazdasági, társadalmi, politikai változások szerepét tartják a legkiemelkedőbb befolyásoló tényezőnek.

A második leírással kapcsolatos 58 indok három csoportba sorolható, amelyek közül az elsőbe tartozók (62%) – akárcsak az első leírásnál – szintén a család és az intézmény kapcsolatát emelik ki, az intézményes nevelés mellett a család szerepét is hasonlóan fontosnak tartják. A második csoport (20%) szintén fellelhető az első leírás csoportjai között, amelyben a családi és az intézményes nevelés alapján különítik el a négy viselkedésformát: a család feladata az együttműködés és a segítés normáinak megtanítása, ezzel szemben versengő helyzeteket teremtenie és vezetői szerepeket kialakítania az iskolának kell, ahol megtanulható a helyes versengő és vezetői viselkedés. A harmadik csoportba tartozó indokok (18%) a család elsődlegességét hangsúlyozzák: az óvodában és az iskolában csak a családban kialakított normák és szabályok módosítása történik abból a célból, hogy a gyermek sikeres legyen az iskolában.

Az életkori részminták átlagai közötti eltérések általánosíthatóságának vizsgálata alapján mind az első, mind a második leírás esetében szignifikánsan ($p < 0{,}05$) három csoport különül el: {13} < {4, 11, 15, 17} < {8} és {13, 17} < {4, 8, 11} < {15}. A varianciaanalízis eredményei csak részben támasztják alá a nemzetközi vizsgálatok adatai alapján megfogalmazott hipotézisünket (az életkor előrehaladtával a szülők egyre kisebb szerepet tulajdonítanak önmaguk normaközvetítésének gyermekük viselkedésének alakulásában). A családi nevelés elsődlegességével leginkább a 8 évesek, legkevésbé a 13 évesek szülei értenek egyet, tehát az életkor növekedésével nincs markáns elkülönülés. Ugyancsak nem azonosítható ezen eltérés ellenkezője a második leírással kapcsolatban, hiszen a 13 és a 17 évesek szülei vélik nagyobb arányban úgy, hogy az intézményes nevelés csak részben elsődleges a normák, szabályok elsajátításában, valamint leginkább azok az anyák, akiknek 15 éves a gyermekük.

A két leírásról alkotott vélemények közötti összefüggés azt mutatja meg, mennyire tartják az anyák a két szocializációs színteret hasonlóan fontosnak a normák, szabályok elsajátításának folyamatában. Az eredmények jól szemléltetik az életkori részminták eltérő csoportba tartozását. Az átlagok alapján a mindkét esetben a második csoportban található 4 évesek részmintájának korrelációs értéke ($r = 0{,}59$; $p < 0{,}01$) a legerősebb, amely érték a

szintén mindkét alkalommal ugyanabba a csoportba tartozó 11 évesek ($r = 0{,}47$; $p < 0{,}01$) és 13 évesek ($r = 0{,}28$; $p < 0{,}01$) értékénél szignifikánsan nagyobb. A további életkori részmintáknál az összefüggés nem számottevő ($p > 0{,}05$).

Az anyagi erőforrások megítélése

Az Anyagi erőforrások kérdőívrész első részében szintén egy leírással kapcsolatban kellett véleményt alkotni: gyakran anyagi ráfordítás szükséges ahhoz, hogy egy gyermek tagja lehessen különféle csoportoknak (például szakkörnek, különböző tevékenységek végzésére szervezett csoportnak), amelyek a viselkedési minták révén hozzájárulnak a négy viselkedésforma pozitív irányú alakulásához.

Az első kérdés esetében *(Kinek kell biztosítania ezeket a költségeket?)* a lehetséges válaszok: csak a családnak, csak az államnak, együtt és azonos mértékben, együtt és nagyobb részben a családnak, együtt és nagyobb részben az államnak. Azt feltételeztük, hogy az életkor előrehaladtával egyre nagyobb azoknak a szülőknek az aránya, akik az államnak nagyobb szerepet tulajdonítanak, szerves kapcsolatban a bevezető leírásnál megfogalmazott hipotézissel. A második kérdésnél *(Milyen gyakran fizet különböző tevékenységekért?)* a válaszlehetőségek: hetente kétszer, hetente egyszer, havonta egyszer, félévente egyszer, évente egyszer és egyéb – csak három szülő írt egyéb gyakoriságot, így ezeket nem vontuk be az elemzésbe. Itt szintén az életkori részminták szerinti jelentős elkülönülést feltételeztünk, hiszen az évek előrehaladtával egyre több ilyen tevékenységre van lehetőség.

Az első kérdés esetében mindegyik részmintánál főként az együttes tehermegosztást kifejező válaszokat jelölték a szülők, a χ^2-próba alapján nincs szignifikáns különbség ($p > 0{,}05$) az életkori részminták között. A második kérdésnél az anyák mindegyik részmintában az első négy válasz közül választottak, csaknem azonos megoszlásban, így a várt eredménnyel szemben e kérdésre adott válaszok esetében sincs szignifikáns eltérés ($p > 0{,}05$) az életkori részminták között.

