

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
SZEGED

SZAKDOLGOZAT

Az agresszív és a proszociális viselkedés a kortárskapcsolatokban 5. és 8. osztályosok körében

Készítette: Hegedűs Szilvia
Neveléstudományi Mesterszak

EHA kód: HESOAAA.SZE

Témavezető: Dr. Zsolnai Anikó
egyetemi docens

2014

Tartalom

Köszönetnyilvánítás	3
Bevezető	4
1. Szociális kompetencia	5
1.1. Kognitív megközelítés	5
1.2. Affektív megközelítés	6
1.3. A szociális kompetencia fejlődése	9
1.4. A szociális készségek fejlődése és vizsgálata	10
2. Az agresszív és a proszociális viselkedés	11
2.1. Agresszivitás	11
2.1.1. Az agresszív viselkedés életkori jellemzői	12
2.1.2. Az agresszivitás nemek szerinti jellemzői	13
2.2. Proszocialitás	14
2.2.1. A proszocialitást meghatározó tényezők	14
2.2.2. A proszociális viselkedés fejlődése	15
3. Társas viselkedés	16
3.1. Interperszonális kapcsolatok életkori sajátosságai	16
3.2. Szociális interakciók jellemzői nemek szerint	19
4. Kortárs csoportok, csoporton belül elfoglalt hely	20
4.1. Kortársakkal való kapcsolat - főbb alakító tényezők	20
4.2. Kortárs csoporton belüli rangsor, csoporton belül elfoglalt hely	21
4.3. Az agresszió társas helyzetekben	21
5. A vizsgálat jellemzői	23
5.1. A vizsgálat céljai, kutatási kérdései	23
5.2. Méréseszközök	24
5.3. A vizsgálat mintája és az adatfelvétel	25
6. Vizsgálat eredményei	28
6.1. Agresszív és segítő viselkedés megjelenése - Megküzdési stratégiák kérdőív	28
6.1.1. Korcsoportok közötti eltérés – önmaga és társa számára frusztrált helyzet	31
6.1.2. Nemek szerinti különbségek - önjellemzés és pedagógusi értékelések	35
6.1.3. A tanulók és a pedagógusok értékelésének kapcsolata	37
6.2. Kortárs kapcsolatok szerkezete - Szociometria	38

6.2.1. Az agresszív és proszociális stratégiák megjelenése a szociometriai státusz függvényében	46
6.3. Egyéb háttérváltozók szerinti különbségek	47
6.3.1. Testvérek száma szerinti eltérések	47
6.3.2. Szülők iskolai végzettsége szerinti eltérések	48
6.3.3. A tanulóval együtt élő felnőtt családtagok szerinti eltérések	49
6.4. Pedagógusi interjúk.....	50
6.5. A vizsgálat eredményeinek összesítése	52
7. Összegzés	54
Irodalom	57
Ábra – és táblázatjegyzék	60

Köszönetnyilvánítás

Szeretném megragadni az alkalmat, hogy köszönetemet fejezzem ki mindenkinek, aki a szakdolgozatom elkészüléséhez nagyban hozzájárult.

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Ravaszné Dr. Zsolnai Anikónak, aki a korábbi kurzusokon felkeltette az érdeklődésemet a témakör iránt és segítségével, tanácsaival támogatta munkámat.

Köszönettel tartozom a vizsgálatomban részt vevő iskolák pedagógusainak, diákjainak, valamint a szülőknek, akik a kérdőívek kitöltésével hozzájárultak munkámhoz.

Bevezető

A szociális kompetencia mint társas pszichikus feltételrendszer lehetővé teszi a társas interakciók értelmezését, a környezethez való alkalmazkodást, ezáltal a társadalmi életbe való beilleszkedést. A különféle problémás esetek hatással lehetnek a társas kapcsolatok alakulására. Ennek kapcsán számos hazai vizsgálat foglalkozott a szociális készségekkel valamint ezeknek az agresszív és proszociális viselkedés kivitelezésében szerepet játszó komponensek összehasonlító vizsgálatával a különböző korosztályokban (pl. *Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008b; Zsolnai és Kasik, 2012*), illetve a fejlesztési lehetőségekkel (pl. *Fodor, 1998; Zsolnai, 2008*).

Olyan empirikus vizsgálatra, amely a csoporton belüli helyzetek függvényében a serdülő korosztály megküzdési stratégiáiban szerepet játszó agresszív és proszociális viselkedés jellemzőinek vizsgálatát végezte, hazai viszonylatban eddig nem került sor.

Vizsgálatomban a prepubertás és a pubertás korosztály agresszív és proszociális viselkedésének összehasonlító vizsgálatát végeztem 5. és 8. osztályos gyermekek körében, valamint rámutattam azokra az eltérésekre, amelyek e két korosztály közötti különbségeket okozzák. Ezen kívül célom volt annak vizsgálata, hogy a csoportban elfoglalt hely vajon befolyásolja-e ezen viselkedési formákat.

A vizsgált terület eredményei fejlesztési alkalmazhatóság szempontjából adhatnak értékes információkat, mivel a gyermekekkel való foglalkozás során olyan módszerek megválasztását könnyíthetik meg, amelyek alkalmazkodnak az adott gyermek csoportban elfoglalt helyéhez, segítve ezáltal az osztályban megjelenő különbségek feloldását.

Tanulmányom első részében a szociális kompetenciával mint társas pszichikus feltételrendszerrel kapcsolatos főbb elméleteket mutatom be, majd az agresszív és a proszociális viselkedés fejlődési állomásain keresztül részletezem a gyerekek társas magatartását befolyásoló tényezők alakulását. Az ezt követő fejezetekben az empirikus kutatás kérdéseit és hipotéziseit vizsgáló módszereket, elemzéseket, valamint az eredményeket mutatom be, végül az ezek alapján levont következtetéseket foglalom össze.

1. Szociális kompetencia

A társas viselkedés, így az agresszív és proszociális viselkedés meghatározója a szociális, emocionális és kognitív alrendszerekből felépülő szociális kompetencia (Nagy és Zsolnai, 2001; Nagy, 2002). A nemzetközi szakirodalomban számos meghatározás született a szociális kompetenciára vonatkozóan, valamint ezzel kapcsolatban megjelentek olyan elméletek, modellek, amelyek a szociális kompetenciát kognitív, valamint érzelmi aspektusból vizsgálták. Argyle (1970) szerint a szociális interakciókban olyan hajtóerő működik, amely meghatározott célok felé irányítja az egyéneket. A későbbiekben ebből kiindulva írta le a szociális kompetencia fogalmát, amely képességek és készségek együttese, amelynek segítségével a társas interakcióinkban „kívánt hatást elő tudjuk idézni” (Argyle, 1983, idézi: Zsolnai, 2010, 78. o.). A szociális kompetencia Nagy és Zsolnai (2001, 252. o.) átfogó megfogalmazásában „a szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója”. Nagy József (2002) szerint a szociális kompetencia az egyén társas kölcsönhatásait, a szociális környezettel való eredményes együttélést, valamint az egyén önfejlődését és a szociális környezet hatékony alakítását, fejlesztését jelenti. A szociális kompetencia a szociális környezet észlelésétől, a belső folyamatokon keresztül a megnyilvánuló viselkedésig, valamint értékelésig átfogja, szervezi és módosítja az egész folyamatot. A szociális kompetencia továbbá pszichikus komponensrendszer. Az egyének rendelkeznek a szociális helyzetben való megnyilvánuláshoz szükséges komponensfajtákkal, melyek alakítják, módosítják az egyén viselkedését, s amelyek a szociális interakciók során folyamatosan módosulnak, gyarapodnak és fejlődnek.

A továbbiakban azokat a szociális kompetenciát kognitív és érzelmi aspektusból tárgyaló főbb modelleket mutatom be, melyek meghatározhatják a proszociális és az agresszív viselkedés működését.

1.1. Kognitív megközelítés

A szociális kompetencia kognitív megközelítését középpontba helyező elméletek közül Meichenbaum, Butler és Gruson (2003) modellje emelte ki, hogy a társas viselkedések megvalósulásában a megfigyelhető viselkedések mellett kiemelkedően fontos szerepet játszanak a viselkedés mögöttes kognitív folyamatai és struktúrái (Zsolnai, 2010). A megfigyelhető, a közösség által elfogadott viselkedés az egyén olyan verbális és nonverbális megnyilvánulásait foglalja magában, amely a társas interakciók során jelenik meg.

Meichenbaum, Butler és Gruson (2003) szerint a viselkedés mögött megjelenő kognitív folyamatok olyan gondolatok és az egyén társas kapcsolataira vonatkozó olyan információ-feldolgozó mechanizmusok, képzetek, melyek „megelőzik, kísérik vagy követik a megfigyelhető viselkedést” (idézi: *Zsolnai*, 2003, 95. o.). A kognitív folyamatok az egyén belső dialógusai, a szociális interakciók kimenetelére vonatkozó, érzelmi meghatározottságú előzetes elvárások és értékelések, az egyén szociális készségei, a szociális információ feldolgozásának stílusai a szociális interakciók során tudatos vagy nem tudatos formában befolyásolják az egyén interperszonális megnyilvánulását.

A szociális kompetencia kognitív megközelítése szerint a szociális viselkedést a kognitív folyamatok mellett a gondolkodást és a viselkedést motiváló, irányító és szervező kognitív struktúrák befolyásolják, melyek segítségével megmagyarázható, hogy az egyének miért reagálnak az egyes szituációkra eltérő vagy éppen azonos módon. A viselkedést irányító kognitív struktúrák tartalmazzák azokat az érzelmi struktúrákat, amelyek a viselkedés mögött befolyásolják az adott társas helyzetre vonatkozó vélekedéseket. Ezek a negatív vagy pozitív elemek határozzák meg az egyén részvételét, illetve megnyilvánulási módjait a társas helyzetekben (*Zsolnai és Kasik*, 2007). Megállapították, hogy a szociális kompetencia mérése során figyelembe kell venni, hogy az egyes egyének milyen jelentéseket kapcsolnak az egyes szituációkhoz (*Zsolnai*, 2003).

1.2. Affektív megközelítés

A szociális kompetencia meghatározása kapcsán több olyan modell született, melyek a kognitív megközelítés mellett az affektív jelleget is kiemelték. Ezek közül a legelfogadottabb *Rose – Krasnor* (1997) prizmamodellje, mely elmélet szerint a szociális kompetenciát szociális, érzelmi és kognitív képességek és motívumok alkotják, melyek egymást befolyásoló fejlődése hatással van a társas helyzetekben megnyilvánuló viselkedés alakulására (*Zsolnai és Kasik*, 2007). A modell három szint szerint értelmezi a szociális kompetenciát. Az első, teoretikus szint szerint a szociális kompetencia a társas interakciók során működő hajtóerő, amely az egyének között létrejövő interakciók eredményességét biztosítja. A középső szint értelmében a szociális kompetencia magában foglalja azon elemek összességét, amelyek minőségileg meghatározhatják a szociális státusz, a szociális kontextusban megnyilvánuló énhatékonyság és a társas kapcsolatok minőségét. Ezen a szinten a szerző definiál egy szociális bázist, amely a társas interakciók alapján két részre tagolódik. Az éntartományban a szociális kompetenciát olyan szempontból értelmezi, amelyben az egyén igényei elsőbbséget

élveznek. Az ún. többi tartomány pedig a hatékony személyközi interakciók elemeit foglalja magában. A legalsó, készségek szintje a szociális kompetenciához kapcsolódó szociális, emoconális és kognitív képességeket és motívumokat tartalmazza (Rose-Krasnor, 1997; Zsolnai és Kasik, 2007).

Az érzelmi kompetencia, főleg kisgyermekkorban jelentős mértékben meghatározza a szociális kompetencia fejlődését. Az érzelmi kompetencia kapcsán ki kell emelni, hogy az öröklés és a tanulás útján megvalósuló szocioemocionális fejlődés meghatározó eleme a kötődés, azon belül is a legfontosabb az anya és gyermek között kialakuló kötődés minősége (Zsolnai, 2008). A szociális kompetencia kapcsán ugyanakkor több olyan modell született, melyek az érzelmeket és az érzelmi kommunikációt kiemelten kezelték. Ezen elméletek közül is kiemelkedő Saarni (1990, 1997, 1999), Crick és Dodge (1994), valamint Mayer és Salovey (1997) elmélete, melyeket Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001), az affektív szociális kompetencia-elmélet későbbi kidolgozói összegeztek. A témában hasonló összegzés Zsolnai és Kasik (2010) nevéhez köthető.

Saarni (1990, 1997, 1999) szerint az érzelmi kompetencia az egyéni és kulturális kontextus által meghatározott társas interakciókban megnyilvánuló önhatékonyt foglalta magában. Legfőbb összetevők között jelöli meg az egyén érzelmi állapotának tudatosságát, mások érzelmeinek felismerését, a megfelelő érzelmi kommunikációt, az empátia képességét, a saját és mások érzelmeinek összeegyeztetését, valamint annak tudatosságát, hogy a társas interakciókat az érzelmi kommunikáció, az affektív közvetlenség és a kölcsönösség határozza meg. Ennek megfelelően a gyermekek a társas interakciók kapcsán - nem szándékosan – affektív normákat, szabályokat, viselkedési mechanizmusokat sajátítanak el.

Crick és Dodge (1994) szociális információfeldolgozás-modelljében a másik affektív beállítódásának értelmezése áll a középpontban. Az információfeldolgozást folyamatos és kölcsönös természetű társas kölcsönhatások határozzák meg, melyek egyúttal elősegítik a szociális interakciókban való megnyilvánulás fejlődését. Meghatározó tényezőkként az egyének közötti eltérést, a szociális interakciókban megnyilvánuló végrehajtott stratégiákat, a nemet és az életkor jelölik meg. A modellben a társas interakción belül megnyilvánuló affektív kommunikáció nincs specifikusan körvonalazva.

Mayer és Salovey (1997) az érzelmi intelligenciát az érzelmelek észlelésének képességeként jelöli meg, melynek segítségével az egyén fejlődése következtében képessé válik az érzelmelek felismerésére, generálására, mások érzelmeinek elemzésére, valamint saját érzelmeinek szabályozására. Ezen összetevők az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok szerzésével egyre bonyolultabbá válnak.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) affektív szociális kompetencia modellje szerint a szociális interakciói során az egyén hatékonyan irányítja és kommunikálja érzelmeit, érti, értelmezi mások affektív kommunikációját és reagál azokra (*Zsolnai, 2010*). A modell szerint az affektív szociális kompetencia három fő komponensből tevődik össze: az érzelmi üzenetek küldése, érzelmi üzenetek fogadása és az érzelmi megnyilvánulások tapasztalása. Mindegyik komponens négy alapvető, folyamatosan fejlődő képességet tartalmaz, a tudatosságot, az érzelmek azonosítását, a folyamatosan módosuló társas kontextust, valamint az irányítást és a szabályozást. Ezek a képességek biztosítják a társas interakció sikerességét.

A főkomponensek közül az érzelmi üzenetek küldése egész élete során meghatározza az egyén társas viselkedését. Az érzelmi üzenetek küldése már csecsemőkorban, a szociális mosoly megjelenésekor érzékelhető, azonban ez még nem tudatosan megy végbe. Később a gyermek fejlődése és a környező világ megismerésének következtében ez fokozatosan eltűnik a számára ismeretlen személyekkel való találkozáskor, ugyanakkor az érzelmi üzenetek küldése a szociális interakciók kapcsán továbbra is fennmarad és egyre fontosabb szerepet játszik a társas interakciókban, az érzelmek megfelelő kifejezése pedig egyre bonyolultabbá válik. Az érzelmi kompetencia megfelelő fejlődése esetén az üzenetküldés az adott szituáció értelmezésével, a helyzetnek megfelelő kommunikáció kiválasztásával és az adott helyzetnek megfelelő üzenet küldésével valósul meg optimális módon. Az érzelmi üzenetek küldése, amennyiben megfelelően működik az egyénben, új kapcsolatokat generálhat, de a régieket meg is szüntetheti. Az érzelmi üzenetek fogadása döntő jelentőségű, mivel általa azonnali visszajelzést kap az egyén a társas helyzetekben megvalósuló viselkedésével kapcsolatban, illetve az interakcióban résztvevő másik személy is információkat szolgáltat magáról. A társas interakciók kialakulásakor ez kiemelkedően fontos, mivel a másik affektív üzenetének nem megfelelő fogadása esetén az egyén saját érzelmeinek küldése sem valósulhat meg hatékonyan. Ebben az esetben nem tudja felmérni, hogy az adott helyzetben mi minősülne megfelelő kommunikációnak. Az érzelmi üzenetek küldése és fogadása ebből következően kontextusfüggő. Az affektív szociális kompetencia utolsó eleme, az érzelmi állapotok tapasztalása, mellyel az egyén észleli, azonosítja, majd tudatosítja az adott helyzetben megjelenő érzelmeket. Ezt követően meglévő képességei lehetővé teszik, hogy az egyén az adott kontextusnak megfelelően értelmezze az érzelmeket, végül tapasztalatait mérlegeli, és ennek megfelelően irányítja saját érzelmi állapotát is (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001*).

Azok a személyek, akik kompetensek affektív téren, felismerik egy adott kontextusban a másik által küldött üzenetet, döntési képességük révén mérlegelni képesek azt, hogy az adott helyzetben mit kommunikálhatnak és mit nem, valamint problémamentesen képesek az érzelmi üzenetek fogadására. Az affektív szociális kompetenciát több egyéb tényező is befolyásolja, ilyen az egyén világnézete, önképe, temperamentuma, másokkal való interakció motivációja, valamint viselkedésbeli flexibilitása. Az affektív szociális kompetencia folyamatosan fejlődik a modell szerint és ezzel a fejlődéssel egyre komplexebbé is válik (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001).

1.3. A szociális kompetencia fejlődése

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia fejlődését hazánkban Nagy József (2002) írta le. A szociális kompetencia fejlődése az öröklött és tanult komponensek hierarchizálódása révén, a szabadságfok növekedésével és a társas kölcsönhatások kapcsán a másik érdekeit figyelembe vevő viselkedést kiváltó tényezők bővülésével, a lojalitás és a proszocialitás erősödésével írható le (Nagy és Zsolnai, 2001). A társas viselkedést szabályozó öröklött komponensek minden egyénben jelen vannak, azonban ezek erőssége eltérő mértékű, az életkor előrehaladtával, a szocializáció fejleményeként pedig folyamatosan változnak. A szociális tanulás által a már meglévő komponensek kiegészülnek a tapasztalati úton elsajátított tényezőkkel. A normatív szabályok megismerése és elsajátítása révén, azok figyelembevételével alakul az egyén társas viselkedése, általa az egyén értelmezni tudja az adott szituációt és saját öröklött és tanult szociális komponensei értelmezésével, önmaga és mások figyelembevételével szándékosan alakítja a társas interakciókban való megnyilvánulásait. A szociális kompetencia minőségi fejlődése kapcsán azok a képességek, készségek, szokások bővülnek, melyek a másik személyt is figyelembe vevő proszociális, segítő viselkedést is lehetővé teszik. Ennek kapcsán az egyén által preferált értékrendtől függően lehet antiszociális vagy lojális az adott személy társas viselkedése (Nagy és Zsolnai, 2001; Zsolnai, 2008).

1.4. A szociális készségek fejlődése és vizsgálata

A szociális kompetencia kapcsán a szociális készségek fejlődése kiemelt kutatási terület. A szociális és érzelmi készségek az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében fontos szerepet játszanak. A szociális készségek „olyan viselkedéstechnikai eszközök, tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre” (Nagy, 2002., 203. o.). A szociális készségek tehát tanulás útján alakulnak ki és kiemelt szerepet játszanak egy adott szituációban zajló viselkedés kivitelezésében, valamint lehetővé teszi mások verbális és nonverbális megnyilvánulásainak értelmezését, illetve az azokra való reagálást (Zsolnai, 2008).

Rinn és Markle (1979) szociáliskompetencia-modellje a társas viselkedést meghatározó elemek közül az egyénre vonatkozó, az interakcióban részt vevő másik személy verbális és nonverbális megnyilvánulásait meghatározó, valamint a hatékony kommunikáció végrehajtásához szükséges készségeket emeli ki. A modell rámutat arra, hogy a verbális és a nonverbális kommunikációban kiemelkedő szerepe van az érzelmeknek, melyek elősegíthetik a hatékony társas viselkedést (Zsolnai, 1999, 2006).

Spence (1983) a szociális készségek esetében különbséget tesz a mikroszociális és makroszociális készségek között. Mikroszociális készségek közé sorolja azokat az elemeket, melyek kontextustól független viselkedések belső elemeiként jelennek meg (verbális és nonverbális kommunikáció). A makroszociális készségek pedig kontextusfüggő elemek, mivel az alapkészségekkel együtt meghatározzák az adott helyzetben megnyilvánuló megfelelő viselkedést. Ezek lehetnek többek között az empátia, proszociális viselkedés, konfliktuskezelés (Nagy, 2002; Zsolnai, 2008).

A szociális és az érzelmi készségek és képességek fejlődése a szociális kompetencia, a társas környezethez való tartozás szempontjából alapvető fontosságú. Hazánkban több olyan mérés készült, melyek a szociális készségek fejlődése szempontjából legkritikusabb időszakot, a gyermekkort vizsgálja. Ezen kutatások a szociális és érzelmi készségeket, valamint az általuk meghatározott agresszív és proszociális viselkedést vizsgálták óvodáskortól serdülőkorig (Zsolnai, 1998; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008a, 2008b; Zsolnai és Kasik, 2009).

2. Az agresszív és a proszociális viselkedés

A szociális kompetencia, a szocialitás fejlettségét *Nagy József* (2004) három viselkedési elem mentén határozza meg. Ezek az antiszocialitás, ahova besorolható az agresszivitás, mint meghatározó viselkedési elem, a lojalitás, valamint a proszocialitás.

Az agresszív és a proszociális viselkedést többségében ugyanazon szociálpszichológiai folyamatok határozzák meg, ezért gyakran párhuzamot vonnak e két viselkedésforma között. Lévéen társas viselkedés, mind a segítségnyújtás, mind a bántalmazás személypercepció és az egyén értelmezése által vezérelt, a viselkedéshez pedig esetenként jutalom társul. Mindkét viselkedési forma egy korábban tapasztalt viselkedésmintához köthető, illetve közösségi normák határozzák meg (*Smith és Mackie*, 2004).

2.1. Agresszivitás

Argyle (1970) a szociális motiváció kapcsán tesz említést az agresszióról. Elméletében az agresszió az emberi kapcsolatok egyik lehetséges iránya, melynek célja a másik fizikai, verbális vagy egyéb módon történő bántalmazása. Az antiszociális megnyilvánulásokat *Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura és Zimbardo* (2000) a verbális és a fizikai agresszió hajlama szerint különíti el. *Nagy József* (2002) az agressziót az érdekérvényesítés eszközeként aposztrofálja, amely nem az egyed, hanem a csoport érdekeit szolgálja. *Smith és Mackie* (2004) megfogalmazásában az agresszió a másik személy szándékos bántalmazását jelenti, ugyanakkor ide sorolják a passzivitást, vagyis egy adott cselekvés szándékos elmulasztását is (pl. figyelmeztetés elmulasztása veszély esetén). *Ranschburg* (2004, 90. o.) szerint az agresszió „minden olyan szándékos cselekvés, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon”. *Fiske* (2006, 471. o.) megfogalmazásában agresszívnek tekinthető „minden olyan viselkedés, amelynek közvetlen szándéka, hogy egy másik személynek ártson”.