Mivel a különböző csoportos tevékenységek kihasználásában jelentős szerepet játszik az anyagi háttér (GRUSEC–HASTINGS 2007), elemeztük, hogy milyen összefüggés áll fenn a második kérdésre (a fizetés gyakorisága) adott válasz, a család egy főre jutó havi jövedelme, valamint az egy hónapban a gyermekre költött, minden kiadást tartalmazó összeg között. A korrelációelemzés alapján a gyermeki tevékenységekre költött összeg és az egy főre jutó havi nettó jövedelem között csak a legfiatalabbak ($r_{4\ \text{éves}} = 0{,}35$; $p < 0{,}05$) és a legidősebbek $r_{17\ \text{éves}} = 0{,}47$; $p < 0{,}01$) részmintáján szignifikáns a kapcsolat. A korrelációs együttható az idősebb gyermeket nevelő szülőknél erősebb, ami megegyezik más kutatási adatokkal (pl. BRADLEY–CORWYN–MCADOO–GARCÍA COLL 2001).

A második kérdésre adott válasz és a gyermekre költött átlagos havi összeg között két esetben ($r_{13\ \text{éves}} = 0{,}30$; $p < 0{,}05$ és $r_{17\ \text{éves}} = 0{,}57$; $p < 0{,}01$) számottevő az összefüggés. Szintén két részmintán ($r_{4\ \text{éves}} = 0{,}30$; $p < 0{,}05$ és $r_{13\ \text{éves}} = 0{,}26$; $p < 0{,}05$) szignifikáns a kapcsolat a nettó jövedelem és a gyermekre fordított összeg között, ezek azonban nem mutatnak olyan szoros összefüggést, mint a nemzetközi vizsgálatok esetében. Úgy véljük, a tervezett nagymintás

vizsgálatban ezzel párhuzamosan érdemes azt feltárni, hogy egyrészt az iskola milyen lehetőségeket (fizetett szakkör, foglalkozás) kínál, másrészt a szülőknek hány szervezett tevékenységről van tudomásuk.

E kérdőívrész második egységében a SZÉK egyes tételeivel kapcsolatban 11 kijelentést kellett négyfokú skálán megítélni (1: egyáltalán nem igaz; 2: inkább nem igaz; 3: inkább igaz; 4: teljes mértékben igaz). A kijelentések a pénzzel való jutalmazás gyakoriságát tárják fel a viselkedésformák mögött meghúzódó képességek egy-egy dimenziójával (pl. vezetői szerep vállalása) és a viselkedésforma különféle élethelyzetekben való megnyilvánulásával (pl. a versengést megelőző vagy a segítségnyújtást követő, pénzzel való jutalmazás) kapcsolatban.

Egyrészt azt feltételeztük, hogy a pénzjutalom alapján nincs jelentős életkori elkülönülés, hiszen a jutalmazás inkább a család anyagi helyzetétől és a szülő, nem pedig a gyermek életkorától függ. Másrészt azt gondoltuk, hogy a négy viselkedésforma esetében is eltérően vélekednek a szülők az anyagi támogatással kapcsolatban. A varianciaanalízis alapján négy kijelentés esetében különülnek el szignifikánsan ($p < 0,05$) az életkori részminták *(3. táblázat)*.

3. TÁBLÁZAT: A viselkedésformák pénzzel való jutalmazása – szignifikánsan elkülönülő életkori részminták

Jutalmazás	Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták
1. Segítségnyújtás esetében	{13} < {4, 8, 11, 17} < {15}
2. Egy versenyen való sikeres szereplésért	{17} < {4, 8, 11; 13} < {15}
3. Azt a csoportot, ahol a gyermek vezetői szerepet lát el	{13, 15} < {11, 17} < {4, 8}
4. Egy verseny előtt	{11, 13, 17} < {8, 15} < {4}

Az eredmények alapján leginkább a 15 évesek, és legkevésbé a 13 évesek szülei jutalmazzák pénzzel a segítségnyújtást (1.). Ugyancsak leginkább a 15 évesek kapnak egy sikeres verseny után pénzjutalmat, és legkevésbé a 17 évesek szüleire jellemző ez a jutalmazási forma (2.). Ha a gyermek vezetői szerepben áll, a 4 és a 8 évesek szülei támogatják anyagilag leginkább a gyermek csoportját, legkevésbé a 13 és a 15 évesek szülei (3.). Leginkább a legfiatalabbakat buzdítják egy-egy versenyhelyzet előtt pénzzel, legkevésbé pedig a 11, a 13 és a 17 éveseket (4.). Az elkülönülések a szülő által helyesnek vélt vagy kívánatosnak tartott viselkedés pénzzel való megerősítésének igen változatos jellemzőit mutatják, amelyek legfontosabb üzenete, hogy a fiatalabbak ily módon történő jutalmazása a sikeres együttműködés, vezetés és jó versenyeredmény céljából gyakoribb, valamint ugyancsak gyakrabban fordul elő a fiatalabb gyermek tevékenységét biztosító csoport pénzzel való támogatása.