Az agresszív viselkedéseket tehát a fenti megfogalmazások alapján a szándékosság jellemzi, valamint *Smith és Mackie* (2004) definiálásával ellentétben *Fiske* (2006) azt is kiemeli, hogy minden esetben egy megvalósuló viselkedésre vonatkozik. Az agressziót számos szempont szerint lehet csoportosítani. Morális megközelítés szerint a közösség érdekeinek figyelembevétele alapján megkülönböztetjük az antiszociális és a proszociális agressziót. Előbbi a társas közösség érdekeivel ellentétes megnyilvánulás, amely nem szolgálja a másik, a közösség érdekeit. Vannak ugyanakkor olyan helyzetek, amikor az agresszív megnyilvánulás nem negatív jellegű, hanem a közösség és az egyén érdekeit

szolgáló proszociális agresszió. Ebben az esetben a társadalom által elfogadott agresszív jellegű megnyilvánulásokról van szó, amikor a gyermek a saját és a másik érdekeinek érvényesítése érdekében társadalmilag elfogadott antiszociális viselkedést produkál. Emellett másik szempont az agresszió tipizálására, hogy az adott negatív viselkedés milyen célból valósul meg. Abban az esetben, ha az agresszív megnyilvánulás valamilyen kitűzött cél elérését szolgálja, instrumentális agresszióról beszélünk. Azonban, ha a viselkedést önmagában egy belső késztetés váltja ki – esetleg külső provokálás kapcsán –, akkor az egyénben indulati agresszió képződik (Ranschburg, 2004; Smith és Mackie, 2004; Fiske, 2006).

Az agresszív viselkedés kiváltó okával kapcsolatban a szakirodalom főként Dollard és mtsai (1939) frusztráció – agresszió hipotézisét idézi (pl. Smith és Mackie, 2004; Ranschburg, 2004; Fiske, 2006; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Eszerint az elmélet szerint a frusztráció, ami akadályozza az egyén célra irányuló viselkedéssorát, jellemzően agresszív viselkedést vált ki. Az agresszió azzal magyarázható, hogy, ha egy személy akadályoztatva van céljai elérésében, agresszív drive, harag jön létre, ami arra készteti az egyén viselkedését, hogy kiiktassa a frusztrációt okozó tényezőt. Egyes esetekben az agresszív megnyilvánulás nem konkrétan a kiváltó tényező felé irányul, hanem helyettesítés által áttevődik, általában tárgyra vagy egy másik személyre. Megállapításuk szerint a frusztráció mindig valamilyen agresszív viselkedést vált ki, illetve az agresszió a frusztráció következménye.

2.1.1. Az agresszív viselkedés életkori jellemzői

Egy éves kor előtt a gyermekek viselkedésében nem jelenik meg valódi agresszió. A gyermekek fejlődésének következtében, az éntudat kialakulásával megjelenik az önállósá válás igénye, ugyanakkor ez a szülővel fennálló kötöttség miatt még korlátozva van. Frusztrációból fakadó dühreakció a legkisebbeknél is jellemző, legtöbbször abban az esetben, ha a gyermekek cselekvésének célja akadályoztatva van és ezáltal „érzelmi – akarat” válságba kerülnek (Murányi – Kovács és Kabainé, 1988, 71.o.; Ranschburg, 2004; Csányi, 2006). Ezek a megnyilvánulások azonban nem kezelhetők érzelmekként, mivel hiányzik belőlük az ártó szándék, ami az agresszió egyik leglényegesebb összetevője (Ranschburg, 2004).

Az első célzottan agresszív viselkedés másfél-két éves kor körül jelenik meg a gyermekeknél, azonban a későbbi érzelmi reakciókhoz képest ennek időtartama még rövid. Ebben az időszakban a gyermekek antiszociális megnyilvánulásait a környezet nem tolerálja,

így a nyílt formájú agresszió inkább szimbolikusan jelenik meg viselkedésükben. A gyermekek életkoruk előrehaladtával egyre többször találják szembe magukat a társadalmi normákkal, szabályokkal, amelyek be nem tartása frusztrációhoz, majd ennek következményeként szociális konfliktusokhoz vezethet (*Ranschburg, 2004*).

A gyermeki agresszió a nevelői reakciók függvényében alakul. A felnőtt társadalom egyre elutasítóbbá válik a gyermekek agresszív viselkedésével szemben, mint korábban. Az agresszió akkor válik szándékosan ártó cselekedetté, amikor a gyermekek megértik, hogy tetteik mások számára fájdalmat okozhatnak (*Ranschburg, 2004; Cole és Cole, 2006*). A környezet az agressziót a szándékosság mértéke szerint értékeli, aszerint, hogy milyen fokú tudatosság jellemzi a gyermekek ártó viselkedését (*Vajda, 2006*). A gyerekek a társas interakciók során fokozatosan feltérképezik, hogy melyek azok a viselkedési módok, amelyet a környezetük még leginkább tolerál, és ennek megfelelően azokat a megnyilvánulásokat fogják alkalmazni, amelyek kellő mértékben ártanak, ugyanakkor a legkisebb „ellenagressziót” váltják ki környezetükből (*Ranschburg, 2004, 104. o.*).

Három-négy éves kor körül jelenik meg a csúfolódás, a verbális agresszió első jeleként, főként a tulajdonnal kapcsolatos összecsapások lesznek döntően jellemzőek. Ebben az életkorban főként a fiúk esetében figyelhető meg agresszív megnyilvánulás (*Dunn, 1990; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007*). Az életkor növekedésével az ilyen típusú viselkedés egyre határozottabban irányul a másik felé, nő a verbális megnyilvánulások aránya, illetve jellemzően a támadás vagy a védekezés eszközévé válik az agresszió. Az énefejlődés és a szociális fejlődés hatására a prepubertás korra egyre kevésbé lesz jellemző a gyermekek verbális és fizikai agresszivitása (*Vajda, 2006*).

2.1.2. Az agresszivitás nemek szerinti jellemzői

A fiú és lány gyermekek társas környezetben való megnyilvánulása különböző módon történhet. Fiúk esetében inkább a fizikai, lányoknál pedig a verbális agresszió a jellemzőbb antiszociális megnyilvánulási forma. Főként a nevelés, a szocializáció folyamatával magyarázza a szakirodalom a fiúk és a lányok között eltérő módon megjelenő agresszív megnyilvánulásokat, ugyanis a felnőtt társas környezet másként reagál a fiúk és a lányok agresszivitására (*Murányi – Kovács és Kabainé, 1988*).

Fiúk esetében a környezet elnézőbb az agresszív megnyilvánulások terén, a felnőttek kevésbé büntetik, mint a lányok esetében, sőt bizonyos esetekben a fiúgyermekek támogatást is kapnak a környezetükben lévő felnőttektől az ilyen jellegű viselkedésekre, így

megállapítható, hogy az agresszió nagyobb arányú megjelenése a fiúk esetében a szociális hatásokkal is nagy mértékben magyarázható. Jellemző továbbá, hogy míg a fiúknál főként a fizikai agresszió figyelhető meg, addig a lányoknál a társas környezet által jobban elfogadott verbális agresszió jelenik meg (*Murányi – Kovács és Kabainé, 1988; Ranschburg, 2004*).

2.2. Proszocialitás

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan cselekedet, „amelynek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggódás”, valamint ide sorolható a másik iránt érzett részvét is (*Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995, idézi: Fiske, 2006; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura és Zimbardo, 2000*). A humánetológiában megállapították, hogy a fajtársak és a közösség érdekében való feláldozás, a másik önzetlen segítése az emberi faj specifikus tulajdonsága (*Csányi, 2003*). A proszocialitás tehát interperszonális jelenség, amely kettő vagy több személy között valósul meg, valamint az agresszivitáshoz hasonlóan szándékvezérelt megnyilvánulás, amelyet a társadalmi és kulturális normák határoznak meg (*Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995; Fiske, 2006*).

A proszociális viselkedés a másiktól is függő viselkedés, mivel a közösség többi tagjának reakciója is nagy mértékben meghatározza (*Darley és Latané, 1980*). *Nagy József* (2002) szerint a proszocialitás továbbá a kötődés funkciójának tekinthető, melyben az egyén öröklött funkcióinak köszönhetően segíti a másik fejlődését, védelmet, támaszt nyújt, valamint tanult elemként meghatározza az egyén szocializációja. A proszociális viselkedés alkategóriájaként jelenik meg az altruisztikus viselkedés, melynek jellemzője, hogy mások felé irányul, a másik jóllétét szolgálja, ugyanakkor mindez a másoknak való segítségnyújtás nem jár külső jutalommal (*Pervin, 1994; Fiske, 2006*), a szakirodalom viszont jellemzően szinonimaként tekint ezekre a fogalmakra (*Nagy, 2002*).

2.2.1. A proszocialitást meghatározó tényezők

Hazánkban *Nagy József* (2002) hangsúlyozza a szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban a proszociális viselkedést, a proszocialitásra nevelés fontosságát. A tudományágak között, a témában fennálló terminológiai rendszertelenséget integrálta egy egységes értelmezési keretbe. A szociális viselkedés alakulását az öröklött komponensektől, az elsajátított szociális normáktól, az egyén életére jellemző aktuális helyzettől, valamint az

egyén társas közegétől teszi függővé. Elkülöníti a szociális viselkedés három fajtáját, a proszociális viselkedést, valamint az altruisztikus és az erkölcsös cselekedeteket. Az altruisztikus viselkedés kapcsán *Pervinhez* (1994) hasonlóan *Nagy József* (2002) is kiemeli ezen viselkedés önzetlen jellegét, vagyis azt, hogy minden ilyen cselekedet mások érdekeit is figyelembe veszi. Ugyanakkor kiemeli, hogy akkor ideális ez a társas kölcsönhatás, ha az érdekérvényesítés egyensúlyban van, és nem tolódik el egyik irányba sem, vagyis mindkét fél érdeke egyaránt érvényesül. A proszociális viselkedés elemeként kiemeli az erkölcsös viselkedést, amelyet a társadalmi normák, illetve az adott közösség által elfogadott szabályok határoznak meg, ily módon az egyes társadalmi csoportoknak megfelelően eltérő lehet megfelelőnek vélt szociális megnyilvánulás.

A proszociális viselkedés az altruisztikus és az erkölcsös viselkedést egyesíti. Megnyilvánulásakor érvényesül mindkét fél érdekeinek érvényesítése, amelynek velejárója lehet az egyik fél részéről a lojalitás megjelenése, vagyis a sajátjától eltérő normák követése, azok elfogadása nélkül. A proszociális viselkedést meghatározó egyik legfontosabb tényező, hogy az egyének a szociális helyzet észlelésekor, többnyire mások reakcióinak értelmezésével mérlegelik, hogy szükséges-e a segítség alkalmazása, vállalják-e a beavatkozással járó felelősséget vagy esetleg áthárítják egy másik személyre (*Darley és Latané*, 1980; *Nagy*, 2002).

2.2.2. A proszociális viselkedés fejlődése

A szociális kapcsolatok fejlődésének lényeges eleme a gyermekek olyan képességeinek fejlődése, melyek a kortársakkal való megfelelő kapcsolatokat is meghatározzák (*Cole és Cole*, 2006). Ehhez arra van szükség, hogy fejlődésük során megtanulják uralni indulataikat, ha céljaik elérésében akadályozva vannak, valamint sajátítsák el azokat a képességeket, melyek segítségével képessé válnak arra, hogy saját igényeiket háttérbe szorítsák, ha a közösség érdekei úgy kívánják (*Ranschburg*, 2004; *Cole és Cole*, 2006).

A proszocialitás öröklött mechanizmusként az egyén és a másik érdekét, fejlődését szolgálja az önzés és az önzetlenség egyensúlyának megvalósulásával. Ezek az öröklött elemek az életkor növekedésével tanulás útján gyarapodnak, és egyre hangsúlyosabbá válnak a szociális interakciók során. A szociális tapasztalatszerzés következtében a gyermekek az interakciók működéséhez szükséges szabályokat sajátítanak el, melyek a proszocialitás fejlődésével beépülnek a gyermekek viselkedési repertoárjába és általa képessé válnak arra, hogy társas interakcióik során önreflektív módon szabályozni tudják viselkedésüket a

szabályoknak megfelelően. A proszociális fejlődéssel tehát egyre tudatosabbá válnak mind az öröklött, mind a tapasztalati úton elsajátított szociális mechanizmusok (Nagy, 2002).

A proszociális viselkedés elsajátítása, az agresszió kordában tartásához hasonlóan a társas fejlődés leglényegesebb feladatai közé tartozik (Cole és Cole, 2006). A proszocialitás fejlődésének egyik fontos eleme a kötődés, melynek megfelelő fejlődése során a másik fél irányába tanúsított védelem, segítség és támogatás hajlamának kialakulását segíti (Zsolnai, 2008).

Már csecsemőkorban az ún. „fertőző sírás” kapcsán megjelenik a proszociális jellegű viselkedés, amikor a gyermek a többi csecsemő sírásának hatására sírni kezd. Az érzelmek kifejezése és felismerése ilyen módon öröklött komponensek, de az évek során tanult motívumokkal egészülnek ki. Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, melyek révén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonló állapotot váltanak ki, ezáltal késztetve az egyént a segítségnyújtásra (Nagy, 2002; Cole és Cole, 2006).

A proszociális akciók az óvodáskorban fokozatosan jelennek meg és az életkor előrehaladtával, a szociális interakciók során tapasztaltak hatására megnő az ilyen jellegű viselkedések száma (Vajda, 1994). Ebben a korban már jelen van a segítő viselkedés egyik elemi összetevője, az empátia, amely „olyan érzelmi válasz, amelyik utánozza egy másik személy érzelmi állapotát”. Óvodás korban a gyermekek empatikusabbak azokkal a társaikkal, akikkel közelebbi kapcsolatban vannak, de főleg a lányoknál figyelhetők meg a proszociális viselkedés kezdeti jelei. Iskoláskortól kezdve, a segítségnyújtás fejlődésében, a korábbi tapasztalatok és az adott helyzet által kiváltott érzések közötti kapcsolat válik egyre stabilabbá, a segítő viselkedés pedig egyre jellemzőbbé (Dunn, 1990; Eisenberg, 2000, idézi: Fiske, 2006; Hoffman, 2000, idézi: Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Cole és Cole, 2006).

3. Társas viselkedés

3.1. Interperszonális kapcsolatok életkori sajátosságai

A társas fejlődés Cole és Cole (2006) szerint olyan folyamat, melynek során a gyermekek fokozatosan beilleszkednek a társadalmi környezetükbe, ugyanakkor egyénként különülnek el a társadalom más tagjaitól. A társas fejlődés során nem csak a társadalmi normák, szabályok elsajátítása zajlik, hanem kialakul a gyermekek egyéni viselkedése, amellyel a környezetükben előforduló eseményekre reagálnak.

Az első három életévben a szociális kapcsolatok főként a családtagokra korlátozódnak, a gyermekek velük alakítanak ki szorosabb kapcsolatot, mivel ők azok a személyek, akikkel rendszeresen találkoznak, ugyanakkor már kezdetektől fogva érdeklődést mutatnak társaik iránt, viszont az első valós társas kapcsolatok az óvodáskorban jelennek meg (Clauss és Hiebsch, 1980; Vajda, 2004). Csecsemőkorban és kisgyermekkorban az anyához való kötődés minősége az, ami jelentősen meghatározza a gyermekek személyiségének és ezzel összefüggésben a társas kapcsolataik alakulását (Zsolnai, 2008).

A szülőkön kívül ebben az időszakban még a testvérek befolyásolhatják a gyermekek szociális fejlődését. A gyermekek személyiségének fejlődésére hatással lehet az, hogy egykék vagy vannak testvéreik. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a testvérek száma, neme, kora és a gyermek testvérrangsorban elfoglalt helye is meghatározza a gyermekek jellemének alakulását, valamint ezáltal a későbbi társas kapcsolatokban való érvényesülésüket (Ranschburg, 1979; Adler, 1996). Egy nagyobb család esetén, testvéreik révén a gyermekeknek lehetőségük van arra, hogy elsajátítsanak olyan viselkedési szabályokat, amelyek segítik a későbbiekben más személyekkel, főleg kortársakkal megvalósuló társas helyzetekhez való alkalmazkodást. A testvérek között megjelenő rivalizálás és az ebből következő megnyilvánulások során a gyermekek nem csak a testvérsorban elfoglalt helyért küzdenek, hanem ezzel egy időben sajátítják el azokat az interperszonális viselkedési formákat, amelyek a későbbi kapcsolataikban elősegítik a kortárs csoportban való boldogulásukat (Murányi – Kovács és Kabainé, 1988; Dunn, 1990; Vajda, 1994).

Óvodás korban szociális szempontból változás következik be, mivel a gyermekekre a családtagokon kívül egyre nagyobb hatást gyakorolnak más személyek, kapcsolatot kezdenek teremteni óvodás társakkal vagy épp más felnőttekkel (Clauss és Hiebsch, 1980; Murányi – Kovács és Kabainé, 1988; Buda, 1998). Fokozatosan növekvő érdeklődést mutatnak az óvodáscsoport tagjaival való társas interakciókra, részt akarnak venni a csoport életében. A gyermekekben a más személyekkel való interakció során, élményeik hatására fokozatosan kifejlődnek azok a „szociális érzések”, amelyek a társas kapcsolatokban való részvétel minőségét meghatározzák (Clauss és Hiebsch, 1980, 138.o.). Ide sorolható a részvétel, az öröm, a káröröm stb., amelyek által szociális kapcsolataik változatossá válhatnak. A gyermekek viselkedésében idővel tudatosság alakul ki, mind a szociális környezetben kialakuló események felfogásában, mind az adott szituációra adott válasz esetében és ezáltal megtanulják irányítani szociális megnyilvánulásaikat a társas helyzetekben. A társakkal való kapcsolat ebben a korban eseti jellegű, főként a közös játéktevékenységhez köthető és nagyon könnyen felbomlik (Murányi-Kovács és Kabainé, 1988).

A kortárs csoportokba való beilleszkedésre az iskoláskor elején válnak képessé a gyermekek. Ebben az életkorban ideális esetben már megtörtént az átpártolás, így ennek megfelelően, a szülőkkel való együttlét csökkenésével a gyermekek fokozott érdeklődést mutatnak a családtagokon kívüli más felnőttek és a kortársak irányába (Clauss és Hiebsch, 1980; Mérei, 1989; Vajda, 2004; Cole és Cole, 2006; Inántsý-Pap, 2012). Ebben az időszakban a gyermekek egyre több időt töltenek iskolai környezetben kortársaik között, ahol fokozatosan elsajátítják azokat a társas interakciók során megfelelő viselkedési normákat, melyek segítségével eredményesen hozhatnak létre interperszonális kapcsolatokat és teljes jogú tagjává válhatnak iskolai osztályközösségének (Inántsý-Pap, 2012).

Az iskoláskor kezdetén a gyermekcsoportok többnyire azonos módon épülnek fel, a csoportosulási motívumok is hasonlóak, mint az óvodáskor végén, nem alakulnak nagyobb csoportokká, inkább a diádikus kapcsolatok a jellemzőek, ugyanakkor megfigyelhető, hogy ezek a kapcsolatok többnyire rövid életűek, többször váltanak csoportot a gyermekek. A későbbi évekre tehető a nagyobb létszámú, tartósabb csoportok kialakulása, a gyermekek ilyen nagyobb létszámú csoportokba való belépése (Vajda, 2004; Inántsý-Pap, 2012).

A csoportszerkezet alakulása még kezdetleges ebben az életkorban, tagjai többnyire egyenrangúak, azonban egyes esetekben előfordulhatnak olyan kezdeményezések, amelyek a csoporton belül elfoglalt helyek megszerzésére irányulnak, ugyanakkor ezek a törekvések még nem tartósak, nem történik meg a csoporton belüli rangsor kialakítása (Clauss és Hiebsch, 1980). Az iskola második éve körül az osztályok, az osztályokban fellelhető csoportok erőteljes szerveződése veszi kezdetét, fokozatosan kialakul egy rangsor a gyermekek között, elkülönülnek a csoporton belüli szerepek, amely strukturálódás végül az egész osztályra kiterjed (Clauss és Hiebsch, 1980).

A prepubertás kort a szakirodalom 9 – 12 éves kor közé teszi (Clauss és Hiebsch, 1980; Murányi - Kovács, 1984). Ebben az életkorban megkezdődik a családon belüli önállóság kibontakozása, a gyermekek figyelmüket a családról egyre inkább a kortársaik felé irányítják, melyek nagy befolyással vannak a gyermekek társas viselkedésére, ami maga után vonja azt, hogy a gyermekek kortárs csoport-választására a család egyre kevésbé tud hatással lenni (Murányi – Kovács, 1984). A család, mint elsődleges szocializációs tényező továbbra is jelen van, viszont a kortársak alkotta iskolai osztályokban kialakult csoportok képviselik a másodlagos szocializációs környezet első formáját (Clauss és Hiebsch, 1980). A hasonló korú társaktól tanulják el azokat a szabályokat, normákat, amelyek meghatározzák a társas együttélést (Nagy és Zsolnai, 2001, Inántsý-Pap, 2012).

Később, amikor a gyerekek kortársaikkal töltik idejük javarészét, meg kell tanulniuk, hogyan kell viselkedni az adott csoportban és ennek megfelelően hogyan alakítsanak ki számukra megfelelő helyet. A gyermekeknek ennek keretében el kell sajátítaniuk azokat a viselkedési szabályokat, amelyekkel esetleg a számukra megfelelő csoportbeli rangot megszerezhetik. Ennek megvalósulása azonban nem garantált. Számos tényező meghatározhatja, hogy a gyermekek a csoportban milyen helyet foglalhatnak el (Cole és Cole, 2006).

A pubertás kor korai szakasza 13 és 16 éves kor közé tehető (Clauss és Hiebsch, 1980; Murányi - Kovács, 1984), amely időszakban a kortárskapcsolatok meghatározó szerepet töltenek be a gyermekek életében, az énkép fejlődésével egyre nagyobb igény mutatkozik az azonos korúak csoportjába való tartozásra, ezáltal az önállósulásra, a családtól mint elsődleges szocializációs tényezőtől való elkülönülésre. A csoportba való tartozás egyik lényeges eleme a csoportbeli rangsorban elfoglalt hely kialakítása, amelyet a gyermekek önértékelése is nagymértékben meghatároz (Murányi – Kovács, 1984; Vajda, 2006; Ináncsy-Pap, 2012). A gyermekek fokozatosan kilépnek a családi és az iskolai környezet befolyásoló hatása alól és egyre jobban képessé válnak a szociális környezetben megvalósuló szituációk mérlegelésére (Vajda, 2006). A serdülőkori kapcsolatok legfőképpen a közös értékek, attitűdök révén alakulnak ki és jellemzően meghatározza őket az intimitás és a lojalitás, ezáltal válnak képessé a gyermekek a társas kapcsolataik során mások érzelmeinek észlelésére, felismerésére és a kontextusnak megfelelő reagálásra (Cole és Cole, 2006).

3.2. Szociális interakciók jellemzői nemek szerint

Serdülőkor előtt a kortárscsoportok kiválasztása nem szerint történik, a fiúk és a lányok is egyaránt az azonos nemű csoportokat preferálják. Iskolás korban lányoknál a kisebb, főként diádikus csoportosulások jellemzőek, fiúk esetében figyelhető meg a nagyobb létszámú kortárscsoportok szerveződése (Vajda, 2004).

Prepubertás kor előtt főleg a fiúk körében a szerepjáték válik a társas szerkezet kialakulásának meghatározó módjává. A játék során megmutatkozó „álagresszív” megnyilvánulások alakíthatják a gyermekek csoporton belül elfoglalt helyét (Murányi – Kovács és Kabainé, 1988). Prepubertás korban a lányok esetében a csoportalakulási folyamathoz nem társulnak agresszív megnyilvánulások, mint a fiúk esetében (Murányi – Kovács, 1984).

A pubertás kor kezdetén (13 – 16 év) szilárd struktúra alakul ki a fiúk és a lányok csoportjaiban egyaránt. A lányok csoportjai azonban általában kisebbek, főként a személyes kapcsolatok intimebb jellege miatt. Ebben a korban jellemző az is, hogy a fiú és a lány csoportok elkülönülnek egymástól. Pubertáskor idején ez a tendencia megmarad, mivel a nemek közötti elkülönülésben továbbra is jellemző a csak fiúkból vagy csak lányokból álló csoportosulás (Clauss és Hiebsch, 1980).

4. Kortárs csoportok, csoporton belül elfoglalt hely

4.1. Kortársakkal való kapcsolat - főbb alakító tényezők

A kortársak közötti népszerűség vagy a társak általi kedveltség a szociális kompetencia fejlettségének függvénye, így gyakran a kedveltséget a szociális kompetencia mércéjének tartják (Rose – Krasnor, 1997). A szociális státuszra, népszerűségre vonatkozó mérések a szociometria módszerével történnek. Az osztályközösségek kialakulását meghatározó elemek alapján a kortársak között létrejött csoportok jól elkülöníthetővé válnak. Az alakító tényezők alapján Mérei (1989) több szempontot is elkülönít (pl. szülők foglalkozása, életszínvonal, iskolán kívüli kapcsolatok, tevékenységek színvonala), amelyeknek megfelelően az egyes csoportok elkülönülnek az osztályközösségen belül.

A serdülőkorban előforduló társas kapcsolatok többnyire lazább szerkezetűek, főleg a lányok körében, azonban a diádikus kapcsolatok stabilnak bizonyulnak. Kölcsönösség szempontjából a lányoknál nagyobb jelentőséggel bír a kölcsönösség, több kölcsönös választás jellemzi kapcsolataikat, mint a fiúk esetében. A fiúk csoportjaiban lényegesen kevesebb a viszonzott választás (Vajda, 2004).

A társas kapcsolatok kialakulásával kapcsolatban Cole és Cole (2006) fejlődépszichológia tankönyve is idézte, valamint Inántsý-Pap (2012) is összegezte azon fejlődépszichológusok (pl. Rubin és mtsai, 1999; Asher és Coie, 1990) vizsgálatainak eredményeit, akik a gyermekek között kialakuló interakciók kialakulását a szociometriai státusszal összefüggésben elemezték. A vizsgálatok alapján népszerűek azok a gyerekek, akik társaiktól a legtöbb pozitív jelölést kapják vagy a rangsorok élén helyezkednek el. Elutasított gyerekek azok, akik kevés pozitív jelölést kapnak, illetve ehhez hasonlóak a mellőzött gyerekek, akik kevés jelölést kapnak minden típusú kérdés esetén, őket inkább mellőzik, mint utálják. Ellentmondásosnak tekinthetők az olyan gyermekek, akik egyaránt kaptak pozitív, illetve negatív jelöléseket. Áldozat típusú gyerekeknek tekinthetők azok, akiket a környezetük

elutasít, megkülönböztet, esetleg fizikailag vagy verbálisan bánt. Utolsó kategóriába tartoznak azok a gyermekek, akik szinte minden esetben agresszívan nyilvánulnak meg a közösségben.

4.2. Kortárscsoporton belüli rangsor, csoporton belül elfoglalt hely

A társas helyzet fogalmának bevezetése *Moreno* nevéhez köthető, aki tapasztalati vizsgálatai nyomán alkotta meg a társas helyzet fogalmát, valamint felhívta a figyelmet a társas interakciók során megnyilvánuló viselkedés és a rokonszenvi választások alapján a társkapcsolatokban megjelenő „spontán társulások” csoportalakítás szempontjából megvalósuló jelentőségére (*Mérei*, 1989, 115. o.; *Mérei*, 1998). *Csepeli* (2003) szerint akkor tekinthető ideálisnak a csoport szerkezete, ha az egyéni választások alapján több központ alakul ki, melyek zárt alakzatot képeznek, kevés a peremen lévő személy illetve kevés láncszerű kapcsolat jön létre.

4.3. Az agresszió társas helyzetekben

Argyle (1970) a szociális interakciók kapcsán az agressziót olyan hajtóerőként definiálja, amely nem egymás felé irányuló vonzalmi tényezőként működik, mégis hatással van a szociális helyzetekre. A társas viselkedés alakulása kapcsán a humánetológiai kutatások (*Csányi*, 2006) megállapították, hogy a szociális tulajdonság a rangsor kialakításának lényeges szempontja. Az állatvilágban az agresszió alkalmazása a csoportbeli rangsor kialakításának módja, azonban a csoportbeli helyért való küzdelem a közösségekben élő emberek számára is csoportalakító mód lehet.

Jellemző tendencia, hogy egyre nagyobb számban jelennek meg az agresszív jellegű viselkedések az oktatási intézményekben, azonban az iskolában a gyermekek feletti felnőtt kontroll folyamatosan csökken, így a kortársakkal szembeni agresszív megnyilvánulások jóval nagyobb teret kapnak (*Vajda*, 2006; *Ranschburg*, 2009). A felnőtt társadalom azon tagjai pedig, akik csökkenteni tudnák az antiszociális viselkedés megjelenését, tehetetlenek (*Ranschburg*, 2009). Ugyanakkor *Ranschburg* (1998) szerint ezekben az esetekben nem az agresszió teljes leállítására kell törekedni, hanem a megnyilvánulások proszociális irányba való telerelésére.

A társas interakciók során az óvodáskorú gyermekeknél főleg még a fizikai agresszió jellemző, azonban ezek az antiszociális megnyilvánulások az iskoláskor éveiben fokozatosan csökkennek, már nem eseti jellegűek, hanem egyre inkább valami vagy valaki felé irányulnak.

A korai iskolás években a kortárscsoportokon belüli pozíció megszerzésére irányuló rangsorképző viselkedés inkább a fizikai agresszió alkalmazásával valósul meg, és csak a későbbi években sajátítanak el a gyerekek a közösség által elfogadottabb pozíciószerzési stratégiákat. Ez a viselkedés már az óvodás korban is jelen van a gyermekek társas interakciói során, azonban főleg serdülőkorban válik fontos megnyilvánulási formává az informális csoportok képződése során. Ilyen esetben nem az ártó szándék vezérli a gyermekeket, hanem a kedvezőbb státusz megszerzése az adott kortárscsoportban. A csoportban az agresszív viselkedések fokozatosan megszűnnek, mivel a pozíciók felosztása után ezek az antiszociális megnyilvánulások értelmetlenné válnak. A gyermekcsoportokban ugyanakkor jelen vannak olyan viselkedési formák is, melyek nem a társak közötti rangsor alakító tényezőjeként funkcionálnak, hanem pusztán a másik személy verbális vagy fizikai bántalmazása készletre az agresszort. A kötekedő agresszió esetében kifejezetten a másinak való fájdalomkozás és ezáltal a dominancia, a népszerűség megszerzése a viselkedések hajtóereje (Vajda, 2004; Ranschburg, 2009).

5. A vizsgálat jellemzői

5.1. A vizsgálat céljai, kutatási kérdései

A szakirodalom (Clauss és Hiebsch, 1980; Murány-Kovács, 1984; Nagy és Zsolnai, 2001; Cole és Cole, 2006; Vajda, 2006; Inántsý-Pap, 2012) szerint a prepubertás, majd a pubertás kor a gyermekek érzelmi és szociális fejlődését tekintve egy igen szenzitív időszak, mivel a családtól való fokozatos elkülönülés során meg kell küzdeniük a kortárs csoportban elfoglalt hely megszerzéséért. Ezzel párhuzamosan el kell sajátítaniuk azokat a viselkedési mechanizmusokat, amelyek egy ilyen közösségben a beilleszkedéshez elengedhetetlenek. A gyermekközösségben megszerzett hely összefüggésben áll azzal, hogy a gyermekek megnyilvánulásai milyen mértékben agresszívek, illetve proszociálisak.

Vizsgálatomban a prepubertás és a pubertás korosztályba sorolható ötödik illetve nyolcadik osztályos tanulók agresszív és proszociális viselkedésének összehasonlító vizsgálatát végzem, mely során feltárom azokat a főbb eltéréseket, melyek az egyes évfolyamok között a nem és a családi háttér által befolyásolt különbségeket adják. Elemzés alá vonom továbbá az egyes tanulókat abból a szempontból, hogy adott szituáció esetén a szociometria státusz meghatározza-e a viselkedést. A tanulók ilyen irányú vizsgálatára a hazai kutatások még nem terjedtek ki. Ennek megfelelően kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Milyen mértékben jellemző a tanulókra az agresszív és a proszociális stratégiák alkalmazása?
2. Van-e különbség a vizsgált korcsoportok között a választott stratégiák arányában?
3. Van-e különbség nemek tekintetében a tanulók között?
4. A vizsgált háttérváltozók szerint (szülők iskolai végzettsége, testvérek száma, tanulóval együtt élő felnőtt családtagok) van-e összefüggés a tanulók frusztrált helyzetekre választott stratégiái között?
5. Mi a pedagógusok véleménye a tanulók stratégiaválasztásával kapcsolatban és mennyire egyezik véleményük a tanulókéval?
6. A tanulók szociometria státusza szerint (központi-perem és népszerű-nem népszerű) van-e különbség az agresszív és a proszociális viselkedést kiváltó készségek megjelenésében?
7. Van-e különbség a központi és a peremhelyzetű tanulók stratégiaválasztásában?
8. Van-e különbség a népszerű és a nem népszerű tanulók stratégiaválasztásában?

A kutatási kérdéseimnek megfelelően feltételeztem, hogy a tanulók többsége a proszociális stratégiák alkalmazását preferálja, ezek közül is kiemelkedő arányban választják a

segítségkérés, a segítségnyújtás és a normakövetésre felszólítás módszerét, valamint az agresszív megnyilvánulások közül inkább a verbális agresszió jellemző. Feltételeztem továbbá, hogy a nyolcadik osztályosok körében nagyobb arányban jelennek meg az agresszív jellegű megnyilvánulások, illetve nemek tekintetében szintén e korosztály fiú tanulói alkalmazzák többségében az ilyen jellegű viselkedési formákat. Feltételezem, hogy a háttérváltozók közül a szülők esetén az anya iskolai végzettsége befolyásolja a legjobban a tanulók stratégiaválasztását. A testvérek számát tekintve azok a tanulók alkalmazznak több proszociális stratégiát, akik egy testvérrel rendelkeznek vagy egykék. A tanulóval együtt élő felnőtt családtagok tekintetében azon tanulók esetében több a proszociális megnyilvánulás, akik mindkét szülőjükkel, esetleg nagyszüleikkel együtt élnek. Feltételezem, hogy az idősebb évfolyam tanulóinak válaszai nagyobb mértékben térnek el a pedagógusok választásaitól. Feltételeztem továbbá, hogy a perem helyzetben lévő fiú tanulókra nagyobb arányban jellemző az agresszív jellegű megnyilvánulás, mint a központi helyzetűek esetében, illetve a központi státusszal rendelkező lányokra jellemzőbbek a proszociális stratégiaválasztások. Az osztálytársak közötti népszerűség tekintetében viszont azt feltételeztem, hogy azok a tanulók, akiket főként az agresszió alkalmazása jellemez, kevésbé népszerűek társaik körében, mint azok, akik proszociális viselkedésűek.

5.2. MÉRŐESZKÖZÖK

Az agresszív és proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek feltárására Zsolnai és Lesznyák (2006) által adaptált, majd Zsolnai és Kasik (2010) által módosított Tremblay-féle (1992) Megküzdési stratégiák kérdőív gyermek- és pedagógusváltozatát használtam. A kérdőív negatív és frusztrált helyzetekben tárja fel a szociális és érzelmi készségek működését. Minden szituáció esetén hét, előre megadott válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk a gyerekeknek azt az egyet, amelyet az adott szituáció esetében megfelelő válaszreakciónak gondolnak. A kérdőív első felében a gyermek saját magával kapcsolatos problémás szituációban választ a feltüntetett reakciók közül, a második felében pedig egy társa számára kellemetlen helyzet kapcsán jelöli meg az általa helyesnek vélt megoldási módot.

A tanulók csoporton belül elfoglalt helyének, az egyes tanulók népszerűségének, valamint az osztályokon belüli kapcsolatok rendszerének feltárására a szociometria módszerét alkalmaztam. Mérei (1998) alapján egy kilenc kérdésből álló kérdőívet dolgoztam ki, melyben a tanulóknak az adott kérdéssel kapcsolatban maximum három osztálytársukat kellett

megjelölniük. Az általam összeállított kérdőív négy fő kritériumot tartalmazott. A főbb egységek további alkategóriákra oszthatók:

1. Rokonszenvi választások
 - a) szubjektív tartalom és együttélés alapján
2. Személyi bizalmat feltételező választások
3. Egyéni tulajdonságok, képesség szerinti választások
 - a) intellektuális tulajdonság alapján
 - b) szolidaritás alapján
4. Aktivitásra, közösségi funkciókra vonatkozó választások
 - a) szervezés kritériuma
5. Népszerűség szerinti választások

Strukturált interjú keretében pedig megvizsgáltam, hogy az egyes osztályfőnökök hogyan látják az osztályukba járó gyermekek közötti kapcsolatokat, szerintük ezen kapcsolatok alakulását mi befolyásolja, valamint látnak-e összefüggést az osztályon belüli státuszok és az általam vizsgált viselkedési jellemzők között.

Az interjú során feltett kérdéseim a következők voltak:

1. Hogyan látja az osztály csoportszerkezetét?
2. Ki tekinthető központi személynek az osztályban és ki az, aki periférián helyezkedik el?
3. Mely tanulók népszerűek és melyek népszerűtlenek társaik között?
4. Lát-e valamilyen kapcsolatot a tanulók osztályon belüli státusza és népszerűségi helyzete között?
5. Jellemzően milyen megoldási módokat választanak a (korábban említett) tanulók problémás helyzetek esetén?

Az interjú második felében a korábban már kiértékelt szociometriaire kérdőívek alapján kapott eredmények ismeretében rákérdeztem azokra a tanulóira, akik az elemzés alapján központi vagy peremhelyzetűek, népszerűek vagy népszerűtlenek voltak társaik körében.

5.3. A vizsgálat mintája és az adatfelvétel

A vizsgálatban 108 fő 11-12 és 14-15 éves tanuló (59 lány, 49 fiú) vett részt. Az 5. osztályos tanulók átlagéletkora 11,2 év, a 8. osztályos tanulóké pedig 14,9 év. A kutatások (pl. *Clauss és Hiebsch*, 1980; *Murány-Kovács*, 1984; *Vajda*, 2006) eredményei azt mutatják, hogy a tanulók társas helyzetekben megnyilvánuló viselkedése kapcsán a prepubertás és a pubertás

korosztály fontos állomás. A minta választását az indokolja, hogy a család, mint szocializációs közeg háttérbe kerül és a kortárskapcsolatok, a közösségben való érvényesülés válik kiemelkedő jelentőségűvé ebben az időszakban.

A tanulók szocioökonómiai háttérét tekintve a szülők iskolai végzettsége változatos képet mutat (1. táblázat), mindkét esetben az érettségi és a szakmunkás képesítés nagyobb arányban jellemző. A tanulókkal együtt élő felnőtt családtagokat tekintve megállapítható, hogy a gyerekek több mint fele a vér szerinti szüleivel él, ugyanakkor jellemző családi közeg, hogy a szülők mellett a nagyszülő(k) is jelen vannak. Kiemelkedően magas azon gyerekek aránya, akik egyedülálló édesanyjukkal élnek együtt (2. táblázat). Testvérek számát tekintve a tanulók többsége egy testvérrel rendelkezik, többen vannak olyan diákok, akiknek két testvére van, ugyanakkor a mintában nagy számban vannak testvérekkel nem rendelkező, egyke gyerekek is. Az előzőeknél kisebb arányban vannak olyan gyerekek, akik három vagy háromnál több testvérrel rendelkeznek (3. táblázat).

1. táblázat. Szülők iskolai végzettsége szerinti megoszlás (%)

Iskolatípus	Anyák iskolai végzettsége		Apák iskolai végzettsége	
	5. osztály (11-12 éves)	8. osztály (14-15 éves)	5. osztály (11-12 éves)	8. osztály (14-15 éves)
általános iskola	9,4	9,6	13,5	6,1
szakmunkásképző	35,8	36,5	36,5	42,9
érettségi	22,6	25,0	26,9	32,7
felsőfokú szakképzés	7,5	13,5	7,7	6,1
főiskola	11,3	7,7	5,8	8,2
egyetem	13,2	7,7	9,6	4,1

2. táblázat. Tanulóval együtt élő felnőtt családtagok (%)

Családtagok	5. osztály (11-12 éves)	8. osztály (14-15 éves)
édesanya + édesapa	48,1	53,7
édesanya + édesapa + nagyszülő(k)	24,1	3,7
édesanya + nevelőapa	11,1	7,4
édesanya + nevelőapa + nagyszülő(k)	1,9	-
édesapa + nevelőanya	-	1,9
egyedülálló anya	5,6	22,2
egyedülálló anya + nagyszülő(k)	7,4	9,3
egyedülálló apa	1,9	-
nagyszülő(k)	-	1,9

3. táblázat. Testvérek száma szerinti megoszlás (%)

Testvérek	5. osztály	8. osztály
egyke	10,2	6,5
egy testvér	18,5	26,9
két testvér	13,9	6,5
három testvér	3,7	7,4
háromnál több testvér	3,7	2,8

A vizsgálat adatainak felvétele egy megyeszékhely néhány iskolájának 5. és 8. osztályában történt. Az intézmények igazgatóival minden esetben előzetes megbeszélés keretében ismertettem a vizsgálatom célját. Minden tanuló szülői beleegyezéssel vett részt a mérésben az életkor, a téma és a mérőeszközök specialitása miatt. A beleegyező nyilatkozatok mellé minden diák esetében csatoltam a szülők számára egy háttérváltozós kérdőívet, amely a tanulók családjával, annak szerkezetével kapcsolatos kérdéseket tartalmazott. Ezeket a szülők jóváhagyás esetén visszaküldték.

Az egyes osztályok tanulói egy-egy osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a rájuk vonatkozó két-két kérdőívet. Az osztályfőnökök a gyerekekre vonatkozó kérdőívek kitöltésére két-három hetet kaptak, hogy minden gyermekkel kapcsolatban jól átgondolt válaszokat adhassanak.

A vizsgálat mintája eredetileg összesen 146 fő volt. A tanulók a szülők beleegyezésével kitöltötték a rájuk vonatkozó kérdőíveket. Az adatfelvétel során azonban a pedagógusok utólagos válaszmegtagadása miatt két osztály lemorzsolódott. Az említett két osztályt kivettem a mintából, mivel a pedagógusi kérdőívek hiányában nem valósulhatott volna meg a tanulói és a pedagógusi változatok összehasonlító elemzése.

6. Vizsgálat eredményei

6.1. Agresszív és segítő viselkedés megjelenése - Megküzdési stratégiák kérdőív

A kérdőívet a tanulók által tapasztalt negatív, frusztrált helyzetekben alkalmazott stratégiák mögött meghúzódó szociális készségek feltárására fejlesztették ki (Tremblay, 1992), majd dolgozták át (Zsolnai és Kasik, 2010). A kérdőív elemeinek kódolásakor külön kódoltam a tanulói és a pedagógusi kérdőíveket. A mérőeszköz a teljes mintán jó megbízhatósággal működött (reliabilitás: 0,85). Ugyanez állapítható meg a tanulók (0,72 és 0,65) és a pedagógusok (0,76 és 0,81) válaszai alapján az életkori részminták megbízhatósága esetén is.

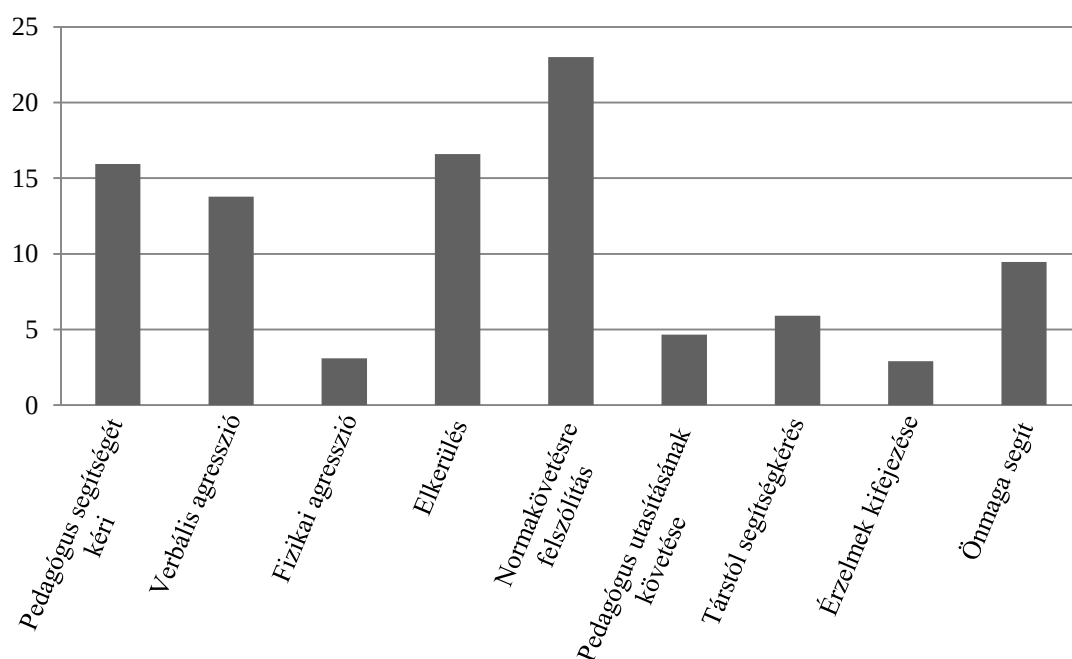
Az egyes szituációk (4. táblázat) kapcsán jelölt válaszok egy-egy frusztrált helyzet esetén megvalósuló agresszív vagy proszociális stratégiát takarnak. Agresszív viselkedés kivitelezésében játszik szerepet az érzelmek kifejezése, a verbális és a fizikai agresszió, míg segítségkérés, segítségnyújtás és normakövetésre felszólítás esetén a proszociális tevékenységek kiváltását eredményező készségek aktiválódnak.

4. táblázat. Frusztrált helyzetek

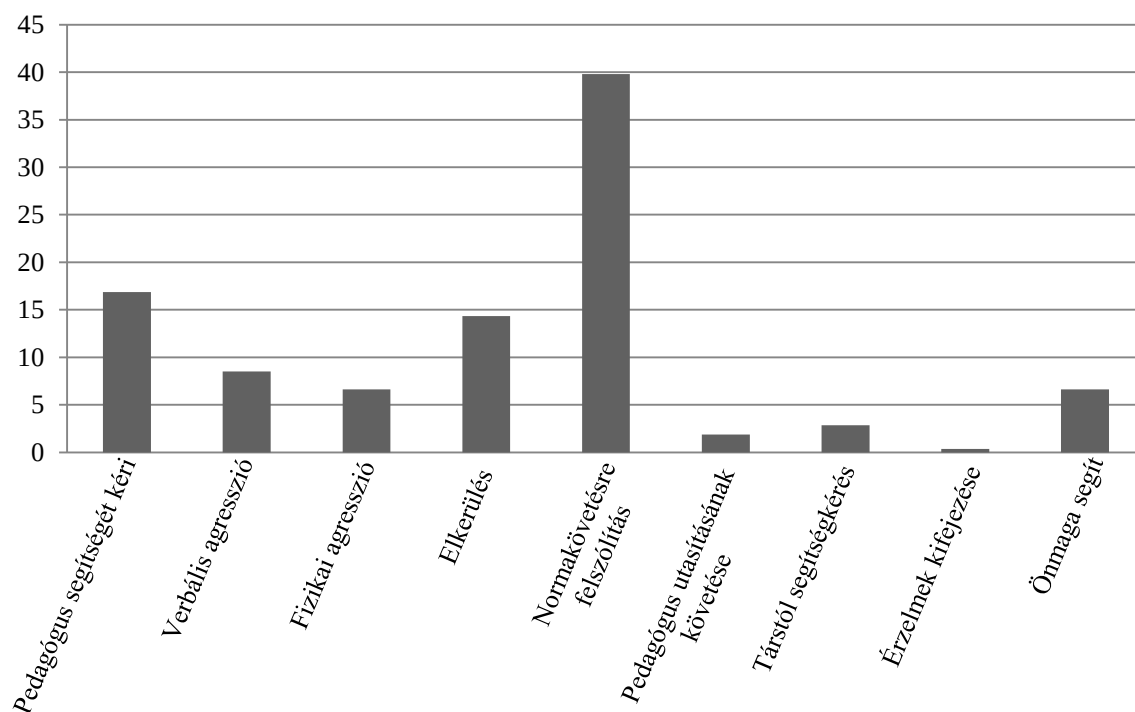
Önmaga számára frusztrált helyzet	Társa számára frusztrált helyzet
1. Tulajdonelvétele	1. Tulajdonelvétele
2. Feladat elutasítása (nem akarja)	2. Feladat elutasítása (a társa nem akarja)
3. Feladat elutasítása (nem tudja)	3. Feladat elutasítása (a társa nem tudja)
4. Tanulás közbeni zavarás	4. Tanulás közbeni zavarás
5. Játék közbeni zavarás	5. Játék közbeni zavarás
6. Csúfolás	6. Csúfolás
7. Viselkedés miatti leszidás	7. Viselkedés miatti leszidják társát
8. Feladat miatti leszidás	8. Feladat miatti leszidják társát
9. Fizikai bántalmazás	9. Fizikai bántalmazás
10. Bosszantás	10. Bosszantás
	11. Sírás

A kérdőívek kielemezése alapján előbb a teljes mintát elemezve a tanulók összességének önjellemzése szerint megállapítható, hogy a másik normakövetésre való felszólítása a legjellemzőbb megoldás tulajdonelvétele, tanulás és játék közbeni zavarás, csúfolás, valamint bosszantás esetén. Amikor a tanulók nem tudják megoldani feladatukat, a legjellemzőbb megoldás a pedagógustól való segítségkérés. Ezt a stratégiát alkalmazzák nagy arányban abban az esetben is, amikor nem akarnak megoldani egy feladatot, tulajdonelvételekor, valamint fizikai bántalmazáskor. Az elkerülés módszerét jellemzően tanulás és játék közbeni zavarás esetén alkalmazzák. Az agresszív jellegű megnyilvánulások – fizikai és verbális egyaránt – főként tulajdonelvétele, játék közbeni zavarás, csúfolás, bosszantás és fizikai bántalmazás kapcsán aktiválódnak. A pedagógusok szerint a tanulók legfőképpen normakövetésre való felszólítással és verbális agresszióval reagálnak tanulás és játék közbeni zavarás, tulajdonelvétele, csúfolás és bosszantás esetén. Feladatmegoldásra vonatkozó frusztrált helyzet – nem tudja vagy nem akarja megcsinálni - előfordulásakor a legmeghatározóbb stratégia az elkerülés, a pedagógustól vagy társtól való segítségkérés. A tanulók a pedagógusok szerint kizárólagosan fizikai bántalmazáskor reagálnak fizikai agresszióval (1. ábra).