Az adatok értelmezése során mindenképpen figyelembe kell vennünk a szülők életkorát, ami meghatározó lehet az anyagi javakkal való megerősítés mint nevelési eszköz alkalmazásában, továbbá a pénzzel való megerősítést lehetővé tevő anyagi háttér is alapvető befolyásoló tényező. E kapcsolatok feltárása végett az anyákat a háttérkérdőívben megadott

életkori adatok eloszlása alapján három életkori csoportba soroltuk (1: 20–30 év, 2: 31–40 év, 3: 41 és ennél több év), s a teljes mintán e csoportok alapján végeztük el a varianciaanalízist. A segítségnyújtásért adott pénzjutalom alapján nincs jelentős különbség az életkori csoportok között. Az első csoportba tartozó anyák a versenyen való jó szereplést és azt a csoportot, amelyikben gyermekük vezető szerepben áll, kevésbé jutalmazzák pénzzel, mint az idősebb szülők ({1} < {2, 3}), de gyakrabban adnak pénzt egy-egy jól végzett csoportos munkáért, vezetői szerepért és egy verseny előtt ({2, 3} < {1}).

Az anya életkora és a gyermekek életkora szerint elkülönülő csoportok közötti korrelációk csak a 4, a 8 és a 11 éveseknél szignifikánsak, ám az egymásra hatás e három csoporton belül is eltérő. A legfiatalabbaknál (mindegyiknél $p < 0{,}05$) a versenyen való jó szereplés ($r = 0{,}42$; $p < 0{,}05$), a verseny előtt pénzzel való jutalmazás ($r = 0{,}39$; $p < 0{,}05$), annak a csoportnak a támogatása, ahol a gyermek vezető szerepet kap ($r = 0{,}33$; $p < 0{,}05$), és ha egy csoportban vezető szerepet tölt be a gyermek ($r = 0{,}41$; $p < 0{,}05$) esetében jelentős az összefüggés.

A 8 évesek körében három esetben számottevő a kapcsolat: annak a csoportnak a támogatása, amelyben gyermeke vezető szerepet tölt be ($r = 0{,}34$; $p < 0{,}05$), verseny előtt pénzzel való jutalmazás ($r = 0{,}45$; $p < 0{,}01$) és csoportos munka során jól dolgozzon ($r = 0{,}42$; $p < 0{,}05$). A 11 éveseknél szintén e kijelentéseknél szignifikáns a kapcsolat (mindegyiknél $p < 0{,}01$), ám mindhárom negatív ($r = -0{,}39$; $r = -0{,}41$; $r = -0{,}53$).

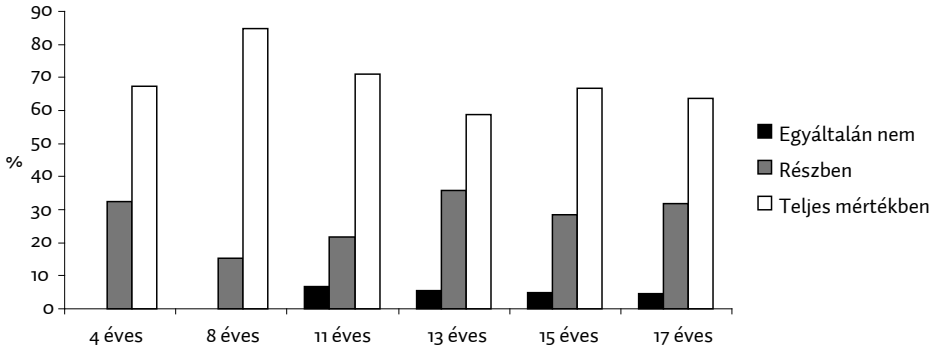
Megvizsgáltuk a 11 kijelentésre adott válaszok (1: egyáltalán nem igaz; 2: inkább nem igaz; 3: inkább igaz; 4: teljes mértékben igaz) gyakoriságának összefüggését az egy hónapban a gyermekre költött teljes összeggel. Az első esetben a szülőknek öt kategória közül kellett kiválasztaniuk, hogy mennyit költenek gyermekükre: (1) 10 000 Ft vagy kevesebbet; (2) 20 000 Ft-ig; (3) 30 000 Ft-ig; (4) 40 000 Ft-ig; (5) 40 000 Ft felett. A 11 kijelentés közül 10 esetében mutatható ki szignifikáns kapcsolat a gyerekre költött összeg és a kijelentésre adott válaszok gyakorisága között.

Az adatok azt a – mindennapi tapasztalat alapján is jól érzékelhető – jelenséget mutatják, hogy azokban a családokban, ahol a gyermekre átlagosan több pénzt költenek, ott az általunk leírt kijelentésekre adott válaszok közül is gyakoribb a teljes mértékben igaz válasz. Abban a tekintetben azonban nincs jelentős kapcsolat, hogy a magasabb összeg mely viselkedésforma pénzzel való jutalmazásában jelenik meg nagyobb mértékben. Feltételezhető, hogy a jutalmazás tényét alapvetően befolyásolja a család anyagi helyzete, ezen belül a gyermekre fordított havi összeg, de a jutalmazott területekre (viselkedésre, tanulmányi teljesítményre stb.) alig van hatással. Az utóbbi esetében sokkal nagyobb befolyásoló ereje van a szülők más, nem anyagi helyzettel kapcsolatos jellemzőinek (például a jutalmazás formájáról, idejéről alkotott véleményüknek).