A társra vonatkozó frusztrált helyzet fennállásakor a legtöbb esetben a normára való felszólítás stratégiáját választanák a tanulók. Olyan esetben, amikor a másik tanuló nem akarja megoldani feladatát vagy a pedagógus viselkedés miatt leszidja társát, főként az elkerülés a meghatározó stratégia. Verbális agresszió alkalmazása jellemzően tulajdonelvétele és a másik bosszantása esetén jelenik meg a tanulók önjellemzése szerint. Ezzel ellentétes stratégiaként a tanuló saját maga segít társának olyan esetben, amikor egy feladatot a másik nem akar megcsinálni, az illetőt tanulás közben zavarják vagy leszidják, valamint hasonlóképpen jár el, amikor sírni látja a másikat. A pedagógusok véleménye ilyen esetekre vonatkozóan többször is egyezik a tanulók válaszával. Bosszantáskor és csúfoláskor a tanárok szerint is a normára való felszólítás és a verbális agresszió alkalmazása a jellemző a tanulók egészére nézve. Ugyanúgy, ahogy a tanulók önjellemzésében, a pedagógusok szerint is tulajdonelvételekor és fizikai bántalmazáskor a normakövetésre való felszólítás és a pedagógus segítségül hívása a meghatározó stratégia. A pedagógusok eltérőbben vélekednek más stratégiák megjelenésével kapcsolatban. Tanulás és játék közbeni zavarás fennállásakor, a tanulók önjellemzésétől eltérően, szerintük a normakövetésre való felszólítás és a verbális agresszió a leginkább alkalmazott stratégia. Az elkerülés mellett a várakozás és a segítségnyújtás kiemelkedő, a feladatmegtagadás problémája esetén. A társ leszidásakor is az elkerülés stratégiája mellett a segítségnyújtás a jellemzően jelen lévő módszer (2. ábra).



1. ábra. Tanulók teljes mintájának stratégiaválasztása frusztrált helyzetben – önjellemzés



2. ábra. Tanulók stratégiaválasztása önmaga és társ számára frusztrált helyzetben – pedagógusi értékelés

6.1.1. Korcsoportok közötti eltérés – önmaga és társa számára frusztrált helyzet

A vizsgálat során a két korcsoport részmintáját külön elemeztem. A kérdőívben 10 olyan kérdés található, melyek a tanulóra vonatkozó szituációban előforduló frusztrált helyzetet mutat be. A kereszttábla-elemzés alapján a tanulói válaszok alapján a felsorakoztatott stratégiák mindegyikénél a két korosztály között szignifikáns különbség tapasztalható ($p < 0,001$), kivéve a 2. szituáció esetében ($p > 0,05$). A pedagógusok jellemzése szerint az évfolyamok között viselkedés és feladat miatti leszidás és olyan szituációban, amikor a tanuló nem akarja megoldani feladatát nem állapítható meg szignifikáns eltérés ($p > 0,05$).

A kérdőív, a társra vonatkozó kellemetlen szituációkkal kapcsolatos részében 11 olyan kérdés szerepel, melyben a bemutatott helyzet a tanuló egy társa számára jelent frusztrált helyzetet, és a gyermeknek azt a válaszlehetőséget és ezáltal stratégiát kell választania, melyet az adott szituációban leginkább megfelelőnek gondol. A társra vonatkozó kérdések esetén a tanulók válaszai alapján a 2. szituáció kivételével valamennyi frusztrált helyzet esetében nem tapasztalható a két korosztály között különbség ($p > 0,05$), azonban a pedagógusok véleménye szerint csupán a leszidáskor, tulajdonelvétkor, illetve abban az esetben nem tapasztalható jelentős különbség ($p > 0,05$), amikor a tanuló azért tagadja meg feladatát, mert nem tudja megoldani.

A kapott eredmények közül az ötödik osztályba járó 11-12 éves tanulók eredményeit egy korábbi hasonló vizsgálat (Zsolnai és Kasik, 2012) eredményeivel hasonlítom össze, melyben 8, 10 és 12 éves gyerekek frusztrált helyzetekben alkalmazott stratégiáit vizsgálták.

6.1.1.1. Tanuló számára frusztrált helyzet – tanulói és pedagógusi értékelés

Az ötödik osztályosok feladatmegtagadás (nem tudja) és fizikai bántalmazás esetén legnagyobb arányban a pedagógusok segítségét kérik. A hasonló vizsgálat (Zsolnai és Kasik, 2012) eredményei ettől eltérnek, mivel ebben a korosztályban az említett stratégia alkalmazási aránya igen alacsony. Tulajdonelvétkor, tanulás és játék közbeni zavarás, csúfolás, valamint bosszantás kapcsán az idősebb korosztályhoz hasonlóan a normakövetésre felszólítást választották megoldásként a tanulók. Jellemzően a pedagógus utasítását követik feladat és viselkedés miatti leszidás frusztrált helyzete esetén. A 2010-es vizsgálatban azonban a verbális és fizikai agresszió valamint a normára való felszólítás a leginkább alkalmazott stratégia a játék közbeni zavarás, csúfolás és fizikai bántalmazás esetén, ugyanakkor jelen vizsgálat és a korábbi kutatás között nincs eltérés a viselkedés miatti leszidás esetében alkalmazott stratégiában.

A pedagógusok véleménye szerint felnőtt segítségét kéri a tanulók tulajdonelvétele, feladatmegtagadás, valamint fizikai bántalmazás esetén. Zsolnai és Kasik (2012) vizsgálatában a fizikai bántalmazás kapcsán tapasztalható eltérés, ahol a társaktól való segítségkérés mellett főként a fizikai agresszió alkalmazásával oldották meg a tanulók az említett frusztrált helyzetet. Az általam vizsgált tanulók körében csúfoláskor a normakövetésre való felszólítás jellemző inkább az ötödik osztályosok körében, de nagy arányban alkalmazzák a verbális agresszió stratégiáját is, főleg bosszantás esetén (5. táblázat).

5. táblázat. Stratégiaválasztás - önmaga számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 5. osztály, %)

Szituációk	Stratégiaválasztás – tanulói kérdőív								Stratégiaválasztás – pedagógusi kérdőív							
	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK
Tulajdonelvétele	16	2	0	0	29	0	3	0	23	4	0	3	19	0	0	0
Feladatmegtagadás (nem akarja)	n. s.								n. s.							
Feladatmegtagadás (nem tudja)	39	1	0	0	0	0	10	0	28	2	0	15	0	0	5	0
Tanulás közbeni zavarás	9	1	1	1	38	0	0	0	11	13	0	4	21	0	1	0
Játék közbeni zavarás	5	0	2	19	27	0	0	0	9	14	0	6	23	0	2	0
Csúfolás	6	7	5	9	22	0	0	0	10	11	1	5	23	0	0	0
Leszidás (viselkedés miatt)	0	0	0	2	0	47	1	1	n. s.							
Leszidás (feladat miatt)	8	0	1	5	0	35	1	2	n. s.							
Fizikai bántalmazás	21	0	10	3	13	0	1	0	28	0	12	1	1	0	4	0
Bosszantás	8	3	1	4	32	0	1	0	1	25	1	6	15	0	0	0

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns; PS – pedagógus segítségét kéri; VA – verbális agresszió; FA – fizikai agresszió; ELK – elkerülés; NK – normakövetésre felszólítás; PK – pedagógus utasításának követése; TS – segítségkérés társától; ÉK – érzelmek kifejezése

A nyolcadik osztályosok esetében a tanulók választásai alapján megállapítható, hogy csúfolás esetén a legnagyobb arányban a verbális agresszió alkalmazzák. Fizikai bántalmazáskor az ötödik osztályos gyerekeknél jóval nagyobb arányban a fizikai agresszió a legjellemzőbb válaszreakció. Tanulás és játék közbeni zavarás, tulajdonelvétele és bosszantás esetén a legnagyobb arányban a normakövetésre való felszólítás a jellemző megoldás, ugyanakkor feladat vagy viselkedés miatti leszidás esetén a pedagógus utasítását követi a nyolcadik osztályos tanulók többsége.

A pedagógusok szerint bosszantás és csúfolás esetén meghatározó a verbális agresszió, valamint fizikai bántalmazáskor legtöbbször fizikai agresszióval válaszolnak a tanulók.

Abban az esetben, amikor a tanuló megtagadja feladatát, mert nem tudja megoldani, az ötödik osztályosokkal ellentétben a pedagógus mellett társuktól kérnek segítséget a nyolcadik osztályos tanulók. Tulajdonelvétel, tanulás és játék közbeni zavaráskor pedig a normakövetésre való felszólítás a legjellemzőbb megoldási mód (6. táblázat).

6. táblázat. Stratégiaválasztás - önmaga számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 8. osztály, %)

Szituációk	Stratégiaválasztás – tanulói kérdőív								Stratégiaválasztás – pedagógusi kérdőív							
	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK
Tulajdonelvétel	3	7	2	1	33	0	3	0	3	14	2	1	24	0	6	0
Feladatmegtagadás (nem akarja)	n. s.								n. s.							
Feladatmegtagadás (nem tudja)	19	0	0	10	0	0	1	0	18	2	0	12	0	0	18	0
Tanulás közbeni zavarás	1	7	1	8	32	0	0	0	1	14	1	6	28	0	0	0
Játék közbeni zavarás	3	11	2	8	52	0	0	0	2	13	2	10	23	0	0	0
Csúfolás	2	17	7	12	11	0	1	0	0	23	2	6	14	0	1	0
Leszidás (viselkedés miatt)	0	0	0	3	0	35	3	8	n. s.							
Leszidás (feladat miatt)	3	0	2	5	0	25	12	4	n. s.							
Fizikai bántalmazás	7	0	33	3	6	0	2	0	6	0	30	0	8	0	4	0
Bosszantás	1	17	2	5	26	0	0	0	1	25	1	6	15	0	0	0

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns; PS – pedagógus segítségét kéri; VA – verbális agresszió; FA – fizikai agresszió; ELK – elkerülés; NK – normakövetésre felszólítás; PK – pedagógus utasításának követése; TS – segítségkérés társától; ÉK – érzelmek kifejezése

6.1.1.2. Társ számára frusztrált helyzet – tanulói és pedagógusi értékelés

Az ötödik osztályosok önjellemzése alapján a legtöbb tanuló nagy arányban nyújtana segítséget társának ebben a szituációban.

A pedagógusok véleménye szerint fizikai bántalmazás esetén a pedagógusok segítségét kéri a tanulók a legmagasabb arányban. Több, problémát jelentő helyzetet (4., 5. és 6.) normakövetésre való felszólítással oldana meg a fiatalabb korosztály. Bosszantás esetén a verbális agresszió alkalmazása a jellemző stratégia. Siráskor jellemzően a tanulók többsége önmaga segítene társán. A megküzdési stratégiákat vizsgáló korábbi kutatásban (Zsolnai és Kasik, 2012) ehhez hasonlóan az elkerülés, a várakozás, a segítségnyújtás mellett a verbális és a fizikai agresszió a leginkább alkalmazott megoldási mód a 12 éves tanulók körében a társak

számára frusztrált helyzet esetében az önjellemzések és a pedagógusok véleménye szerint (7. táblázat).

7. táblázat. Stratégiaválasztás - társ számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 5. osztály, %)

Situációk	Stratégiaválasztás – tanulói kérdőív									Stratégiaválasztás – pedagógusi kérdőív								
	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK	ÖS
Tulajdonelvetel	n. s.									n. s.								
Feladatmegtagadás (nem akarja)	7	0	0	6	0	0	5	2	11	9	0	0	14	0	0	6	6	2
Feladatmegtagadás (nem tudja)	n. s.									n. s.								
Tanulás közbeni zavarás	n. s.									7	15	0	2	23	0	2	0	0
Játék közbeni zavarás	n. s.									11	14	0	6	18	0	2	0	0
Csúfolás	n. s.									14	9	1	2	24	0	1	0	0
Leszidás (viselkedés miatt)	n. s.									n. s.								
Leszidás (feladat miatt)	n. s.									n. s.								
Fizikai bántalmazás	n. s.									28	0	3	2	15	0	2	0	0
Bosszantás	n. s.									13	17	0	2	16	0	1	0	0
Sírás	n. s.									10	0	0	0	0	0	1	0	38

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns; PS – pedagógus segítségét kéri; VA – verbális agresszió; FA – fizikai agresszió; ELK – elkerülés; NK – normakövetésre felszólítás; PK – pedagógus utasításának követése; TS – segítségkérés társától; ÉK – érzelmek kifejezése; ÖS – önmaga segít

Nyolcadik évfolyamban a kérdőívekre adott válaszok alapján, amennyiben társuk nem akarja megoldani feladatát, a tanulók többsége az elkerülés stratégiáját választaná.

A pedagógusok véleménye szerint megállapítható, hogy ezen az évfolyamon legnagyobb arányban a normakövetésre való felszólítást alkalmazzák a tanulók tanulás és játék közbeni zavarás, csúfolás, fizikai bántalmazás és bosszantás esetén. Az idősebb tanulók a fiatalabb korosztályhoz hasonlóan sírás esetén önmaguk segítenének társukon (8. táblázat).

8. táblázat. Stratégiaválasztás - társ számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 8. osztály, %)

Situációk	Stratégiaválasztás – tanulói kérdőív									Stratégiaválasztás – pedagógusi kérdőív								
	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK	ÖS	PS	VA	FA	ELK	NK	PK	TS	ÉK	ÖS
Tulajdonelvétele	n. s.									n. s.								
Feladatmegtagadás (nem akarja)	1	0	2	14	0	0	3	2	5	0	0	0	18	0	23	0	2	4
Feladatmegtagadás (nem tudja)	n. s.									n. s.								
Tanulás közbeni zavarás	n. s.									2	8	1	11	26	0	2	0	0
Játék közbeni zavarás	n. s.									1	9	0	8	31	0	2	0	0
Csúfolás	n. s.									1	14	0	8	24	0	0	0	1
Leszidás (viselkedés miatt)	n. s.									n. s.								
Leszidás (feladat miatt)	n. s.									n. s.								
Fizikai bántalmazás	n. s.									8	0	5	11	23	0	2	0	0
Bosszantás	n. s.									4	13	0	6	25	0	2	0	0
Sírás	n. s.									2	0	0	6	0	0	0	0	42

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns; PS – pedagógus segítségét kéri; VA – verbális agresszió; FA – fizikai agresszió; ELK – elkerülés; NK – normakövetésre felszólítás; PK – pedagógus utasításának követése; TS – segítségkérés társtól; ÉK – érzelmek kifejezése; ÖS – önmaga segít

6.1.2. Nemek szerinti különbségek - önjellemzés és pedagógusi értékelések

Feltételezéseim szerint az egyes osztályok tanulói között nem csak életkori, hanem nem szerinti különbségek is fellelhetők a frusztrált helyzetekben alkalmazott stratégiák arányait tekintve. A továbbiakban a kis minta elemszám okán a részmintákat összevonva, a teljes mintát elemeztem.

A tanulók számára frusztrált helyzet esetén az önjellemzések szerint nemek tekintetében nincs jelentős különbség a 2., 3., 5., 7., 8. és 10. szituáció esetén ($p > 0,05$). A pedagógusok válaszai szerint pedig a 2., 3., 4., 5. és 7. frusztrált helyzet esetén nincsenek lényeges eltérések a tanulók nemét tekintve ($p > 0,05$).

A normakövetésre való felszólítás stratégiája igen jellemző tulajdonelvétele, csúfolás és fizikai bántalmazás esetén, ugyanakkor jelentős különbségek a két nem között csúfolás esetén jelentkeznek, melynél a lányok a fiúknál magasabb arányban választották ezt a stratégiát. Az agresszív megnyilvánulások a fiúk esetében kiemelkedőek fizikai bántalmazáskor és csúfoláskor. A lányok tulajdonelvétele, fizikai bántalmazás és tanulás közbeni zavarás esetén

főként normakövetésre szólítják fel a másikat, illetve a pedagógus segítségét kérik. *Zsolnai és Kasik* (2012) kutatásában ezzel szemben nagyobb arányban jelent meg hasonló szituációk esetén az agresszív megnyilvánulás a pedagógustól való segítségkérés mellett.

A pedagógusok véleménye nem tér el lényegesen a tanulók válaszaitól. Hasonlóan a gyerekek megítéléseihez a tanárok szerint is a lányok magasabb arányban szólítanak fel normakövetésre a másikat csúfolás esetében. Bosszantáskor a fiúk főként a verbális agressziót választják, azonban a normakövetésre való felszólítás mellett ez a stratégia a lányoknál is igen magas arányban van jelen a pedagógusok megítélése szerint. Fizikai bántalmazáskor a két nem ellentétes stratégiákat választott. Míg a fiúk fizikai agresszióval reagálnának a bemutatott esetben, addig a lányok inkább a pedagógusok segítségét kérnék, ami megegyezik a 2010-es vizsgálat megállapításaival. A két nem egyenlő arányban alkalmazná a normakövetésre való felszólítást tulajdonelvétkor, viszont a lányok esetében a pedagógusoktól való segítségkérés is kiemelkedő. A korábban említett kutatáshoz hasonlóan a 12 éves fiúk esetében az önjellemzés és a pedagógusok véleménye alapján is bosszantás esetén az agresszív megnyilvánulás jellemző magasabb arányban.

A társak számára frusztrált helyzet esetén a tanulók önjellemzése alapján az 1., 2., 4., 5., 7. és 8. szituációban nem találtam jelentős eltéréseket. Csúfoláskor a fiúknál jellemzőbb a verbális agresszió alkalmazása. Abban az esetben, amikor a tanulók egy társa abba akarja hagyni feladatát, mert nem tudja megcsinálni, a lányok inkább a segítségnyújtás stratégiáját preferálják, ami a hasonló kutatásban (*Zsolnai és Kasik*, 2012) vizsgált minta esetében is alkalmazott stratégia, míg a fiúk jelen kutatás esetében inkább az elkerülést választják. A vizsgálatom esetében normakövetésre szólítaná fel a másikat a lányok többsége csúfolás, bosszantás és fizikai bántalmazás esetén, de utóbbi helyzetben magas arányban kérnék a pedagógus segítségét is. A másik sírására főként a lányok reagálnának segítségnyújtással. A pedagógusok szerint a játék közbeni zavarás frusztrált helyzetét kivéve nemek szerint nincs lényeges különbség a tanulók stratégiaválasztásában ($p > 0,05$). Ugyanakkor az említett esetben főként a lányokra jellemző, hogy magas arányban választják a normakövetésre felszólítás megoldását.

6.1.3. A tanulók és a pedagógusok értékelésének kapcsolata

Az elemzés során összehasonlítást végeztem annak kapcsán, hogy a tanulók és a pedagógusok értékelésének korrelációs értékei a két évfolyamban hogyan jelennek meg. Vizsgálat alá vontam az egyes szituációkra alkalmazott stratégiák megítélését, hogy feltárjam, van-e különbség a tanulók és a pedagógusok válaszai között, mennyire hasonlóan vélekednek a bemutatott szituációkkal kapcsolatban. *Zsolnai és Kasik (2012)* vizsgálatának eredményei alapján a nyolc évesek korrelációs értéke lényegesen eltér a tíz évesektől, valamint e kettő korosztálytól is különbözik a tizenkét évesek értéke, vagyis az idősebb tanulók esetében a diákok és a pedagógusok stratégiákról alkotott véleménye jobban eltér.

A vizsgálatom mintáját alkotó prepubertás és pubertás tanulók körében hasonló tendencia figyelhető meg. A vizsgálat mintájának egészét tekintve a diákok és a pedagógusok ítéletei a tanulóra vonatkozó kellemetlen szituációk esetében alkalmazott stratégiák választásától eltérően alakulnak. Az egyes szituációk tanulói és pedagógusi értékelését összehasonlítva a kapott korrelációs értékek változatos képet mutatnak. Az önjellemzés és a pedagógusok megítélése közötti kapcsolatok játék közbeni zavaráskor, bosszantáskor, tulajdonelvételek esetében, illetve amikor a tanuló nem tudja megcsinálni a feladatát, valamint fizikai bántalmazáskor a legerősebbek ($r=0,19; 0,20; 0,23; 0,25$ és $0,44; p<0,05$). A többi szituáció esetében a két értékelő válasza közötti kapcsolat erőssége gyengébbnek mondható ($p>0,05$). A társak számára frusztrált helyzetekben tulajdonelvételek, viselkedésükért való leszidás, fizikai bántalmazás esetén, valamint feladatmegtagadáskor (nem tudja), a két értékelő közötti szignifikáns kapcsolat erőssége a legnagyobb ($r=0,19; 0,21; 0,22$ és $0,27$), a többi nem szignifikáns kapcsolat pedig ennél gyengébbnek tekinthető. Az alábbiakban a korcsoportok két részmintáját külön elemeztem.

A 11-12 éves korcsoport esetében a tanulóra vonatkozó frusztrált helyzetek kapcsán egy szituációban sem mutatható ki szignifikáns összefüggés. A két megítélés között a társakra vonatkozó problémás helyzetekben akkor a legerősebb a kapcsolat ($r=0,29; p<0,05$), mikor a másik gyerek megtagadja feladatát, mert nem tudja megoldani. A korábban említett kutatásban a 12 éves korosztály tanulói közel azonos értéket kaptak.

A pubertás korosztálynál megfigyelhető, hogy a tanulók és a pedagógusok ítéletének értékei kevésbé térnek el a fiatalabb korosztály értékéhez képest. A 14-15 éves tanulók véleménye erősebb kapcsolatot mutat a pedagógusok véleményével, ugyanakkor a tanulóra és a társra vonatkozó helyzetek kapcsán a két értékelő válasza közötti összefüggés gyengébbnek tekinthető. A tanulók esetében fellépő negatív szituációk korrelációs értékei szoros

kapcsolatot mutatnak a pedagógusokéval, ami *Zsolnai és Kasik* (2012) vizsgálatban a tíz évesek értékével közel azonos. A két értékelő közötti összefüggés tanulás közbeni zavarás, csúfolás, tulajdonelvétele, fizikai bántalmazás esetén, valamint a feladatmegtagadás olyan esetében a legerősebb, amikor az adott tanuló nem tudja megoldani feladatát ($r=0,31$; $0,40$; $0,47$ és $0,49$; $p<0,05$). Ugyanakkor a társakkal kapcsolatos kellemetlen helyzetek közül játék közbeni zavarás, tulajdonelvétele és viselkedés miatti leszidás esetében a két értékelő véleménye közötti korrelációs értékek ($r=0,28$; $0,33$ és $0,36$; $p<0,05$) ehhez képest alacsonyabb eredményt mutatnak, és a korábban említett kutatásban a tizenkét évesek értékeihez állnak közelebb.

Az idősebb korosztály magasabb értéke az együtt töltött idővel, az általános iskola felső tagozatában eltöltött évekkal magyarázható. A nyolcadik osztályosok osztályfőnökei összességében nem olyan nagy óraszámban tanítják az osztályukba járó diákokat, mint az alsó tagozat esetében, ugyanakkor a felső tagozatban töltött négy év befolyásolhatja a kapcsolatok erősségét. Összességében megállapítható, hogy a frusztrált helyzetekben történő stratégiaválasztás esetében a tanulók és a pedagógusok véleménye közel azonos értékeket mutat.

6.2. Kortárskapcsolatok szerkezete - Szociometria

Az osztályokon belül elfoglalt szociális státuszok feltárására a *Mérei* (1998) által kidolgozott többszempon্তু szociometria módszerét alkalmaztam. A módszer továbbá információkat nyújt a csoportok belső szociometriai szerkezetéről, az interperszonális kapcsolatok hálózatáról. A kérdőívek feldolgozásakor a kapcsolatok kölcsönösségének pontosabb megállapításához a szakirodalom (*Mérei*, 1998) szerint a rokonszenvi választások mellett a bizalmi kritériumra vonatkozó jelöléseket is figyelembe vettem.

Vizsgálatomban összesen hat osztály (három 5. osztály és három 8. osztály) csoportszerkezetét elemeztem. A hiányzó diákok kivételével mindenki kitöltötte a kérdőíveket, így a lemorzsolódás kis mértékűnek tekinthető.

A továbbiakban a vizsgált osztályok csoportszerkezetét külön-külön mutatom be, melyben főként azokra a tanulókra helyezem a hangsúlyt, akik az adott osztályban központi egyének vagy peremen lévő személyek. Fontos kiemelni, hogy mivel egyszeri adatfelvétel történt, a kapott eredmények nem tekinthetők általános tendenciának, a tanulók választását az aktuális események, helyzetek is befolyásolhatták. A szociometriai elemzésem eredményeit tartalmazó táblázatokat a mellékletek tartalmazzák, minden esetben először az egyes osztályok

szociogramját, majd a kölcsönösségi táblázatokat, végül a gyakorisági táblázatokat tüntetem fel.

Az ötödikes „A-osztályban” (25 fő) végzett felmérés alapján a kölcsönös kapcsolatok arányának feltárására alkalmas kölcsönösségi mutató értéke 80%, ami átlag alattinak tekinthető. Eszerint az adott osztály tanulói között gyenge a kohézió, viszonylag sok magányos személy van a csoportban. Az egy személyre jutó kölcsönös kapcsolatokat kifejező sűrűségi index értéke (1,1) arra enged következtetni, hogy a vizsgált osztály csoportjai stabilak, a társas alakzatok hálózata biztos felállású, a legtöbb személyre több kölcsönös kapcsolat is jut. A realizálódott kölcsönös kapcsolatok kimutatására alkalmas kohéziós index 9%-os értéke szerint a csoport tagjai közötti kapcsolat erőssége alacsony, a közösség összetartó ereje átlagos. A deklarált kapcsolatok 58,7%-a kölcsönös, tehát a viszonzott kapcsolatok mutatója szerint a tanulók választásai biztosnak és kellő stabilitásúaknak tekinthetők.

A társas mező strukturális arányait kifejező CM (centrális-marginális) mutató értéke abszolút számokban kifejezve 4-16-5, vagyis a tanulók 16%-a sztárhelyzetűnek nevezhető, 64% sorolható a befolyásolhatók közé és 20% helyezkedik el az osztályközösség peremén. A szociogram (1. melléklet) alapján megállapítható, hogy az osztály szerkezete többközpontú, a három főbb egység nemek tekintetében egyaránt homogén. Az egyik központi helyzetű személy (A3) három háromszög alakzatnak is tagja (A1, A14, A3; A1, A13, A3; A7, A13, A3), ugyanakkor mindegyikhez csatlakozva egy csillagalakzat középpontját képezi. Ettől elkülönülő csoport a kölcsönös választásainak erőssége alapján központi helyzetű diák (A2) köré szerveződő egység. Ebben a csoportban lényegében két háromszög alakzat figyelhető meg (A10, A15, A16 és A2, A9, A25), melyet A9 és A15, illetve A16 és A25 tanulók lánckapcsolata fűz egy nagyobb egységbe. Az osztályban fellelhető harmadik nagyobb egység két központi személyének tekinthető A4 és A17 tanuló, mivel előbbi három igen erős kölcsönös választással rendelkezik, utóbbi pedig négy személlyel áll kölcsönös kapcsolatban. Ebben a csoportban a tagokat nem csak a központi személyekhez fűzik kölcsönös választások, hanem egymás között több is előfordulnak különböző erősségű viszonzott jelölések. Az osztályközösség öt diákja került peremhelyzetbe, közülük viszonzatlan választásai révén A22 tanuló A9, A10 és A25 tanulókhöz áll közel. A6 és A11 tanulók a két kisebb alakzat egy-egy személyét választották, így ők mindkét csoporthoz kötődnek egyoldalúan. Nem kölcsönös választások révén A8 tanuló az A1, A3, A7, A13 és A14 tanulók alkotta csoporthoz áll a legközelebb, valamint A5 diák A13 és A14 tanuló kivételével szintén ezekhez a személyekhez kötődik leginkább.

A második ötödikes osztály („B-osztály”; 14 fő) tanulói között felvett adatok alapján a kölcsönösségi mutató értéke 92,8%, ami jó eredmények tekinthető, vagyis nagy számú kölcsönös kapcsolat, erős kohézió jellemző a csoportban. Az adott osztályban egyetlen magányos gyerek van, ami nem feltétlenül jelenti az adott gyerek elszigetelődését, elutasítottságát, mivel esetleges más tényezők azt eredményezhetik, hogy adott esetben egy másik gyerek kerül peremre (Mérei, 1998). A sűrűségi index értéke (0,8) azt mutatja, hogy az osztályban a kölcsönös kapcsolatok alkotta társas alakzatok lazák, így adott helyzetek esetén könnyen felbomlanak. A kohéziós index értéke 13,2%, vagyis átlagos, tehát a csoportban a tagok közötti kölcsönösség stabilitása jellemző. A viszonzott kapcsolatok mutatójának értéke (50%) szerint a deklarált kapcsolatok fele kölcsönös.

A CM – mutató értéke abszolút számban kifejezve 4-9-1. Ez alapján az osztály tanulóinak 29%-a központi személynek tekinthető, 64% befolyásolható személy és 7% peremen helyezkedik el. A szociogram (4. melléklet) alapján az adott osztályban két csoport különül el, nemek tekintetében heterogének. Kiemelkedően központi személy nincs a csoportban, azonban a két elkülönülő alakzatban felfedezhetőek olyan személyek, akikhez többen kapcsolódnak erős kölcsönösséggel, mint az osztály más tagjaihoz. Egy háromszög alakzat alakult ki a tanulók választásai alapján (B2, B6 és B11), melyhez lánc alakzatban kapcsolódnak az osztály többi tagjai. A kölcsönös kapcsolatok erősségét és számát figyelembe véve a B11 és a B14 tanuló tekinthető központi személynek, akikhez saját alakzatukban többen kapcsolódnak. Egy olyan tanuló van (B3), aki nincs kapcsolatban a társas mező egyik alakzatával sem, így ő peremen lévő személynek tekinthető. Az egyoldalú választásai alapján ez a diák a B11 és a B13 tanulóhoz áll közel.

A következő vizsgált ötödikes osztály („C-osztály”; 15 fő) által kitöltött kérdőívek alapján kiszámított kölcsönösségi mutató értéke 93,3%. Ez azt mutatja, hogy az adott társas mezőben kevés magányos személy található, pontosabban egy olyan gyerek van, aki nincs kapcsolatban egyik központi alakzattal sem. Egy magányos személy esetén előfordulhat az, hogy más szituációban ez a személy is egy nagyobb csoport tagja lehet, vagyis az osztályban meglévő kapcsolatok összetétele változhat. A sűrűségi index 1,3-as értéke szerint ez a közösség stabilnak mondható, valamennyi tag több kölcsönös kapcsolattal rendelkezik, feltételezhetően jelen van a csoportban az együttesség. A kohéziós index (18,1%) alapján az állapítható meg, hogy a sok erős kölcsönös választás révén, a tanulók közötti kapcsolatok dinamikája jó. A deklarált kapcsolatok közül a választások 70,4%-a kölcsönös a vizsgált csoportban. A viszonzott kapcsolatok mutatójának értéke jóval az átlag fölött helyezkedik el, vagyis a tagok kapcsolódása stabilnak tekinthető.

A CM mutató abszolút számban kifejezett értéke 3-11-1, vagyis a tanulók 20%-a központi szerepet tölt be, 73% a befolyásolhatók közé sorolható és 7% a peremen lévő személy. Az eddig bemutatott értékek és a szociogram (7. *melléklet*) alapján megállapítható, hogy két központi alakzat van, mely révén többközpontúnak tekinthető az adott osztály. A két zárt alakzatot C5 és C12 lánckapcsolata fűzi hálózatba. Központi személyeknek C3, C6 és C14 tanulók tekinthetők. A két nagy csoportosulás az osztályon belül, nemek tekintetében homogén csoportokra osztható. Az osztályban egy tanuló (C11) került a peremre, aki egyoldalú választásai alapján C5, C6, C9 és C15 tanulókhöz áll legközelebb.

A nyolcadikos „D-osztály” (18 fő) tanulói kapcsán végzett elemzés szerint az osztály kölcsönösségi mutatójának értéke (88,9%) átlagosnak tekinthető, az osztályban létrejövő csoportosulások érettnak nevezhetők. A sűrűségi index értéke 0,9, ami szintén az átlag körül van, így a közösség, a társas mező hálózata stabilnak mondható. A kohéziós index (11,1%) szerint a csoportdinamika elég erős, átlag körül van. A viszonzott kapcsolatok mutatójának értéke (48%) azt az eredményt adja, hogy a csoportban létrejövő kapcsolatok átlagos stabilitásúak, a kapcsolatok majdnem fele kölcsönös.

A CM mutató értékei abszolút számban kifejezve 3-9-6, vagyis a tanulók 17%-a központi, ún. sztárhelyzetben lévő személy, 50% a befolyásolt személyek közé sorolható és 33% peremhelyzetben lévő gyermek. A tanulók arányai ennek megfelelően a vizsgált osztályban az átlaghoz közeli értékeket mutatnak.

A szociogram (10. *melléklet*) elemzése során megállapítható, hogy két nagyobb egység van a vizsgált osztályban, egy csillagalakzat, illetve egy háromszög alakzat, melyek nemek tekintetében homogének. A csillagalakzatban két központi személy van (D2 és D12), akik több kölcsönös kapcsolattal is rendelkeznek. A csoport többi tagjának a központi személyeken kívül egymással is kapcsolata van. Ezen kapcsolatok szigorúan véve háromszögkapcsolatoknak is tekinthetők, melyeket a központi személyek (D2, D12) helyzete fűz csillagalakzatba. Az említett háromszög kapcsolatok D1, D2, D12 tanuló, D2, D13, D12 tanuló, D12, D2, D9 tanuló és D2, D16, D9 tanuló között valósulnak meg. A csillag alakzat egy tagja (D15) egy erős kölcsönös kapcsolat révén további egy személyt (D8) kapcsol a társulás befolyásolási körébe. Másik központnak D14 tanuló tekinthető, aki D3 és D7 tanulóval egy háromszöget alkotva elkülönül a másik nagyobb társulástól. Ez a csoport még központi, különálló alakzatnak tekinthető, mivel D14 tanuló révén egy negyedik személy (D4) is csatlakozik az alakzathoz. A vizsgált osztály két központi alakzata mellett két páros kapcsolat figyelhető meg D17 és D18 tanuló, illetve D5 és D6 tanuló között. Mivel e négy tanuló kölcsönös helyzete nem kapcsolódik egyik központi alakzathoz sem, ezek a párosok

peremhelyzetben vannak. Magányos személynek tekinthető D10 és D11 tanuló, akik szintén nem kapcsolódnak egyik csoportosuláshoz sem. A D10 tanuló egyoldalú választása alapján a D1, D12, D9 és D15 tanulókhöz áll a legközelebb. A másik peremen lévő személy (D11) viszonzatlan jelölése alapján D3 tanulóhoz áll közelebb.

A csoportok társas szerkezetét a különböző kohéziós mutatók segítségével elemeztem. A nyolcadikos „E-osztály” (10 fő) esetében a kölcsönösségi mutató értéke 70%, ami a 85-90%-os átlagértékhez képes alacsonynak tekinthető, az osztályban tehát több magányos személy is van. Ez az érték azt mutatja, hogy az adott osztály tagjai között nincs erős kohézió, a csoport tagjai kevésbé mozgósíthatók az együttes tevékenységekre.

A sűrűségi index értéke 0,8, amiből arra lehet következtetni, hogy a vizsgált osztály szerkezete laza, a kapcsolatok bizonytalanok a tanulók között. A kohéziós index értéke 17,7%, ami az átlagértékhez képest magasnak tekinthető, így az osztályban magas fokú kohézió jellemző a központi társas alakzatban. A vizsgált osztályban a viszonzott kapcsolatok mutatójának értéke 48,6%, ami szerint az osztályban létrejövő kapcsolatok többsége kölcsönös és ezen kapcsolatok viszonylag stabilak.

A CM-mutató értéke abszolút számban kifejezve 5-2-3. A vizsgált osztály tanulói között 50% központi helyen van, 20% tartozik a befolyásolható személyek közé és 30% peremen helyezkedik el. A peremen lévő személyek az adott osztály esetében magányosoknak tekinthetők, akiket társaik a rokonszerző kérdések kapcsán nem jelöltek meg. Nemek tekintetében a központi és a hozzá kapcsolódó személyek fiúk, míg a peremen lévők közül ketten lányok. A lányok osztályban elfoglalt helye nemükből is eredhet, azonban a harmadik, peremen lévő fiú esetében valóban a társaktól való elszigetelődés valószínű.

A szociogram (13. melléklet) alapján megállapítható, hogy az E10 tanuló, aki két háromszög alakzatnak tagja, egy négy tagú csillag központi személye is. A csillag kapcsolati körébe további két személy csatlakozik (E1 és E6). A peremen lévő személyek (E2, E5, E8) egyoldalú választásai alapján a E3 és a E4 tanulóhoz állnak közel, azonban az ő választásai nem kaptak viszonzást.

Végül a nyolcadikos „F-osztály” tanulóinak (25 fő) választásai alapján a kölcsönösségi mutató értéke 86,4%, ami szerint az osztályban lévő kohézió átlagos erősségű, a tanulók között viszonylag kevés magányos személy található. A sűrűségi index átlagot megközelítő értéke (0,9) szerint a tanulók közötti kapcsolatok megfelelő erősségűek, kevésbé jellemző a diákok „klikkesedése”. A kohéziós index 7,3%-os értéke szerint azonban az osztály tagjai közötti dinamika meglehetősen gyenge, így az együtteség kisebb arányban figyelhető meg. A viszonzott kapcsolatok mutatója (49,4%) szerint a kapcsolatok megfelelő stabilitásúak.

A CM-mutató értéke abszolút számokban kifejezve 1-18-6, azaz a tanulók 4%-a tekinthető központi személynek, 72%-uk befolyásolható és 24% perem helyzetű. A szociogram (16. melléklet) alapján megállapítható, hogy az osztályközösség tagjai egyetlen nagy, nemek tekintetében heterogén alakzatba csoportosulnak, melynek középpontjában F25 tanuló áll. Ő rendelkezik a legtöbb kölcsönös kapcsolattal, melyek láncalakzattal fűzik egybe a társas mező valamennyi tagját. A lánchoz kapcsolódva több háromszög alakzatba rendeződött csoport figyelhető meg. A központi személyhez F4, F9 és F15, valamint F13 és F18 tanuló közvetlenül kapcsolódik, viszont F1, F11 és F20 tanulók egy, a lánchoz kapcsolódó csoportot képeznek. A közösségben hat személy (F8, F16, F19, F22, F23 és F24) került peremre. A nagy alakzattól F3 és F17 tanulóhoz F19 tanuló áll legközelebb, F16 tanuló F3, F6, F9 és F17 személyeket választotta egyoldalúan, F22 tanuló F3 és F9 társa felé adott jelölése volt viszonzatlan. A tanulók többségét magában foglaló fő alakzattól F24 tanuló választása F15, F2 és a sztárhelyzetű F25 tanuló felé irányultak, F8 tanuló pedig F2, F12 és F13 tanulóhoz fűzik viszonzatlan kapcsolatok.

9. táblázat. Kohéziós mutatók

Kohéziós mutatók	A-osztály (25 fő)	B-osztály (14 fő)	C-osztály (15 fő)	D-osztály (18 fő)	E-osztály (10 fő)	F-osztály (25 fő)
Kölcsönösségi mutató (%)	80	92,8	93,3	88,9	70	86,4
Sűrűségi mutató	1,1	0,8	1,3	0,9	0,8	0,9
Kohéziós index (%)	9	13,2	18,1	11,1	17,7	7,3
Viszonzott kapcsolatok mutatója (%)	58,7	50	70,4	48	48,6	49,4
CM mutató (%)	16-64-20	29-64-7	20-73-7	17-50-33	50-20-30	4-72-24

Összességében megállapítható, hogy a rokonszenvi választások alapján minden osztályban vannak olyan kiemelkedő személyek, akik központi szerepet töltenek be az osztályközösségben. A hozzájuk kapcsolódó befolyásolt személyek révén változatos alakzatok jelennek meg minden csoportban. Minden osztályban jelen vannak az ún. peremhelyzetben lévő személyek is, akiket a többi diák nem jelölt meg válaszaiban, így ezek a személyek magányosoknak nevezhetők.

Vizsgálatom szempontjából érdekesek továbbá a népszerűségi kritériumra vonatkozó választások is, melyekből kiderül, hogy kik azok a tanulók, akiket az osztály többi tagja követendő személynek vél, valamint kik azok, akiket társaik nem választottak az adott kritériumban. A szakirodalom (Cole és Cole, 2006; Inántsý-Pap, 2012) szerint pedig elutasítottak vagy mellőzöttek azok a gyerekek, akik kevés jelölést kapnak bármelyik kérdéstípusban társaiktól.

Az „A-osztály” esetében eltérés figyelhető meg abból a szempontból, hogy ebben a közösségben a peremen lévő személyek közül csak egy tanuló (A22) lett kevésbé népszerűnek jelölve. A központi személyeken (A4, A17) kívül több népszerűtlen tanulót foglal magában az egyik lányokból álló homogén csoport. A központi személyek ellentmondásosaknak tekinthetők, mivel a közösségen belüli státuszuk és a népszerűsége vonatkozó választottságuk ellentétes képet mutat. Figyelemre méltó, hogy azok a tanulók sem kaptak népszerűségi jelölést (A12, A19, A23), akik erős kölcsönösséggel kapcsolódnak az adott társulás kiemelkedő személyeihez. Társaiktól nem kapott népszerűségi jelölést az a tanuló sem (A25), aki a három társas alakzat közül az egyik központi figurája (A2). Ehhez a tanulóhoz erős kölcsönös rokonszenvi választásokkal kapcsolódik az a tanuló (A9), aki társaiktól meglehetősen sok népszerűségi jelölést kapott. Az osztály harmadik alakzata foglalja magában a legtöbb népszerűnek jelölt tanulót (A1, A3, A13). Ez a három tanuló, amellet, hogy osztálytársaiktól a legtöbb jelölést kapták, egy háromszöget alkotva kölcsönös rokonszenvi kapcsolatban is állnak egymással.

A „B-osztály” kapcsán is megfigyelhetők eltérések. A peremen lévő B3 tanulót népszerűségi kérdésekben jelölték, így ő nem sorolható aktuális rokonszenvi helyzete ellenére a kevésbé népszerűek közé. A két központi személy (B11 és B14) között azonban eltérés figyelhető meg. A B11 tanuló közösségen belül kiemelkedő helyzetéhez népszerűség is társul, csak úgy, mint a hozzá közvetlenül kapcsolódó társához (B2). A másik alakzatban a kiemelkedő központi személy (B14) azonban társai között kevésbé népszerűnek lett megjelölve, valamint a hozzá rokonszenvi választások alapján közvetlenül kapcsolódó B4 és B10 tanuló sem kapott népszerűségi jelölést társaiktól.

A „C-osztály” tanulói közül a sztárhelyzetben lévő C14, illetve a vele kölcsönös rokonszenvi kapcsolatban lévő C12 és C7 tanulók nem kaptak népszerűségi jelölést társaiktól, csak úgy, mint a peremen lévő C11 tanuló. C14 tanuló ily módon ellentmondásos személynek tekinthető, mert kiemelkedő státusza ellenére nem kapott népszerűségi jelölést társaiktól. C11 tanuló esetében a peremhelyzet és a társak közötti népszerűtlenség egybeesik, így a korábbi állítással szemben, miszerint ez bizonyos helyzetekben megváltozhat, ebben az esetben ez

biztos státusznak tekinthető. Népszerű személyeknek társaik azokat a tanulókat jelölték meg (C2 és C15), akik a központi helyzetben lévő tanulókhoz (C6 és C14) többszörös kölcsönös választással kapcsolódnak.

A „D-osztály” tanulói a rokonszenvi választások alapján három személyt (D2, D12, D14) jelöltek meg a legtöbb esetben, így ők tekinthetők központi személyeknek. Közülük az egyik tanuló (D12) a népszerűségi kérdések kapcsán a legtöbb jelölést kapta, ugyanakkor egy másik sztárhelyzetű diák (D2) a kevésbé népszerűek közé sorolható, ami ellentétben áll a rokonszenvi választások révén kialakult helyzetével. Utóbbihoz kölcsönös rokonszenvi választással kapcsolódik a közösség másik legnépszerűbbnek jelölt tanulója (D16). A peremhelyen lévő tanulók népszerűség szempontjából sem mutatnak eltérést. A D6 és D10 tanulókat a kevésbé népszerűek közé sorolták társaik, valamint nem kapott jelölést két olyan személy sem (D4, D8), akik a két központi alakzat szélén helyezkednek el.

Az „E-osztály” esetében a népszerű, illetve a kevésbé népszerű tanulók helyzete változatos képet mutat. A várt tendencia az lenne, hogy a peremhelyzetben lévő E8 tanulót, valamint a központi alakzathoz kapcsolódó, de mégis a lánc végén elhelyezkedő E1 és E6 tanulókat jelölik társaik a legkevésbé, mégis őket jelölték legtöbbször a népszerűsége vonatkozó kérdésekben, így ők ellentmondásos személyeknek tekinthetők. A peremen lévő két lány tanulót (E2, E5), valamint a rokonszenvi kérdések alapján a központi személyhez közvetlenül kapcsolódó E7 tanulót azonban a kevésbé népszerű tanulók közé lehet sorolni a választások alapján. Az E2 és E5 tanuló esetében összefüggés van a peremhelyzet és a népszerűtlenség között, azonban a központi személy esetében eltérés van.