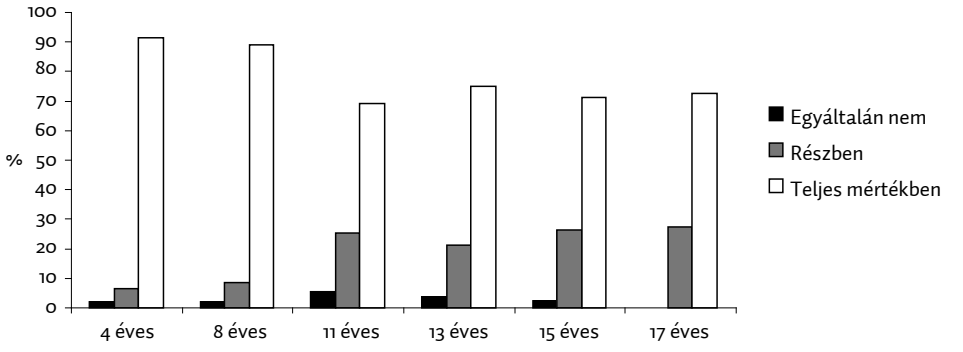
A szellemi erőforrásokkal kapcsolatos vélekedések

A Szellemi erőforrások kérdőívrész ugyancsak két rövid leírást, valamint az egyes viselkedésformákkal kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. Az első leírás a normákról, szabályokról való szülő-gyermek beszélgetés, a második a szülői mintanyújtás (mindkettő mint nevelési eszköz) gyakoriságának fontosságáról szólt. Mindkettő igen jelentős formája a normák, szabályok elsajátításának, s azt feltételeztük, minél idősebbek a gyerekek, annál fontosabb a tudatos beszélgetés, ám a példamutatás szerepének jelentősége a gyermek életkorától független. Az 5. *ábra* (beszélgetés) és a 6. *ábra* (példamutatás) az anyák válaszainak eloszlását mutatja az életkori részminták alapján.

5. ábra: A normákról, szabályokról való szülő-gyermek beszélgetések gyakoriságának fontossága



6. ábra: A szülői példamutatás fontossága



A gyakorisági eloszlások – mindkét leírásnál – részmintánként hasonlóak, az elsőnél 60% feletti, a második kérdésnél 70% feletti a teljes mértékben egyetértő válaszok aránya. A részben egyetértő válasz aránya az elsőnél 15–36%, a másodiknál ennél kisebb, 6–28% közötti. A Bevezetőben található leírásokkal szemben e két leírásnál nagyobb az egyáltalán nem egyetértő válasz aránya, azonban a másik két válaszlehetőséghez képest kisebb (4–7% és 2–6%).

Szintén kategorizáltuk az egyáltalán nem egyetértő és a részben egyetértő válaszok indokait. Az első kijelentésre adott válaszok indokai az egyáltalán nem értek egyet esetében (68 indok) három csoportba sorolhatók, míg a részben egyetértek (42 indok) indokai két csoportba. Az egyáltalán nem értek egyet válaszra adott indokok első csoportjába (56%) azok tartoznak, amelyek a kortársak befolyásoló szerepét emelik ki, amely hatás a szülők szerint nagyobb erővel hat, mint a szülőkkel folytatott beszélgetés, a másodikba pedig azok, amelyek szerint a szülői beszélgetésnél ugyancsak nagyobb ereje van a pedagógusokkal való beszélgetésnek (26%). A harmadik csoport (18%) azokat az indokokat tartalmazza, amelyekben a szülők a média norma- és szabályközvetítő funkcióját vélik fontosabbnak a szülőkkel való beszélgetésnél.

A részben egyetértő válasz indokainak első csoportja (76%) szintén azokat az indokokat tartalmazza, amelyek a média jelentős hatását emelik ki, de nem tartják meghatározóbbnak a szülőkkel való beszélgetésnél. A másik csoportba (24%) tartozó indokok a pedagógusok és a szülők – a gyerekek viselkedésének pozitív irányú változását elősegítő – együttműködését hiányolják.

A második leírás esetében az egyáltalán nem egyetértő válasz indokainak száma 36, amelyek három csoportba sorolhatók. Az első csoportba tartozók (53%) a kortársak szerepét tartják fontosabbnak, a második csoportba tartozók (25%) a média példamutató szerepét, a harmadik csoportba (22%) pedig – feltehetően az első kijelentés hatására – azok az indokok sorolhatók, amelyek a szülőkkel folytatott beszélgetést fontosabb nevelő hatásúnak tekintik, mint a példamutatást.

A részben egyetértő válasz indokai (126) négy csoportba sorolhatók, s jól érzékelhető – akárcsak a Bevezető részben található kijelentésekre adott válaszok indokaiból –, hogy az anyák jelentős különbséget tesznek az együttműködés és a versengés alapján a szülők és a pedagógusok között. Az első (38%) csoportba tartozó indokok az együttműködéssel és a segítéssel kapcsolatos szülői példamutatást, míg a versengéssel és a vezetéssel kapcsolatos pedagógusi példamutatást hangsúlyozzák. Arányát tekintve a legkisebb csoportba tartozó indokok (13%) ugyancsak különbséget tesznek a viselkedésformák között: a segítés és az együttműködés módja nagymértékben függ a szülői példamutatástól, azonban a versengésé és a vezetésé nem. A harmadik csoport (29%) indokai a pedagógusok példamutató viselkedését ugyanolyan fontosnak tekintik, mint a szülők által nyújtott mintákat. A negyedik csoportba tartozó indokok (20%) a média példamutatását ugyanolyan jelentősnek ítélik, mint a szülők viselkedését.