Az „F-osztályban” a központi személy (F25) a népszerűségi kérdésekre átlagos eredményű jelöléseket kapott társaitól, ugyanakkor megfigyelhető, hogy ehhez a tanulóhoz többszörös kölcsönös választások, valamint lánc révén, egyaránt kapcsolódnak népszerű (F3, F9), illetve nem népszerű (F4) tanulók. A peremen lévő személyek fele nem kapott jelölést társaitól a népszerűségi kérdések kapcsán (F19, F23, F24), illetve nem népszerűek azok a tanulók, akik a sztárhelyzetű tanulóhoz kapcsolódó lánc végén helyezkednek el (F11, F20).

6.2.1. Az agresszív és proszociális stratégiák megjelenése a szociometriai státusz függvényében

A dolgozat további részében a szociometriai elemzés alapján kiszűrt tanulók vizsgálatát végzem. A kereszttábla-elemzéssel vizsgálat alá vontam a szociometriai kérdőívekben legmagasabb arányban választott személyeket, valamint kiemeltem azokat a gyerekeket, akik társaiktól a legtöbb, illetve a legkevesebb kölcsönös rokonszeri jelölést kapták, továbbá azokat, akik a választások alapján az adott osztályban a legnépszerűbb, illetve a kevésbé népszerű tanulók közé sorolhatók.

Azok a tanulók, akik osztályukban központi helyzetűek és ugyanakkor népszerűek (B11, D12, A3), jellemzően a normakövetésre felszólítás stratégiáját választották a bemutatott frusztrált helyzetek esetében, a pedagógusok értékelése azonban eltért ettől, mivel véleményük szerint ezen tanulók megoldásait inkább a verbális agresszió uralja. A perem helyzetű és egyúttal társaik között nem népszerű tanulók (E2, E5, D6, D10, A22) esetében az elkerülés mellett a normakövetésre való felszólítás a jellemző. A pedagógusok szerint ezek a tanulók a segítségkérést és az elkerülést választanák problémás szituáció esetén, de volt olyan tanuló, aki inkább verbális agresszióval oldja meg az ilyen helyzetek többségét. Az ún. ellentmondásos gyerekek az önjellemzések alapján magas arányban választották a normakövetésre való felszólítást és a segítségkérést a bemutatott szituációkban. A pedagógusok értékelésében azonban eltérés figyelhető meg. A tanulók választásával ellentétben az elkerülés (E8), a pedagógus segítségül hívása (A4), a normakövetésre felszólítás (A17) és a verbális agresszió (D2, C14) alkalmazása a legjellemzőbb stratégia.

Azon tanulók, akik osztályukban a népszerűségi kérdésekben a legtöbb jelölést kapták társaiktól, önjellemzésükben a másik normakövetésre való felszólítását választották a legmagasabb arányban. Egy tanuló esetében (E6) jellemző a fizikai agresszió nagy mértékben a frusztrált helyzetek megoldása során. A pedagógus értékelése e tanuló esetében nem tér el, mivel véleménye szerint főként az agresszív megnyilvánulásokat preferálja az adott gyerek. A többi diáknál azonban eltérés figyelhető meg. A tanulók többsége a pedagógus szerint is a normakövetésre felszólítás stratégiáját választja, azonban a népszerűnek jelölt gyerekek majdnem fele oldaná meg verbális agresszióval a fennálló problémát.

A társaik szerint nem népszerű tanulók önjellemzése szerint a stratégiaválasztás változatos képet mutat. A gyerekek többsége a korábban említett tanulókhoz hasonlóan normakövetésre felszólítással oldják meg a fennálló problémákat, ugyanakkor nagy arányban választják a segítségkérés (E7, A12, A19, F23), az elkerülés (C12) és az agresszív megnyilvánulások (B4, D4, A25) stratégiájának valamelyikét. A pedagógusok értékelése nem

tér el jelentősen a gyerekekétől, véleményük szerint is a segítségkérés, a normakövetésre való felszólítás és a verbális agresszió jelenik meg magas arányban az ilyen helyzetű tanulók stratégiaválasztásában.

A központi státuszban lévő tanulók legjellemzőbb megoldásként a normakövetésre felszólítást választják, illetve néhány gyerek esetében a pedagógus segítségül hívása is jellemző stratégia. A tanári választások szintén e két stratégiát vélik a tanulók legfőbb megoldási módjának, viszont lényeges eltérés figyelhető meg abban a tekintetben, hogy a pedagógusok szerint a legtöbb kiemelkedő helyzetű tanuló a verbális agressziót alkalmazza a frusztrált helyzetek többségében.

Az osztályközösségekben periférián elhelyezkedő tanulóknál is főként a normakövetésre felszólítás a leggyakoribb megoldás. Emellett a segítségkérést és a segítségnyújtást, valamint az elkerülést részesítik előnyben a perem helyzetben lévő tanulók, ugyanakkor egy tanuló esetében (B3) magas arányban jelenik meg a verbális agresszió stratégiája. A pedagógusok szerint is ezekre a tanulókra a normakövetésre felszólítás, a verbális agresszió, valamint a segítségkérés a legjellemzőbb.

6.3. Egyéb háttérváltozók szerinti különbségek

6.3.1. Testvérek száma szerinti eltérések

A szakirodalom (pl. *Dunn*, 1990; *Ranschburg*, 1979) szerint a családban lévő testvérek száma a gyerekek társas környezetben való megnyilvánulásait az egyik szocializációs tényezőként nagy mértékben befolyásolhatja. Eszerint feltételeztem, hogy a két vizsgált korosztályban a testvérek száma befolyásolhatja a tanulók proszocialitásra és agresszivitásra vonatkozó viselkedését.

A tanulók önjellemzésében a kereszttábla elemzés alapján egy szituáció kapcsán állapítható meg lényeges különbség a testvérek számát illetően ($p < 0,05$). Tulajdonelvételek esetén, egyke vagy két testvérrel rendelkező társaikkal ellentétben, jellemzően azok a tanulók szólítanak fel társukat magasabb arányban normakövetésre, akik egy testvérrel rendelkeznek. A többi szituáció esetén (2., 3., 4., 5., 7., 8., 9. és 10.) nincs számottevő különbség a testvérek számát illetően ($p > 0,05$). Ezekben az esetekben a tanulók többsége szintén a normakövetésre felszólítás stratégiáját választotta, illetve jellemző még a pedagógus segítségül hívása.

A pedagógusok véleménye annyiban tér el, hogy csak fizikai bántalmazáskor van jelentős különbség a tanulók stratégiaválasztásában. Azok a tanulók, akik egy testvérrel

rendelkezik lényegesen magasabb arányban választották a fizikai agresszió stratégiáját, ellentétben a két testvérrel rendelkező társaiktól, akik ilyen esetben, inkább a pedagógushoz fordulnának segítségért.

Egy társsal kapcsolatos negatív helyzet esetén az önjellemzések alapján a normakövetésre felszólítás, a segítségnyújtás és a pedagógus segítségül hívása a legnagyobb arányban választott stratégia.

A pedagógusok véleménye alapján nyolc esetben (1., 2., 5., 6., 7., 8., 10. és 11.) nincs jelentős különbség a tanulók stratégiaválasztásában a testvérek számát illetően. Tanulás közbeni zavarásnál a normakövetésre való felszólítás aránya a legmagasabb. Figyelemre méltó továbbá, hogy míg az egyke gyerekek alig választották megoldásként a verbális agressziót, addig azok a tanulók, akik testvérekkel rendelkeznek, magasabb arányban reagálnak ebben az esetben ezzel a stratégiával. Amennyiben társuk nem tud megoldani egy feladatot, az egy vagy két testvérrel rendelkező tanulók nagy arányban nyújtanának segítséget, míg az egykéek inkább az elkerülést választanák. Megállapítható, hogy fizikai bántalmazásra az egy testvérrel rendelkező gyerekek igen magas arányban reagálnak normakövetésre való felszólítással, míg egyke társaik esetében a pedagógus segítségül hívása a legjellemzőbb megoldás.

6.3.2. Szülők iskolai végzettsége szerinti eltérések

A hazai szakirodalom (pl. *Ranschburg*, 1998) szerint a társas viselkedések kimenetelét, az azokat meghatározó pszichikus összetevőket nagy mértékben meghatározza a családtípus, a családi háttér, valamint annak bizonyos komponensei.

A vizsgálat során a stratégiaválasztások és az anyák, valamint az apák iskolai végzettsége között végeztem összefüggés-vizsgálatot, hogy megállapítsam, van-e kapcsolat a tanulók kellemetlen helyzetre adott válasza és a szülők végzettsége között. A szülők végzettségét hat kategóriába soroltam: (1) általános iskola, (2) szakmunkásképző, (3) érettségi, (4) felsőfokú szakképzés, (5) főiskola, (6) egyetem. Illeszkedésvizsgálattal megállapítottam, hogy az iskolatípusok szerint képzett részminta átlagokban szignifikáns különbség van az anyák ($\chi^2=39,48$) és az apák ($\chi^2=62,18$) iskolai végzettségének tekintetében ($p<0,01$). Mindkét vizsgált korosztálynál megállapítható, hogy a tanulóra vonatkozó kellemetlen helyzetek esetében magasabbak a korrelációs értékek, mint a társsal kapcsolatos frusztrált helyzetek esetében.

Az ötödik osztályosoknál a tanulóra vonatkozó szituációk kapcsán az apák iskolai végzettségével mutatja a legerősebb kapcsolatot a tulajdonelvétele, a bosszantás, a fizikai bántalmazás, a tanulás közbeni zavarás, a társ általi leszidás és a feladatmegtagadás azon esete, amikor a gyermek nem akarja megcsinálni feladatát ($r=0,42-0,47$; $p<0,05$). A társakkal kapcsolatos helyzetek esetében az anyák iskolai végzettségével állapítható meg a magasabb értékű összefüggés mindkét feladatmegtagadásos szituációban ($r=0,38$ és $0,42$).

Nyolcadik osztályban a tanuló tanulás közbeni zavarása esetében tekinthetők a legmagasabbaknak az anya és az apa iskolai végzettségével kapcsolatos értékek ($r=0,40-0,31$; $p<0,05$). A társra vonatkozó esetek közül a feladat miatti leszidás kapcsán mutatható ki a legerősebb kapcsolat ($r=0,22$).

A tanulók szociometriai helyzetével kapcsolatban nem találtam lényeges különbségeket a szülők iskolai végzettsége tekintetében.

6.3.3. A tanulóval együtt élő felnőtt családtagok szerinti eltérések

A gyerekek szociális viselkedésének alakulását a család, mint elsődleges szocializációs környezet és interperszonális tényező jelentősen befolyásolja (*Ranschburg, 1998*). Az ezzel kapcsolatos megállapítások főként a szülők szociális kapcsolatrendszerére fókuszálnak (*Zsolnai, 2013*). Vizsgálatomban arra is kíváncsi voltam, hogy vajon van-e különbség a tanulók szociometriai státuszában a különböző családi formációk kapcsán. Ennek megfelelően vizsgálat alá vontam a népszerű és nem népszerű, illetve a központi és perem helyzetű tanulókat a tekintetben, hogy ezen tanulók családi környezetében milyen arányban vannak jelen a szülők, nagyszülők, illetve egyéb rokoni kapcsolatok.

A teljes mintára vonatkozóan kijelenthető, hogy a tanulók többségét két szülő neveli, a legtöbb esetben nem jelöltek csonka családra utaló válaszokat. A vér szerinti szülők által nevelt és népszerűség tekintetében a társaik által kedvelt gyerekek megnyilvánulásaiban a proszociális és az agresszív jellegű viselkedés egyaránt megjelenik. A nem népszerű tanulók esetében ellenben megállapítható, hogy a kiemelték közül a két szülő által nevelt gyerekek mellett igen nagy arányban vannak jelen olyanok, akiket egyedülálló anya vagy egyedülálló anya és nagyszülő nevel. A pedagógusok véleménye alapján agresszív, ugyanakkor nem népszerű tanulók kivétel nélkül csonka családban nevelkednek. A proszociális viselkedéseket előnyben részesítő tanulók a családi formákat tekintve változatos képet mutatnak, egyaránt vannak olyan tanulók, akiket két vér szerinti szülő nevel, ugyanakkor vannak olyanok is, akik édesanyjuk vagy édesapjuk mellett egy nevelőszülővel élnek együtt.

A szociometriai státusz esetében hasonló tendencia figyelhető meg. A peremen lévő tanulók között majdnem egyenlő arányban találhatók olyan tanulók, akiket egyedülálló édesanyjuk, de vannak olyan tanulók is, akiket mindkét szülőjük nevel. A viselkedés proszociális vagy antiszociális megnyilvánulásával kapcsolatban nem találtam jelentős különbséget a tanulók között a gyerekekkel együtt élő családtagok tekintetében. A központi státuszú tanulók esetében jellemzően azok választották nagyobb arányban az agresszív jellegű megnyilvánulásokat, akiket egyedülálló édesanyjuk vagy édesapjuk nevel. A proszociális magatartású, központi helyzetű gyerekek mindegyikét mindkét vér szerinti szülője neveli.

6.4. Pedagógusi interjúk

Dolgozatom eredményei az osztályokban folyó oktatói munka szempontjából nyújthatnak értékes információkat a pedagógusoknak. Az egyes osztályok osztályfőnökeivel készített interjúk kapcsán képet kaphattam arról, hogy a tanárok milyen mértékben látják át az osztályközösség belső viszonyait. Ez azért lehet hasznos a pedagógusok számára, mivel a gyerekekkel való foglalkozás során, a tanulók kapcsolatait figyelembe véve, a diákokhoz alkalmazkodó munkamódszereket választhatják meg.

Az „A-osztály”-ban a megkérdezett pedagógus szerint általános jellegű proszocialitás jellemző. Az osztályközösség megfelelő stabilitású. Népszerű személyeknek azokat a diákokat emelte ki, akik az elemzett szociometriai kérdőívek alapján is egy kölcsönösségen alapuló csoportba kerültek (A3, A13, A14, A7, A1 és A5). Közülük kiemelt egy olyan személyt (A14), akire időnként jellemző a verbális agresszió és éppen ezért az adott diákot az osztályfőnök az említett csoport peremére helyezte. Az osztályközösségben több olyan személy található, akiket bizonyos helyzetekben megjelenő agresszív megnyilvánulásuk miatt a kevésbé népszerű tanulók közé sorolt a pedagógus. Az osztályban található másik nagyobb társulás központi helyzetében a pedagógus szerint A9 helyezkedik el, aki népszerűnek tekinthető társai között, ugyanakkor dominanciáját főként verbális formában megjelenő indulatai révén érte el. Ehhez a csoporthoz sorolta még a korábban említett lánycsoportból A14-t, aki időnként ehhez a társuláshoz csatlakozik. Ennél a tanulónál is a verbális fölény szerzés jellemző főként. Kifejezetten peremen lévő személyeknek A8-t, A22-t, A9-t és A6-t emelte ki a pedagógus. Ezek a tanulók nem népszerűek társaik körében és verbális agressziójuknak okán peremhelyzetben vannak.

Az interjú során a „B-osztály”-ban tapasztalt viszonyok kapcsán a pedagógus egy olyan tanulót emelt ki, aki antiszociális viselkedésével vívta ki magának központi helyét a

csoportban. B2 társai között domináns személynek tekinthető, aki a pedagógus szerint kifejezetten az agresszív megnyilvánulásaival szerezte meg pozícióját. Agresszivitása ellenére vagy éppen ilyen irányú dominanciájából következően társai között ez a tanuló népszerűnek is tekinthető. B11 esetében emelte ki még a pedagógus az agresszív megnyilvánulásokat, ugyanakkor mivel elmondása szerint ezek nem irányulnak senki felé, inkább belülről fakadó jellemzője a gyermeknek, nem sorolható a klasszikus értelemben agresszív viselkedés kategóriájához. Népszerű tanulók közé sorolta B9-t és B13-t, akik a pedagógus szerint proszociális viselkedésükkel váltak társaik között kedvelt személyekké. B4, B5 és B14 nem tekinthetők kifejezetten népszerű tanulóknak, illetve ebből adódóan az osztály peremén helyezkednek el az osztályfőnök véleménye szerint. Ezen tanulók esetében a pedagógus kiemelte, hogy a hármas közül B5 tekinthető az osztályban proszociális személynek, akire jellemző a segítőkészség, az empátia.

A „C-osztály” osztályfőnöke kiemelte, hogy a fiúk és a lányok között egyértelmű ellentét figyelhető meg a gyerekek között. Két olyan személyt említett (C13 és C12), akikre társaikkal szembeni agresszív megnyilvánulások jellemzőek, viszont ezek tettelegesséig sosem fajulnak, inkább verbális formában nyilvánulnak meg. Kifejezetten központi személynek mondható tanulóként C10-t emelte ki, aki társai között népszerűnek tekinthető, főként a verbális negatív megnyilvánulásai miatt. Peremhelyzetbe a pedagógus C8-t és C2-t helyezett, akik társaik között nem népszerűek, ugyanakkor többnyire proszociális megnyilvánulásúak. C3 tanulót emelte ki a többiek közül az adott osztályfőnök, aki társai között nem népszerű, peremhelyzetben lévő, ugyanakkor proszociális viselkedésű gyermek.

A „D-osztály” esetében az osztályfőnök szerint D12 tanuló a legnépszerűbb és egyben központi személy az osztályban, aki főként proszociális jellegű viselkedésével került az adott helyzetbe. D2 és D12 között a tanár szerint szoros kapcsolat van, valamint hozzájuk kapcsolódik még D13, D9 és D16 tanuló is, akik szintén proszociálisak társaikkal. D11-t jelölte meg kifejezetten peremen lévő személynek, aki többször előforduló verbális agressziója miatt szorult a perifériára. Népszerűtlen személyeknek jelölte a pedagógus D7 és D14 tanulókat.

Az „E-osztály” osztályfőnöke két olyan személyt emelt ki, akik a tanulóközösségben központi szerepet töltenek be (E6, E10). E6 esetében a pedagógus szerint az adott tanuló társai között agresszív megnyilvánulásaival válik dominánssá, vagyis a pedagógus szerint ennek a tanulónak az agresszivitás indukálja a társak közötti kiemelkedő helyzetét. A másik népszerű tanulóhoz (E10) kapcsolta a pedagógus E3-t, akivel véleménye szerint a központi helyzetű tanulónak diádikus kapcsolata van. Ezen tanulók nagy számú választottsága nem az

agresszivitás következménye, hanem az általuk tanúsított segítő, empatikus, vagyis proszociális viselkedés. Peremen lévő személynek E2-t emelte ki a pedagógus, aki főként verbális agressziójának köszönheti csoporton belüli státuszát.

Az „F-osztály” osztályfőnöke a lányok egységességét emelte ki, szerinte a fiúk és a lányok elkülönült csoportokat alkotnak. Kiemelkedő személyekként F10-t és F14-t jelölte meg a pedagógus. Ezek a diákok főként problémás viselkedésük révén szereztek dominanciát a társaik között. Fiúk közül F3-t nevezte meg népszerűség kapcsán, lányok esetében pedig három személyt emelt ki. F4, F13 és F25 a pedagógus véleménye szerint az osztályközösségben népszerű tanulóknak tekinthetők, akik státuszukat főként proszociális viselkedésük által érték el. Peremen lévő és egyben társai között kevésbé népszerű diáknak F21 tekinthető az osztályfőnök elmondása alapján.

6.5. A vizsgálat eredményeinek összesítése

A különböző frusztrált helyzetekben alkalmazott stratégiák felmérésével képet kaphattam arról, hogy a megkérdezett ötödik és nyolcadik osztályos tanulók problémamegoldási módja mennyire bizonyul proszociális vagy agresszív jellegűnek az önjellemzések, valamint a pedagógusok megítélése szerint. A szociometriaival kérdőívekkel felmértem az egyes osztályokban meglévő társas kapcsolatokat, majd az eredményekből megállapítottam, hogy mely tanulók vannak központi helyzetben és melyek vannak inkább a periférián, valamint kik azok, akik társaik szerint a legnépszerűbbek és kiket jelöltek meg legkevésbé az erre vonatkozó kérdések esetében. Az osztályfőnökökkel készített interjúkkal pedig annak felmérésére tettem kísérletet, hogy az adott pedagógusok hogyan látják az osztályuk csoportszerkezetét, mely tanulókat emelnék ki az általam vizsgált szempontok szerint és ezen eredmények mennyire egyeznek a tanulók önjellemzésével és szociometriaival státuszával kapott jellemzőkkel. A kapott eredményeket a *19. mellékletben* összesítettem, melyben szerepelnek a tanulók szociometriaival helyzetének megfelelően az önjellemzés és a pedagógusok megítélése alapján kapott válaszok. Csillagozással kiemeltem azokat a gyerekeket, akik szociometriaival szempontból ellentmondásosaknak tekinthetők (pl. központi státuszú – nem népszerű), valamint jelöltem azokat is, akik önjellemzése megegyezik a pedagógusok által kitöltött kérdőívek és interjúk eredményeivel.

Az eredmények összesítésével megállapítható, hogy a kiemelt tanulók – legyenek státusz vagy népszerűség szerint kedvező helyzetűek – többségében a proszociális stratégiákat részesítik előnyben a kellemetlen szituációk fennállása esetén. Egy esetben jellemző, hogy

egy társai által népszerűnek megítélt tanuló agresszív megoldásokat preferál a bemutatott helyzetek esetében. A pedagógusok véleménye szerint ugyanakkor több központi helyzetű és annál is több népszerű tanulóat jellemeznek az olyan stratégiák, melyeket antiszociális indulatok vezérelnek. A tanárok szerint ezek a tanulók nem tekinthetők klasszikus értelemben népszerűeknek vagy „sztárhelyzetűeknek”, pozíciójukat inkább a társakra gyakorolt domináns viselkedésükkel érik el, ami a pedagógusok véleménye alapján nem feltétlenül pozitív jelenség egy osztályközösség életében, sokkal inkább a szakirodalom (*Ranschburg, 2009*) szerint kötekedő agresszióknak nevezett viselkedésmód.

Az összesítés alapján kirajzolódik, hogy a pedagógusok az esetek többségében nem megfelelően ítélik meg a tanulók megnyilvánulásait, sokszor másképpen látják a tanulók csoportbeli helyzetét és viselkedését. A szakirodalom (*Ranschburg, 2009*) szerint ez azzal magyarázható, hogy a népszerű vagy központi helyzetű tanulókról a pedagógusokhoz több információ jut el, mint azokról, akik peremhelyzetben vannak vagy kevésbé népszerűek társaik között, vagyis a gyermekközösségek belső viszonyai többnyire a felnőtt társadalom, így az oktatók előtt is rejtve marad.

Ahhoz, hogy a pedagógusok munkájukban az osztályközösség szempontjából leghatékonyabb oktatási módszert alkalmazhassák, ismerniük kell a tanulók között fennálló viszonyokat, melyekkel olyan munkamódszert tudnak kialakítani, ami feloldhatja a tanulók között esetlegesen fennálló feszültségeket. Ennek ismeretében pedig lényeges pedagógiai feladat lenne az olyan kooperatív módszerek alkalmazása, melyek elősegíthetik az együttműködő magatartás elsajátítását a tanulók számára.

7. Összegzés

A prepubertás és pubertás korosztályba sorolható 5. és 8. osztályos tanulók vizsgálata során a proszociális és agresszív jellegű viselkedések elemzését végeztem, melynek során kísérletet tettem annak feltárására, hogy van-e lényeges különbség a szociometriai helyzet és népszerűség, valamint néhány, a tanuló családjával kapcsolatos háttérváltozó kapcsán.