Az életkori részminták átlagai között – néhány nemzetközi vizsgálat eredményével megegyezően (pl. GRUSEC–DAVIDOV 2007; EISENBERG és mtsai 1992) – nincs szignifikáns különbség a kijelentésekre adott válaszok esetében. A nemzetközi adatok alapján – elsősorban az anyáknak – nagyon fontos a gyermekkel való beszélgetés, ezt az igényt azonban elsősorban nem a gyermek életkora határozza meg, hanem leginkább a munkaidő és a szabad idő aránya, az élettárssal való kapcsolat általános minősége, az anya érzelmi állapota vagy – főként a serdülőkorban – a gyermek érzelmeinek értelmezése és az azokra adott válaszok gyakorisága és minősége.

A további kérdések arra vonatkoztak, hogy (1) milyen gyakran beszél a szülő az együttműködést, a segítést, a versengést és a vezetést meghatározó szabályokról, normákról; (2) milyen gyakran lát a gyermek példát e viselkedésformák mögött meghúzódó normákra, szabályokra a családban; (3) valamint a család baráti környezetében.

A négy viselkedésforma közül a segítésről és az együttműködésről a szülők inkább gyakran vagy nagyon gyakran beszélnek gyermekeikkel (együttműködés$_{gyakran}$: 72%, együttműködés$_{nagyon\ gyakran}$: 20%, segítés$_{gyakran}$: 58%, segítés$_{nagyon\ gyakran}$: 35%), valamint a segítésről való beszélgetést tartják a legfontosabbnak. A vezetésről és a versengésről inkább ritkán vagy gyakran beszélnek gyermekeikkel, a szülők csaknem fele ritkán beszélget e viselkedésformákról (versengés$_{ritkán}$: 46%, versengés$_{gyakran}$: 38%; vezetés$_{ritkán}$: 46%; vezetés$_{gyakran}$: 30%), illetve 15%-uk sohasem beszélget gyermekével arról, hogy miként lehet vagy kell viselkedni vezetőként.

Vélekedésük alapján a gyerekek a családi környezetben főként az együttműködésre és a segítésre látnak példát, a gyerekek 94%-a gyakran vagy nagyon gyakran (együttműködés$_{gyakran}$: 65%, együttműködés$_{nagyon\ gyakran}$: 29%, segítés$_{gyakran}$: 57%, segítés$_{nagyon\ gyakran}$: 37%). Ezzel szemben versengésre és vezetésre családi környezetben ritkán látnak példát (versengés: 44%; vezetés: 44%), a gyerekek 20%-a sosem találkozik versengéssel otthoni környezetben, és harmaduk lát csak gyakran példát e két viselkedésformára. Baráti környezetben a gyerekek csaknem fele gyakran lát példát együttműködésre és segítésre, ritkán 28%-uk és 24%-uk, vagyis leginkább családi környezetben van alkalmuk példát látni e viselkedésformákra. A család barátainak körében versengésre és vezetésre ritkán lát példát a gyerekek több mint fele, soha és gyakran mindkét viselkedésformára ötödük; gyakrabban találkozhatnak ezekkel a viselkedésformákkal otthoni környezetben, mint a család barátainak körében.

Az elemzés alapján egyik területen és egyik viselkedésforma esetében sincs szignifikáns különbség az életkori részminták között a beszélgetés és a példamutatás gyakorisága alapján. Úgy tűnik, mind a beszélgetést, mind a példamutatást fontos nevelési eszköznek tekintik a szülők – leginkább az együttműködés és a segítés esetében –, de az egyes viselkedésformákkal kapcsolatban nehezen képesek felismerni, differenciálni.

A teljes mintát tekintve az egy hónapban a gyermekre költött összeg és a beszélgetés gyakorisága között azonosíthatók a kijelentések indoklásában tetten érhető, a viselkedésformák éles megkülönböztetését mutató eltérések. A kereszttábla-elemzés alapján a

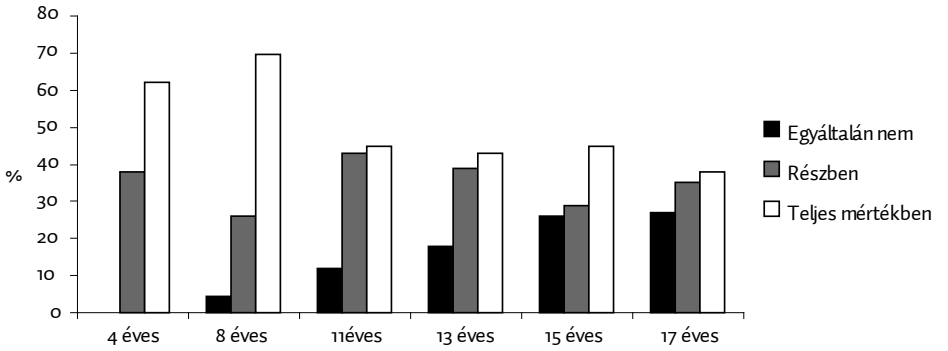
gyermekre költött összeg és csak az együttműködésről, illetve a segítésről való beszélgetés kapcsolata szignifikáns (p < 0,05): a két viselkedésforma normáiról, szabályairól való beszélgetés gyakorisága és a gyermekre költött nagyobb összeg szorosan összefügg egymással.