Vizsgálatomban feltételeztem, hogy a tanulók választása szerint főként a proszociális viselkedések lesznek többségben, ezek közül is a segítségnyújtás, segítségkérés és a normakövetésre való felszólítás stratégiája. Az elemzésekből kapott eredmények alapján igazolódott a feltevés, miszerint a tanulók igen jelentős arányban választották a normakövetésre való felszólítást, valamint problémás helyzetek esetén, a segítségnyújtást és a segítségkérést. A korábbi vizsgálatokkal (Zsolnai és Kasik, 2012) ellentétben az általam vizsgált 11-12 éves korosztályra főként a proszociális stratégiák jellemzőek kellemetlen szituáció esetén, ugyanakkor az említett vizsgálattal hasonló tendencia figyelhető meg, miszerint az életkor előrehaladtával egyre nő az agresszív jellegű megnyilvánulások aránya. A vizsgálatom mintájában szereplő 14-15 éves tanulók nagyobb arányban választották az agresszív megoldási módokat, mint a 11-12 éves korosztály, akiknél összességében főként a verbális agresszió alkalmazása a jellemzőbb. Nemek tekintetében is feltevésemmel megegyező eredményt kaptam. A nyolcadik osztályos fiúk esetében feltételeztem magasabb arányú agresszivitást, amit a vizsgálatom eredményei igazoltak.

A minta egészére vonatkozóan korábbi kutatásokhoz hasonlóan (pl. Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rózsa és Caprara, 1997; Zsolnai, 1998) a nemek szerinti különbségeket vizsgálva megállapítható, hogy mindkét korcsoportban a lányok az önjellemzéseik alapján a fiúknál proszociálisabbak, ugyanakkor a fiúk esetében magasabb arányban jellemző az agresszivitás.

A társ számára frusztrált helyzetekben alkalmazott stratégiák esetében a 11-12 évesek nagy arányban választották a segítségkérés és a segítségnyújtás megoldását, míg az idősebb gyerekek jellemzően az elkerülés és a várakozás stratégiáját részesítették előnyben. Ez megegyezik Fiske (2006) feltevésével, miszerint abban az esetben, amikor nem az egyén számára kellemetlen helyzet áll fenn, akkor főként az elkerülés a leginkább alkalmazott megoldási mód.

A vizsgált háttérváltozók kapcsán, valamint Zsolnai és Kasik (2012) vizsgálata alapján feltételeztem, hogy az anyák iskolai végzettsége van leginkább hatással a tanulók stratégiaválasztására. Ugyanakkor vizsgálatomban elemzés alá vontam az apák iskolai

végzettségét is és arra az eredményre jutottam, hogy a normál családmódel esetében a szülők iskolai végzettségét illetően az apák vannak nagyobb befolyással a tanulók viselkedésének alakulására. A fiatalabbak körében, főként az önmaga számára kellemetlen helyzetek esetében mutatható ki jelentős különbség az apák iskolai végzettségének javára. A szülők iskolai végzettségének befolyásoló hatása jelen vizsgálat esetében, egész családoknál, ellentétes a korábbi kutatások eredményével, de megegyezik *Zsolnai és Kasik (2012)* eredményeivel, miszerint főleg az anyák iskolai végzettsége is nagy arányban hat a tanulók társas helyzetben megvalósuló viselkedésére.

A testvérek számának társas kapcsolatokra gyakorolt hatásának felmérése kapcsán úgy véltem, hogy az egy testvérrel rendelkező tanulók problémás helyzetek esetén társaikkal ellentétben nagyobb arányban alkalmazzák a segítségnyújtást, mint proszociális megoldási módot. Vizsgálatomban megállapítottam, hogy a társak számára kellemetlen helyzetek esetében az elkerülést preferáló egyke gyerekekkel ellentétben azok a tanulók, akik testvérekkel rendelkeznek, nagyobb számban alkalmazzák a segítségnyújtás és a segítségkérés stratégiáját. Az önmaguk számára frusztrált esetekben azonban a testvérekkel rendelkező gyerekek nagyobb arányban alkalmazzák agresszív megnyilvánulásokat, mint a testvérekkel nem rendelkező társaik. A kapott eredmények megfelelnek a szakirodalom (pl. *Dunn, 1990*) által említett tendenciának, miszerint a gyerekek interperszonális kapcsolatainak alakulását, az interakciókban való érvényesülést befolyásolják a testvércapcsolatok, a testvérekkel megvalósuló rivalizálás.

A tanulókkal együtt élő felnőtt családtagok társas helyzetben megnyilvánuló viselkedésre gyakorolt hatásával kapcsolatban feltételeztem, hogy azok a tanulók alkalmazzák nagyobb arányban proszociális stratégiákat, akiket két szülő nevel. A feltevésém beigazolódt, mivel a vizsgált mintában szereplő tanulók közül azok a tanulók választották nagyobb arányban az agresszív megoldási módokat, akiket egyedülálló édesanya vagy egyedülálló édesapa nevel.

Feltételeztem továbbá azt, hogy a megküzdési stratégiák választásában az idősebb évfolyam (14-15 éves) tanulóinak választása fog nagyobb mértékben eltérni a pedagógusok véleményétől. Az előzetes feltevésémmel ellentétben az idősebb korosztály tanulóinak véleménye kevésbé tért el a pedagógusok ítéleteihez képest, ugyanakkor a társakkal kapcsolatos frusztrált helyzetek kapcsán mégis kis mértékű eltérés volt megfigyelhető a két értékelő válaszl között.

A tanulók szociometriai helyzetével kapcsolatban feltételezésem szerint azok a fiú tanulók agresszívebbek, akik az osztályukban perifériára kerültek. A vizsgálatomban ezzel

ellentétes eredményt kaptam. Az általam vizsgált peremhelyzetben lévő tanulók között magasabb arányban vannak olyan tanulók, akik proszociális viselkedésűek kellemetlen szituációk esetében.

Az osztálytársak közötti népszerűség kapcsán feltételezésem szerint a proszociális stratégiákat alkalmazó tanulókat jelölik társaik többen. Vizsgálatom eredményei megegyeznek az előzetes feltevésemmel, miszerint a népszerű tanulók a problémás szituációk esetében proszociálisak, ugyanakkor meglepő módon ezen tanulók között igen magas arányban vannak jelen azok a gyerekek is, akik antiszociális magatartásukkal érték el pozíciójukat. *Pakaslahti és Keltikangas-Järvinen (2001)* vizsgálatához hasonlóan, miszerint a népszerű tanulók viselkedése pozitív összefüggést mutat a proszociális viselkedéssel, az általam felmért hasonló helyzetben lévő tanulók között is, néhány kivétellel, inkább a proszocialitás jellemző.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálatom eredményei alapján a felmért minta esetében a státusz, a népszerűség, a proszociális és az agresszív viselkedés között jelentkezik kis mértékű összefüggés, ugyanakkor ezek nem tekinthetők általánosságban vett jellemzőknek, mivel a tanulók személyiségjegyei, illetve az egyes háttérváltozók nagy mértékben befolyásolják ezek alakulását. Szükséges hangsúlyoznom azt is, hogy a kis minta elemszám és az egyszeri adatfelvétel okán természetesen messzemenő következtetéseket nem lehet levonni ezen eredményekből. Viszont már ebben az esetben is kirajzolódik egy előzetes tendencia, ami további vizsgálatokat tehet szükségessé, hogy a kapott eredményekkel az oktatói munka számára is értékes információkkal lehessen szolgálni az osztályokban alkalmazandó munkamódszereket illetően. Ennek megfelelően a tanulmányom eredményei a fentebb levont általános következtetések mellett hasznos információkkal szolgálhatnak a felmért osztályok pedagógusai számára is, a tanulók társas viselkedésének fejlesztése céljából.

Irodalom

- Adler, A. (1996): *Emberismeret*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Argyle, M. (1970): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books Ltd, Harmondsworth.
- Buda Béla (1998): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. és Zimbardo, P. G. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, vol. 11. no.4, 302 – 306. 2014. 03. 02-i megtekintés, *Psychological Science*, <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000PS.pdf>
- Clauss, G. és Hiebsch, H. (1980): *Gyermekpszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2003): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2006): *Az emberi viselkedés*. Sanoma Kiadó, Budapest.
- Csepeli György (2003): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Darley, J. G. és Latané, B. (1980): Mikor segítenek az emberek egy válsághelyzetben? In: Dr. Szilágyi Vilmos (szerk.): *Együttérzés, önzetlenség, felelősség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dunn, J. (1990): *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fodor László (1998): Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra nevelésben. *Iskolakultúra*, 8. 9. sz. 24-28.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. 2013. 11. 24-i megtekintés, <http://www.isce.vt.edu/files/ASC%20target.pdf>
- Inántszy-Pap Judit (2012): A kortárskapcsolatok természete. In: Inántszy-Pap Judit: *Kortárskapcsolatok iskoláskorban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1998): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Murányi-Kovács Endréné (1984): *A serdülőkor: 10-16 év*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Murányi-Kovács Endréné és Kabainé Huszka Antónia (1988): *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Nagy József (2004): Szocialitás. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József – Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy László (2002): Az emberi motiváció. In: Bernáth László és Révész György (szerk.): *A pszichológia alapjai*. Tertia Kiadó, Budapest.
- Pakaslahti, L. és Keltikangas-Järvinen, L. (2001): Peer-attributed prosocial behavior among aggressive/preferred, aggressive/non-preferred, non aggressive/preferred and non-aggressive/non-preferred adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30. 903-916. 2001. 08. 29-i megtekintés, Sciencedirect, http://ac.els-cdn.com/S0191886900000829/1-s2.0-S0191886900000829-main.pdf?_tid=79a8965a-d03c-11e3-ab10-00000aabb0f02&acdnat=1398844570_5a154f8f1562cdb69ff5033935e10bb3
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rózsa, S. és Caprara, G. V. (1997): Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in pre-adolescents: a cross-national study. *Personality and Individual Differences*, Volume 23, Issue 4, 691-703. 2001. 01. 10-i megtekintés, Sciencedirect, http://ac.els-cdn.com/S0191886997000561/1-s2.0-S0191886997000561-main.pdf?_tid=992b2a60-d03c-11e3-8361-00000aabb0f6b&acdnat=1398844623_ddc6ff665b316855ed8f2437db70b016
- Pervin, L. A. (1994): Altruizmus – Miért segítenek az emberek és miért nem? In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1979): *Szülők lesznek. A családi nevelés pszichológiája az iskoláskorig*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1998): *Az érzelem és a jellem lélektanából*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2004): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2009): *Nyugtalan gyerekek. Hiperaktivitás és agresszió serdülőkorban*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence. A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111-135. 2001. 02. 14-i megtekintés, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x/pdf>
- Schroeder, D. A. – Penner, L. – Dovidio, J. F. – Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Smith, E.R. és Mackie, D.M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2004): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 187 – 210.

- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2. 119-140. 2013. 10. 25-i megtekintés, Iskolakultúra [on-line], http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7-8. sz. 3 - 15.
- Zsolnai Anikó - Kasik László (2009): Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodáskorban. In: Kozma Tamás-Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 82-96.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2010): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 4. 3-19. p.
- Zsolnai Anikó – Lesznyák Márta – Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107. 3. sz. 233-270.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008a): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban: egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 18. 5-6. 40-48.p.
- Zsolnai Anikó - Kasik László - Lesznyák Márta (2008b): Óvodáskorú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új pedagógiai szemle*, 58. 6-7. 91-107.p.

Ábra – és táblázatjegyzék

Táblázatjegyzék

1. táblázat. Szülők iskolai végzettsége szerinti megoszlás (%).....	25
2. táblázat. Tanulóval együtt élő felnőtt családtagok szerinti megoszlás (%)	26
3. táblázat. Testvérek száma szerinti megoszlás (%)	26
4. táblázat. Frusztrált helyzetek	27
5. táblázat. Stratégiaválasztás – önmaga számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 5. osztály, %)	31
6. táblázat. Stratégiaválasztás – önmaga számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 8. osztály, %)	32
7. táblázat. Stratégiaválasztás – társ számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 5. osztály, %)	33
8. táblázat. Stratégiaválasztás – társ számára frusztrált helyzet (tanulói és pedagógusi értékelés, 8. osztály, %)	34
9. táblázat. Kohéziós mutatók	42

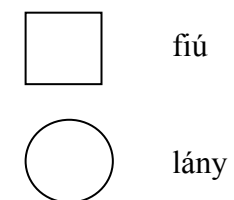
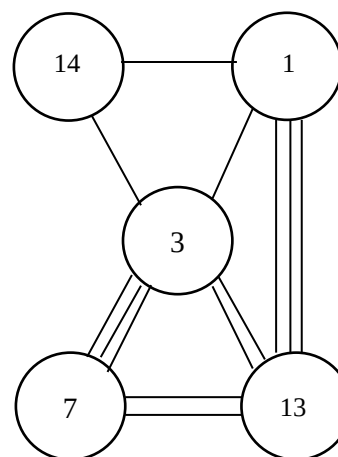
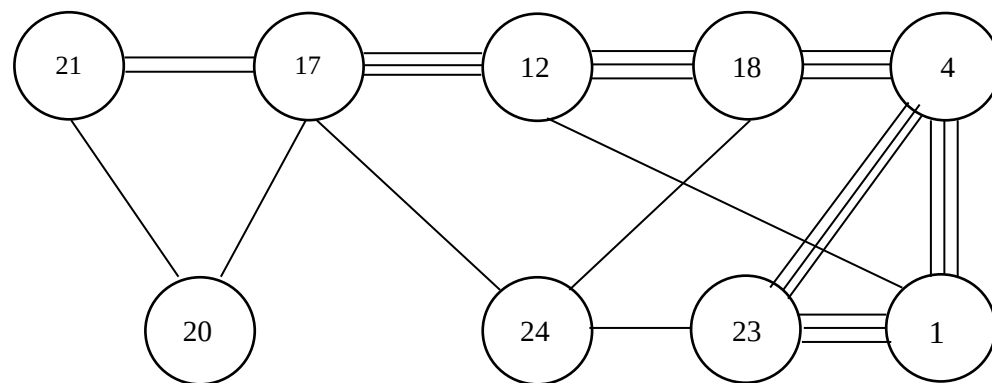
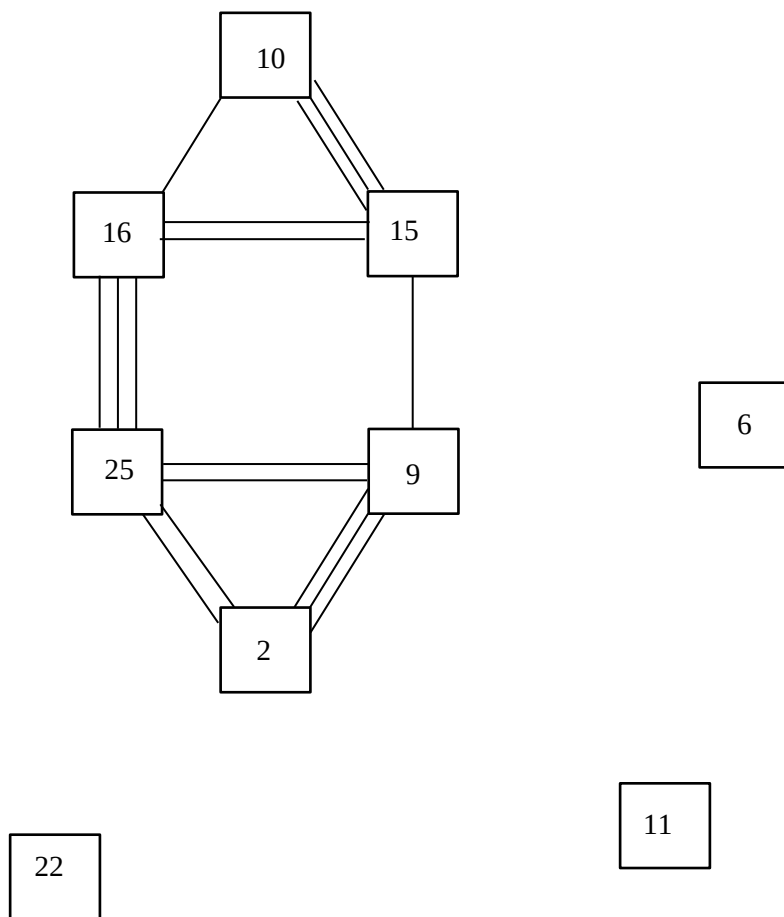
Ábrajegyzék

1. ábra. Tanulók teljes mintájának stratégiaválasztása frusztrált helyzetekben – önjellemzés	29
2. ábra. Tanulók teljes mintájának stratégiaválasztása frusztrált helyzetekben – pedagógusi értékelés	29

Mellékletek

1. melléklet. „A-osztály” szociogram (5. osztály)
2. melléklet. „A-osztály” kölcsönösségi táblázat (5. osztály)
3. melléklet. „A-osztály” gyakorisági táblázat (5. osztály)
4. melléklet. „B-osztály” szociogram (5. osztály)
5. melléklet. „B-osztály” kölcsönösségi táblázat (5. osztály)
6. melléklet. „B-osztály” gyakorisági táblázat (5. osztály)
7. melléklet. „C-osztály” szociogram (5. osztály)
8. melléklet. „C-osztály” kölcsönösségi táblázat (5. osztály)
9. melléklet. „C-osztály” gyakorisági táblázat (5. osztály)
10. melléklet. „D-osztály” szociogram (8. osztály)
11. melléklet. „D-osztály” kölcsönösségi táblázat (8. osztály)
12. melléklet. „D-osztály” gyakorisági táblázat (8. osztály)
13. melléklet. „E-osztály” szociogram (8. osztály)
14. melléklet. „E-osztály” kölcsönösségi táblázat (8. osztály)
15. melléklet. „E-osztály” gyakorisági táblázat (8. osztály)
16. melléklet. „F-osztály” szociogram (8. osztály)
17. melléklet. „F-osztály” kölcsönösségi táblázat (8. osztály)
18. melléklet. „F-osztály” gyakorisági táblázat (8. osztály)
19. melléklet. Mérőeszközök eredményeinek összesítése
20. melléklet. Szociometriai kérdőív
21. melléklet. Megküzdési stratégiák kérdőív – önjellemzés
22. melléklet. Megküzdési stratégiák kérdőív - pedagógusi változat
23. melléklet. Háttérkérdőív

1. Melléklet. „A-osztály” (5. osztály, 25 fő)



2. Melléklet („A-osztály”)

Tanulók	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös választások				
																											3x	2x	1x	Össz.	
A1			1, 2, 4										1, 2, 4	1, 4												3	1	-	2	3	
A2								1, 2, 4							4	1									1, 2, 4	4	1	1	-	2	
A3	1						1, 2, 4						1, 2	4												4	1	1	2	4	
A4																		1, 2, 4	1, 2, 4					1, 2, 4		3	3	-	-	3	
A5	1, 4		1, 2, 4				1, 2, 4																	2		4	-	-	-	-	
A6			1																				1, 4		4	3	-	-	-	-	
A7	1, 4		1, 2, 4										1, 4													3	1	1	-	2	
A8	1		1, 2, 4				1, 2, 4						2, 4													4	-	-	-	-	
A9		1, 2, 4													4										1, 4	3	1	1	1	3	
A10								1, 2, 4							1, 2, 4	1, 2, 4										3	1	-	1	2	
A11								1							4	1, 2, 4	1, 2					4		2		6	-	-	-	-	
A12								1, 4									1, 2, 4		4					1, 2		4	1	-	1	2	
A13	1, 2, 4		1, 2, 4				1, 2, 4																			3	1	2	-	3	
A14	1		1, 4				1, 4						2											2		1	6	-	-	2	2

2. melléklet folytatása

A15									1, 2, 4	1, 2, 4					1, 2, 4											3	1	1	1	3
A16									2, 4	1					1, 4										1, 2, 4	4	1	1	1	3
A17												1, 2, 4							2, 4	1, 2, 4			1		4	1	1	2	4	
A18				1, 2, 4								2, 4							1, 4				1, 2		4	1	-	2	3	
A19				1, 2, 4																		1, 2, 4		2	2	-	-	2		
A20												4						1, 4					1, 2	1, 2, 4	5	-	-	2	2	
A21				4														1, 2, 4			1, 2		4	1, 2	5	-	1	1	2	
A22									1, 4	1, 4														1, 2, 4	3	-	-	-	-	
A23				1, 2, 4															1, 2, 4					1, 2, 4	3	2	-	1	3	
A24																		1, 2, 4	1				1		3	-	-	3	3	
A25		1, 2							1, 2, 4							1, 2, 4									3	1	2	-	3	
Összesen	6	2	7	4	0	0	5	2	6	3	0	3	5	2	5	5	5	2	3	3	2	2	7	7	6	92	20	12	22	54

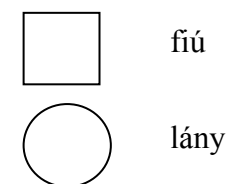
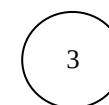
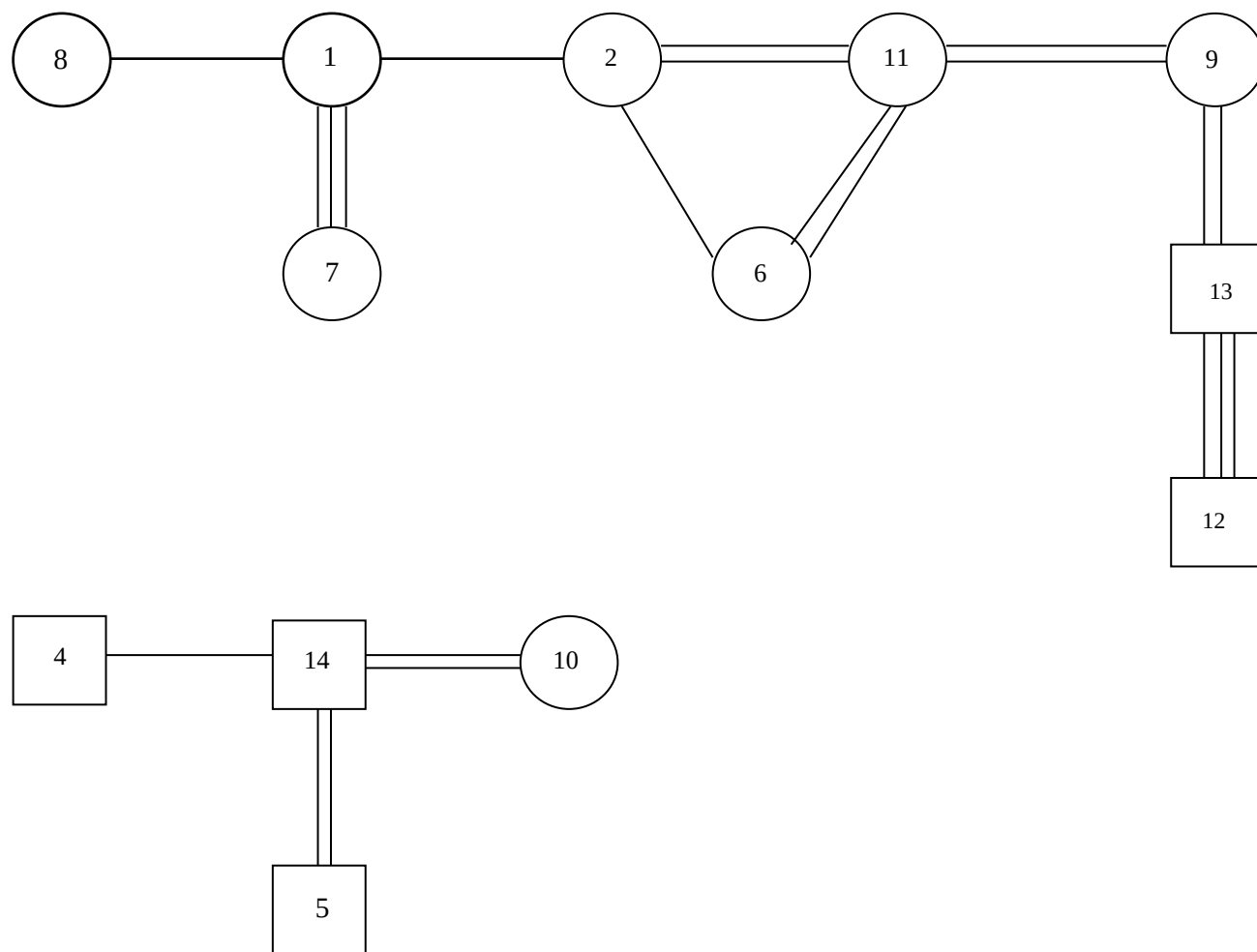
3. Melléklet („A-osztály”)