Az együttműködésnél és a segítésnél jelentős a kapcsolat (p < 0,05) a szülők egy főre jutó magasabb átlagos havi nettó jövedelme és az együttműködésről, illetve a segítésről való gyakori beszélgetés között. A vezetésnél és a versengésnél az összefüggések nem általánosíthatók. Feltehetően a magasabb összeg és a beszélgetés gyakorisága nem közvetlenül befolyásolják egymást, a kapcsolat egy komplexebb jelenség része, s – minden bizonnyal – a nagyobb anyagi lehetőség több olyan helyzetet teremt a gyermek számára, amelyről a normákkal, szabályokkal kapcsolatban is lehet – és a szülők szerint fontos – beszélni.

A kapcsolati erőforrásokról alkotott szülői vélemények

A Kapcsolati erőforrások kérdőívrészben az egyetlen kijelentéssel az tárható fel, mennyire értenek egyet a szülők azzal, hogy a négy viselkedésforma normáinak, szabályainak elsajátítására különféle helyzeteket szükséges teremteni a gyermek számára, s e helyzetek megvalósulása céljából szükség lehet családtagok, barátok, munkatársak, ismerősök és idegenek segítségére. Szándékosan hagytuk ki a pedagógusokat, mivel abban az esetben megvesztegetésként is értelmezhetők a kijelentések. A vizsgálat során azt feltételeztük, hogy inkább a közvetlenebb környezetükben élőktől kérnek segítséget. A válaszok eloszlását a *7. ábra* szemlélteti.

7. ÁBRA: A szülők másoktól való segítségkérésének fontossága



A legfiatalabb korosztályt kivéve a részmintákon az egyáltalán nem egyetértő válasz aránya a legkisebb, vagyis – ellentétben feltevésünkkel – nagymértékben nem kérnek segítséget a szülők, ez a hozzáállás pedig fokozatosan nő a 8 évesek korosztályától a 17 évesek korosztályáig. Ennél nagyobb a részben egyetértő válasz aránya, s legnagyobb a teljes mértékben egyetértő válaszé. A részben egyetértő (62 indok) válasz indokai két csoportba sorolhatók: 60%-uk szerint munkatárstól és ismeretlentől nem lehet segítséget kérni, mert

ez nem tartozik rájuk, 40%-uk szerint mindenkitől, csupán idegentől nem. Az egyáltalán nem egyetértő választ összesen 5 anya indokolta. Egy csoportba sorolhatók: nem kell senkitől segítséget kérni, a családnak kell mindent megtenni a hatékony gyermeki viselkedés érdekében.

Az átlagok alapján az öt életkori részminta három szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő csoportot alkot: {13, 17} < {8, 11, 15} < {4}). Leginkább a 4 évesek szülei, legkevésbé a 13 és a 17 éves tanulók szülei értenek egyet azzal, hogy szinte bárkitől lehet segítséget kérni abból a célból, hogy minél megfelelőbb környezetben és módon sajátítsák el a gyerekek a viselkedésformákra vonatkozó szabályokat, normákat.

A *Kitől kér segítséget?* kérdésre adott válaszokban a 13 és a 17 évesek első kérdésre adott válaszai azonosíthatók a teljes mintán mindegyik viselkedésforma esetében: bevallásuk alapján alig kérnek a szülők segítséget azért, hogy a gyereknek nagyobb lehetősége legyen hatékonyabb, eredményesebb együttműködésre, segítségnyújtásra és segítségkérésre, valamint vezetői szerep ellátására és sikeres versengésre.

Ugyanakkor a *Milyen gyakran kér segítséget rokontól vagy munkatárstól vagy családi barättól annak érdekében, hogy gyermeke minél több pozitív példát lásson a négy viselkedésformára?* kérdésre eltérően válaszolnak a különböző életkorú gyerekek szülei (*4. táblázat*). A rokoni segítséggel kapcsolatban a négy viselkedésforma közül csak a segítés esetében szignifikáns ($p < 0,05$) a részminták szerinti csoportok közötti különbség. A munkatársaktól és a család barátaitól kért segítség alapján mind a négy viselkedésforma esetében szignifikáns ($p < 0,05$) a különbség a kialakult csoportok között.

4. TÁBLÁZAT: Szülői segítségkérés rokontól, munkatárstól és a család barátaitól

Szülői segítségkérés (kitől – melyik viselkedésforma)	Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták
Rokon – segítés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}
Munkatárs – együttműködés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}
Munkatárs – segítés	{17} < {11, 13} < {4, 8, 15}
Munkatárs – versengés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}
Munkatárs – vezetés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}
Barát – együttműködés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}
Barát – segítés	{17} < {13, 15} < {4, 8, 11}
Barát – versengés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}
Barát – vezetés	{17} < {11, 13, 15} < {4, 8}

Az elkülönülések alapján a segítés kivételével a leggyakrabban a legfiatalabbak szülei, legritkábban a legidősebbek szülei kérnek munkatárstól segítséget a kérdésben megfogalmazott cél eléréséhez. Ugyanez az elkülönülés a család barátaitól kért segítség esetében is, szintén a segítés csoportjai különböznek, ám az előzőtől eltérően. Az eredmények alapján

feltehetően minél idősebbek a gyerekek, a szülők annál kevésbé vélik úgy, hogy a környezetükben élők viselkedése megfelelő mintaként szolgálhat gyermeküknek, egyre kevésbé használják ki tudatosan ezt a nevelési lehetőséget. Figyelemre méltó, hogy nincs jelentős kapcsolat a segítségkérés és az iskolai végzettség, valamint az egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelem, illetve az anya életkora között, tehát más családi jellemzők befolyásolhatják a gyermeknevelésnek ezt a módját.

ZÁRÓGONDOLATOK

Kutatásunk során 4, 8, 11, 13, 15 és 17 évesek szüleinek vélekedését tártuk fel arról, hogy milyen szerepet játszik anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásuk mértéke és gyakorisága a gyerekek szociálisérdek-érvényesítő viselkedésével (együttműködés, segítés, versengés, vezetés) kapcsolatban. Bár a vizsgálat kis mintán történt, valamint számos ponton módosítani kell a kérdőívet, az eredmények egy része egybehangzó több nemzetközi kutatási eredménnyel; azonosítottunk olyan jellemzőket, amelyek korábbi méréseinket figyelembe véve mindenképpen figyelemre méltók; valamint olyanokat, amelyek további vizsgálatok elvégzését teszik szükségessé.

Az eredményeknek számos fontos üzenete van. A vizsgált szülők igen jelentős különbséget tesznek a négy viselkedésforma között, úgy vélik, gyermekük együttműködő viselkedése és a segítségnyújtás elsősorban a családi nevelésen múlik, míg a versengés és a vezetés módjait az iskolában kell elsajátítaniuk. Ez a viszonyulás mindenképpen hat a gyerekek e viselkedésformákról alkotott attitűdjére, a viselkedésformákkal kapcsolatos ismeretek megszerzésére és alkalmazására, akárcsak az a jelenség, hogy már a legfiatalabbaknál is a pénz a jutalmazás, a megerősítés egyik eszköze.

A versengés esetében nagymértékű a szülői elutasítás, az indokok alapján igen negatív viselkedésformának tekintik, s e vélemény független attól, hogy hány éves a gyermek. Ennek az eredménynek az értelmezésekor azonban mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a válaszadók az anyák voltak. Számos vizsgálat szerint a nőkre kevésbé jellemző a versengő viselkedés, amit jelentős mértékben magyaráz a nemiszerep-elvárás és a bánásmód, néhány hormonális vagy evolúciós jellemző (FÜLÖP 2007).

Ugyancsak figyelemre méltó – és a fejlesztések kiindulási pontjaként szükséges kezelni –, hogy az idősebb gyermek szülei kisebb szerepet tulajdonítanak maguknak e viselkedésformák alakulásának segítésében. A szülői vélekedések közül több összhangban áll a szülők gyermekeinek körében végzett kérdőíves vizsgálat (KASIK 2008a, 2008b) eredményével. Például a segítségkérés gyakorisága csökken az életkor előrehaladtával, és az idősebb tanulók szülei is kevésbé tartják fontosnak, hogy gyermekeik a segítségkérésre megfelelő példát lássanak környezetükben (KASIK–TÓTH 2010; KASIK–TÓTH 2009).

A további kutatások során a próbamérés eredményei alapján mindenképp bővítenünk kell vagy át kell alakítanunk a kérdéseket és a lehetséges válaszokat. Az egyik legfontosabb kutatási kérdés, hogy milyen külső tényezők (helyzetek, személyek) játszanak fontos

szerepet a viselkedésalakulás szülői segítésének folyamatában, illetve mélyebb elemzések szükségesek ahhoz, hogy pontosabban feltárjuk a normaközvetítés és az erőforrások igen bonyolultnak tűnő viszonyrendszerét.

*

Köszönetnyilvánítás
Köszönjük *Balogh Péter, Vidákovich Tibor* és *Zsolnai Anikó* – a kutatás lebonyolításában és a tanulmány írásakor nyújtott – segítségét.

HIVATKOZOTT IRODALOM

ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás.* Iskolakultúra, Budapest.

AUNOLA, K. – VANHATALO, O – SETHI, R. (2001): Social background, values and parenting. *Psykologia*, 36. 148–158.

BERECZKEI TAMÁS (2003): *Evolúciós pszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

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.

BRADLEY, R. H. – CORWYN, R. F. – MCADOO, H. P. – GARCÍA COLL, C. (2001): The home environments of the children in United States. *Child Development*, 72. 1844–1867.

CHEN, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.

CONGER, R. D. – DOGAN, S. J. (2007): *Social class and socialization in families.* In Grusec, J. –Hastings, P. (eds): Handbook of Socialization. Guildford Press, New York, 433–460.

CORCORAN, M. – ADAMS, T. (1997): *Race, sex, and the intergenerational transmission of poverty.* In Duncan, G. – Brooks-Gunn, J. (eds.): Consequences of growing up poor. New York.

CSÁNYI VILMOS (1999): *Az emberi természet.* Vince Kiadó, Budapest.

CSAPÓ BENŐ (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz., 107–117.

CSIZMADIA ZOLTÁN (2002): Robert D. *Putnam: Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. Szociológiai Szemle*, 3. sz. 183–193.

DUNCAN, G. – MAGNUSON, K. A. (2003): The Promise of Random-Assignment Social Experiments for Understanding Well-Being and Behavior. *Current Sociology*, 51. 529–541.

EIBL-EIBESFELDT, I. (1989): *Human Etology.* Aldine de Gryter, New York.

EISENBERG, N. – FABES, R. A. – CARLO, G. – TROYER, D. – SPEER, A. L. – KARBON M. – SWITZER, G. (1992): The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63. 583–602.

FABES, R. A. – LEONARD, S. A. – KUPANOFF, K. – MARTIN, C. L. (2001): Parental Coping with Children's negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72. 907–920.

FÜLÖP MÁRTA (2007): *A sokarcú versengés.* In Czigler István – Oláh Attila (szerk.): Találkozás a pszichológiával. Osiris Kiadó, Budapest, 228–259.

GRUSEC, J. E. – DAVIDOV, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In Grusec, J. – Hastings, P. (eds.): *Handbook of Socialization.* Guildford Press, New York. 284–308.

GRUSEC, J. – HASTINGS, P. (EDS., 2007): *Handbook of Socialization.* Guildford Press, New York.

JÓZSA KRISZTIÁN (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–16.

KASIK LÁSZLÓ (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 231–258.

KASIK LÁSZLÓ (2008A): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 149–193.

KASIK LÁSZLÓ (2008B): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 247–269.

KASIK LÁSZLÓ – TÓTH EDIT (2009): *A szociálisérdek-érvényesítő viselkedés és a szülői erőforrások vizsgálata 4–17 évesek és szüleik körében.* IX. Országos Neveléstudományi Konferencia – Veszprém, 2009. november 19–21. Tartalmi összefoglalók 161.

KASIK LÁSZLÓ – TÓTH EDIT (2010): *Szülők és gyermekeik szociálisérdek-érvényesítő viselkedésének és a szülői erőforrásoknak a vizsgálata.* Kézirat.

KOHN, M. L. (1995): Social structure and personality through time and space. In Moen, P. – Elder, G. H. – Lüscher, K. (eds.): *Examining lives incontext: Perspective on the ecology of human development.* American Psychological Assosiation Press, Washington, 141–168.

LALUMIÈRE, M. L. – CHALMERS, L. – QUINSEY, V. L. – SETO, M. C. (1996): A test of the mate deprivation hypothesis of sexual coercion. *Ethology and Sociobiology*, 17. 299–318.

LEVY, E. – MURNANE, R. J. (2001): Key competencies critical to economic success. In Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (eds.): *Defining and selecting key competencies.*

MAYER, S. (1997): *What money can't buy: Family income and children's life chances.* Harvard University Press, Cambridge.

MEICHENBAUM, D. – BUTLER, L. – GRUSON, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest, 95–119.

NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

PARKE, R. D. (2004): Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55. 355–399.

POKOL BÉLA (1995): Bourdieu elméletének alapkategóriái. *Elméleti Szociológia*, 2. sz. 75–94.

POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

PONGRÁCZ TIBORNÉ – S. MOLNÁR EDIT (1994): *Kisgyermekes apák és anyák szülői, családi attitűdjei négy európai országban.* KSH NKI Kutatási Jelentései, 52. sz.

PUTNAM, R. D. (2004): *Bowling together, Interview.* OECD Observer.

RANSCHBURG JENŐ (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia.* Gondolat Kiadó, Budapest.

REYNOLDS, P. C. (1993): *The complementation theory of language and tool use.* Cambridge Press, Cambridge.

ROSE-KRASNOR, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.

SALLAY HEDVIG (2003): A szülői nevelés hatása a serdülők jövőorientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 389–404.

SALLAY, H. – DALBERT, C. (2002): Women's perception of parenting: A German–Hungarian comparison. *Applied Psychology in Hungary*, 3–4. sz. 55–65.

SCHNEIDER, B. H. (1993): *Childrens social competence in context.* Pergamon Press, Oxford.

SEGAL, N. L. – WEISFELD, G. E – WEISFELD, C. C. (1997): *Uniting Psychology and Biology: Integrative perspecties on human development*. American Psychological Association, Washington.

SOMLAI PÉTER – TÓTH OLGA (2002): A házasság és család változásai az ezredforduló Magyarországán. *Educatio*, 3. sz. 339–349.

SWARTZ, D. (1997): *Culture and Power.* The Sociology of Pierre Bourdieu. The University of Chicago Press.

TÓTH EDIT – KASIK LÁSZLÓ (2008): *Szociálisérdek-érvényesítés és szülői erőforrások kérdőív (SZESZÉK)*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport.

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 (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

ZSOLNAI ANIKÓ – KASIK LÁSZLÓ (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–15.

ZSOLNAI ANIKÓ – KASIK LÁSZLÓ (2009): *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat.

ZSOLNAI ANIKÓ – LESZNYÁK MÁRTA – KASIK LÁSZLÓ (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 233–270.