Tanulók	Rokonszenvi kritériumok		Bizalmi kritériu m	Intellekt uális kritériu m	Népszerűség kritériuma		Aktivitás kritériuma		Szolid aritás kritéri uma	Összegezve						Össz.
	1	4	2	5	7	8	6	9	3	Rokonsz.	Bizalmi	Intell.	Népsz.	Aktiv.	Szolid	
A1	6	3	2	1	10	9	11	11	3	9	2	1	19	22	3	56
A2	2	1	1	1	3	1	5	2	2	3	1	1	4	7	2	18
A3	7	6	5	6	16	11	16	15	4	13	5	6	27	31	4	86
A4	3	4	3	1	0	0	1	1	3	7	3	1	0	2	3	16
A5	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	3	0	0	4
A6	0	0	0	0	0	5	1	1	0	0	0	0	5	2	0	7
A7	5	4	5	21	4	2	3	1	3	9	5	21	6	4	3	48
A8	2	1	0	0	1	3	1	0	1	3	0	0	4	1	1	9
A9	5	6	4	1	10	3	5	5	3	11	4	1	13	10	3	42
A10	3	2	1	0	1	1	4	3	1	5	1	0	2	7	1	16
A11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
A12	1	3	2	0	0	0	0	1	2	4	2	0	0	1	2	9
A13	3	3	3	2	5	5	9	7	5	6	3	2	10	16	5	42

3. melléklet folytatása

A14	1	1	1	0	2	4	0	4	0	2	1	0	6	4	0	13
A15	2	5	1	0	4	2	4	2	3	7	1	0	6	6	3	23
A16	5	4	4	1	2	0	1	3	4	9	4	1	2	4	4	24
A17	4	3	3	1	0	0	1	1	3	7	3	1	0	2	3	16
A18	2	2	2	0	0	1	1	2	3	4	2	0	1	3	3	13
A19	2	2	1	0	0	0	0	1	2	4	1	0	0	1	2	8
A20	3	3	3	0	1	0	1	0	3	6	3	0	1	1	3	14
A21	1	1	2	0	0	1	0	0	0	2	2	0	1	0	0	5
A22	1	2	2	8	0	0	0	0	1	3	2	8	0	0	1	14
A23	4	3	5	13	0	0	3	4	4	7	5	13	0	7	4	36
A24	6	2	6	0	1	1	1	1	5	8	6	0	2	2	5	23
A25	4	6	3	6	0	0	0	2	4	10	3	6	0	2	4	25
Összegezve	72	67	59	63	62	51	68	67	59	139	59	63	113	135	59	568
Eloszlás	22	22	21	13	15	15	17	19	20	22	21	13	18	21	20	
Eloszlási mutató	3,3	3,0	2,8	4,8	4,1	3,4	4,0	3,5	2,9	6,3	2,8	4,8	6,3	6,4	2,9	

4. Melléklet. „B-osztály” (5. osztály, 14 fő)



5. Melléklet („B-osztály”)

Tanulók	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös választás			
																3x	2x	1x	Össz.
B1		1				2, 4	1, 2, 4	1, 2, 4							4	1	-	2	3
B2	1					4			1, 4		1, 2, 4				4	-	1	2	3
B3											1		1		2	-	-	-	-
B4					1, 4									1, 2, 4	2	-	-	1	1
B5						1								1, 2, 4	3	-	2	-	2
B6		1, 2, 4									1, 2, 4		1, 2, 4		3	-	1	1	2
B7	1, 2, 4					1, 4					1, 4				3	1	-	-	1
B8	2	1, 4				1, 2, 4				2	1, 4				5	-	-	1	1
B9		2				2, 4		2			1, 4	1	1, 4		6	-	2	-	2
B10				1		1, 2, 4					2, 4			1, 2, 4	4	-	1	-	1
B11		1, 4,				1, 4,			1, 4,						3	-	3	-	3
B12													1, 2, 4		3	1	-	-	1
B13	2								1, 2, 4		4	1, 2, 4			5	1	1	-	2
B14				1	1, 4					1, 2					3	-	2	1	3
Összesen	4	5	0	2	3	8	1	2	3	2	8	2	4	3	51	4	14	8	26

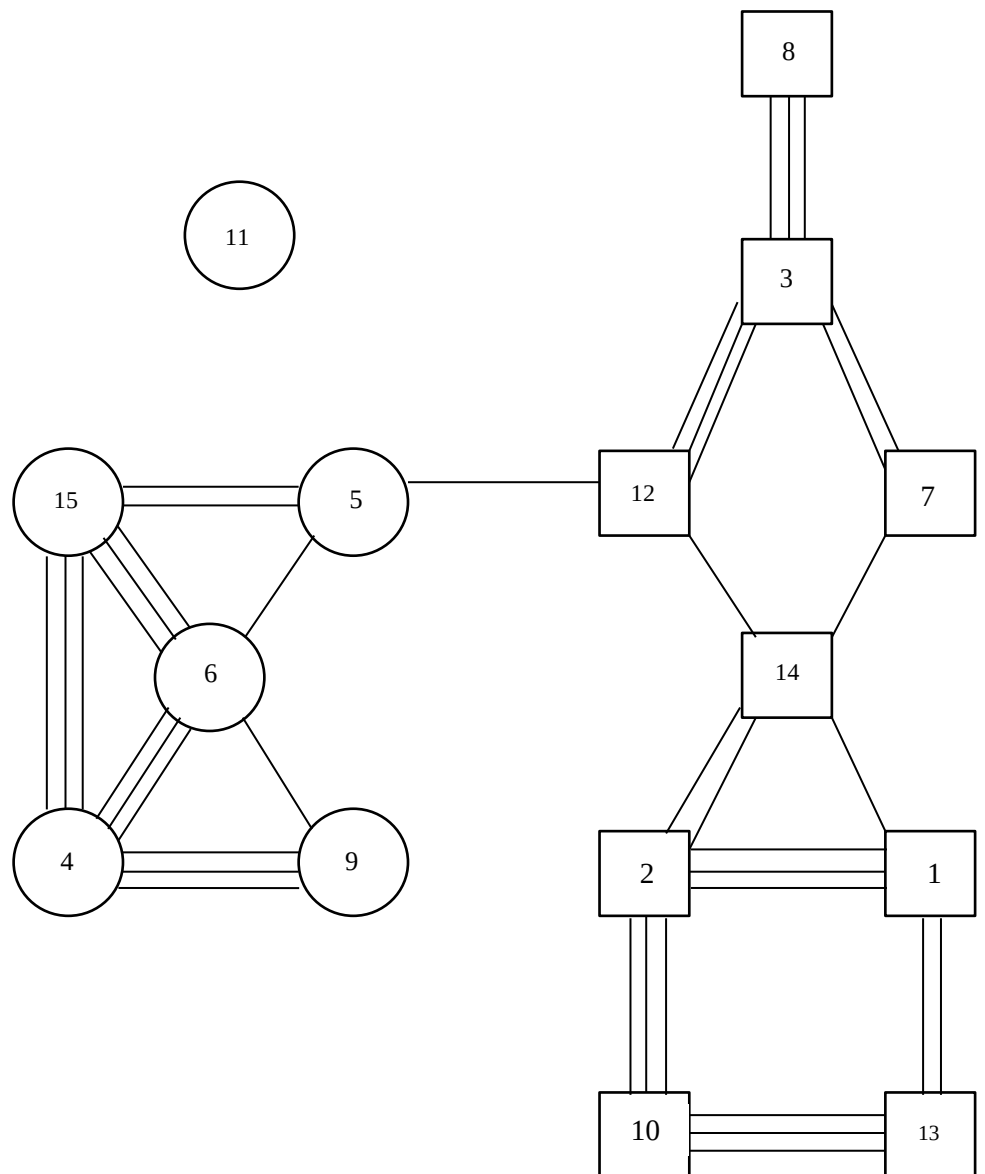
6. Melléklet („B-osztály”)

Tanulók	Rokonszenvi kritériumok		Bizalmi kritérium	Intellektu- ális kritérium	Népszerűség kritériuma		Aktivitás kritériuma		Szolidaritás kritériuma	Összegezve						
	1	4	2	5	7	8	6	9	3	Rokon.	Biz.	Intell.	Népsz.	Aktiv.	Szolid.	
B1	2	1	3	0	0	1	0	0	2	3	3	0	1	0	2	9
B2	4	3	2	1	5	5	5	3	4	7	2	1	10	8	4	32
B3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
B4	3	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1	5
B5	3	3	1	12	5	1	1	1	1	6	1	12	6	2	1	28
B6	5	7	4	0	2	1	1	2	5	12	4	0	3	3	5	27
B7	1	1	1	8	2	1	0	0	2	2	1	8	3	0	2	16
B8	1	1	2	0	0	4	1	0	2	2	2	0	4	1	2	11
B9	3	3	1	0	2	1	2	1	2	6	1	0	3	3	2	15
B10	1	0	2	0	0	0	0	4	1	1	2	0	0	4	1	8
B11	6	7	3	10	9	3	9	6	5	13	3	10	12	15	5	58
B12	2	2	1	3	3	2	6	3	2	4	1	3	5	9	2	24

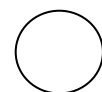
6. Melléklet folytatása

B13	4	3	2	3	5	1	8	6	5	7	2	3	6	14	5	37
B14	3	3	3	0	2	1	1	2	3	6	3	0	3	3	3	18
Összegezve	38	34	26	37	35	22	34	28	34	72	26	37	57	62	36	289
Eloszlás	13	11	13	6	9	12	9	9	12	13	13	6	12	10	13	
Eloszlási mutató	2,9	3,1	2	6,2	3,9	1,8	3,7	3,1	2,8	5,5	2	6,2	4,7	6,2	2,8	

7. Melléklet. „C-osztály” (5. osztály, 15 fő)



fiú



lány

8. melléklet („C-osztály”)

Tanulók	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös választások			
																	3x	2x	1x	Össz.
C1		1, 2, 4											1, 2	1, 2, 4		3	1	1	1	3
C2	1, 2, 4									1, 2, 4				1, 2, 4		3	2	1	-	3
C3							1, 4	1, 2, 4				1, 2, 4				3	2	1	-	3
C4						1, 2, 4			1, 2, 4						1, 2, 4	3	3	-	-	3
C5			1	4		4						1			1, 4	5	-	1	2	3
C6				1, 2, 4	4				1						1, 2, 4	4	2	-	2	4
C7	4		1, 4									1, 4		1, 2		4	-	1	1	2
C8			1, 2, 4				1, 2, 4					1				3	1	-	-	1
C9				1, 2, 4		1, 4									1, 4	3	1	-	1	2
C10	1, 2, 4	1, 2, 4											1, 2, 4			3	2	-	-	2
C11					1, 2	1, 2, 4			4						1, 2, 4	4	-	-	-	-
C12			1, 2, 4		1, 2, 4								4	1, 2		4	1	-	2	3
C13	1, 2, 4	1, 2, 4								1, 2, 4						3	1	1	-	2
C14	1	1, 2					2, 4	4		1, 4		2				6	-	1	3	4
C15				1, 2, 4	1, 2, 4	1, 2, 4										3	2	1	-	3
Összesen	5	4	4	4	4	5	3	2	3	3	0	5	3	4	5	54	19	8	11	38

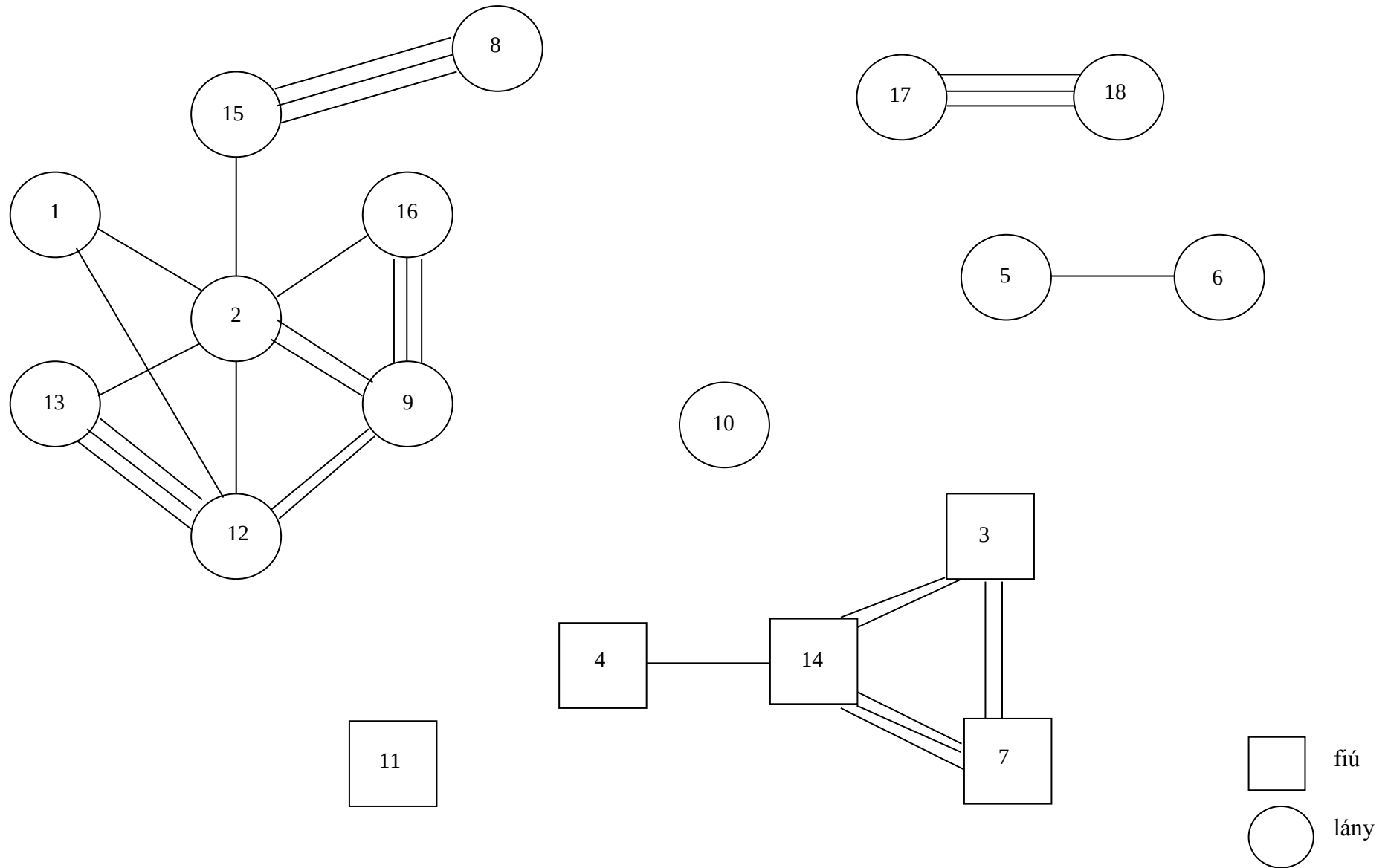
9. Melléklet („C-osztály”)

Tanulók	Rokonszenvi kritériumok		Bizal mi kritéri um	Intelle ktuális kritéri um	Népszerűség kritériuma		Aktivitás kritériuma		Szoli darit ás kritér iuma	Összegezve						
	1	4	2	5	7	8	6	9	3	Rokon	Biz.	Intell.	Népsz.	Aktiv.	Szolid.	
C1	4	4	3	0	1	0	5	4	5	8	3	0	1	9	5	26
C2	4	3	4	12	7	3	3	7	3	7	4	12	10	10	3	46
C3	4	3	2	4	0	4	3	3	4	7	2	4	4	6	4	27
C4	3	4	4	7	4	3	4	5	3	7	4	7	7	9	3	37
C5	3	4	3	0	1	0	1	3	4	7	3	0	1	4	4	19
C6	4	4	2	3	1	1	4	5	2	8	2	3	2	9	2	26
C7	2	3	3	0	0	0	0	0	3	5	3	0	0	0	3	11
C8	1	2	1	0	1	1	0	0	2	3	1	0	2	0	2	8
C9	2	2	1	0	0	1	3	1	2	4	1	0	1	4	2	12
C10	3	3	2	0	2	2	1	2	3	6	2	0	4	3	3	18
C11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
C12	4	2	2	0	0	0	0	2	3	6	2	0	0	2	3	13

9. melléklet folytatása

C13	2	2	2	0	0	3	4	1	3	4	2	0	3	5	3	17
C14	4	2	3	1	0	0	3	3	1	6	3	1	0	6	1	17
C15	5	5	3	12	6	5	4	5	3	10	3	12	11	9	3	48
Összegezve	45	43	35	39	23	23	35	42	41	88	35	39	46	77	41	326
Eloszlás	14	14	14	6	8	9	11	13	14	14	14	6	11	13	14	
Eloszlási mutató	3,2	3,1	2,5	6,5	2,9	2,5	3,2	3,2	2,9	6,3	2,5	6,5	4,2	5,9	2,9	

10. melléklet. „D-osztály” (8. osztály, 18 fő)



11. Melléklet („D-osztály”)

Tanulók	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös választások			
																				3x	2x	1x	Össz.
D1		2, 4							1, 2, 4			1, 2, 4	1, 2, 4		1				5	-	1	1	2
D2	1, 4								1, 2			1	2		4	2			7	-	1	4	5
D3		1					1, 2, 4							1, 2, 4					3	-	2	-	2
D4													1, 2	1, 2, 4					3	-	-	1	1
D5	1, 2, 4					1, 2, 4									1, 4				3	-	-	1	1
D6	1, 2				2			4							4		1	1, 2, 4	6	-	-	1	1
D7			1, 4										2	1, 2, 4	1, 2, 4				4	1	1	-	2
D8	1, 2, 4	1, 2, 4													1, 2, 4				3	1	-	-	1
D9		1, 2, 4										1, 2, 4				1, 2, 4			3	1	2	-	3
D10	1								1, 2, 4			2, 4			1, 2, 4				4	-	-	-	-

11. melléklet folytatása

D11			1																2	-	-	-	-
D12	1, 4								1, 4				1, 2, 4						3	1	2	-	3
D13		1, 2, 4										1, 2, 4				1, 2			3	1	-	1	2
D14			1, 4	1				1, 2, 4					2						4	1	1	1	3
D15		1, 2, 4						1, 2, 4	1, 2, 4										3	1	-	1	2
D16		1, 2, 4							1, 2, 4	1, 4									3	1	-	1	2
D17	4							1, 2, 4								1, 2		1, 2, 4	4	1	-	-	1
D18		1, 2, 4						1, 2, 4									1, 2, 4		3	1	-	-	1
Összesen	7	8	3	1	1	1	2	4	6	1	0	5	6	3	7	4	2	2	66	10	10	12	32

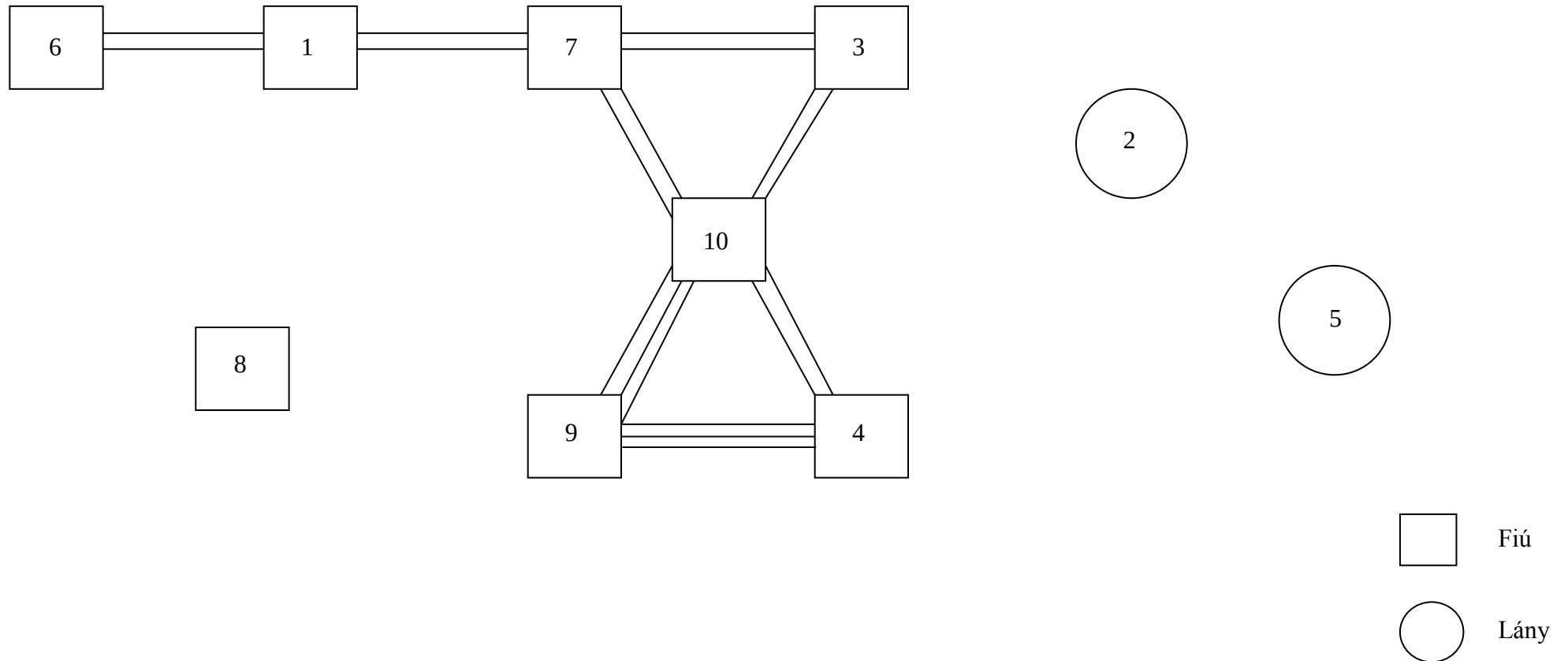
12. Melléklet („D-osztály”)

Tanulók	Rokonszenvi kritériumok		Bizal mi kritéri um	Intelle ktuális kritéri um	Népszerűség kritériuma		Aktivitás kritériuma		Szolid aritás kritéri uma	Összegezve						
	1	4	2	5	7	8	6	9	3	Rokon	Biz.	Intell.	Népsz.	Aktiv.	Szolid.	
D1	6	5	3	6	3	2	3	2	3	11	3	6	5	5	3	33
D2	8	6	7	1	0	0	1	4	9	14	7	1	0	5	9	36
D3	2	2	0	3	0	0	0	0	0	4	0	3	0	0	0	7
D4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
D5	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	11
D6	2	1	2	0	0	0	1	1	2	3	2	0	0	2	2	9
D7	2	2	2	0	0	1	2	4	2	4	2	0	1	6	2	15
D8	3	4	4	9	0	3	0	1	4	7	4	9	3	1	4	28
D9	6	5	5	0	4	1	5	8	7	11	5	0	5	13	7	41
D10	1	2	0	0	0	0	3	2	0	3	0	0	0	5	0	8
D11	1	1	1	5	1	1	1	1	1	2	1	5	2	2	1	13
D12	3	2	6	8	12	6	12	12	7	5	6	8	18	24	7	68
D13	4	3	3	2	2	2	6	5	3	7	3	2	4	11	3	30

12. melléklet folytatása

D14	3	3	3	1	3	1	0	1	4	6	3	1	4	1	4	19
D15	5	6	3	3	2	0	1	1	3	11	3	3	2	2	3	24
D16	4	1	4	0	7	5	6	6	2	5	4	0	12	12	2	35
D17	2	1	1	0	0	1	1	1	1	3	1	0	1	2	1	8
D18	2	2	2	0	1	2	2	2	2	4	2	0	3	4	2	15
Összegezve	56	47	48	40	36	26	45	52	52	103	48	40	62	97	52	402
Eloszlás	18	17	15	11	8	12	14	16	15	18	15	11	13	16	15	
Eloszlási mutató	3,1	2,8	3,6	3,8	4,5	2,2	3,2	3,3	3,5	5,7	3,2	3,6	4,8	6,1	3,5	

13. melléklet. „E-osztály” (8. osztály, 10 fő)



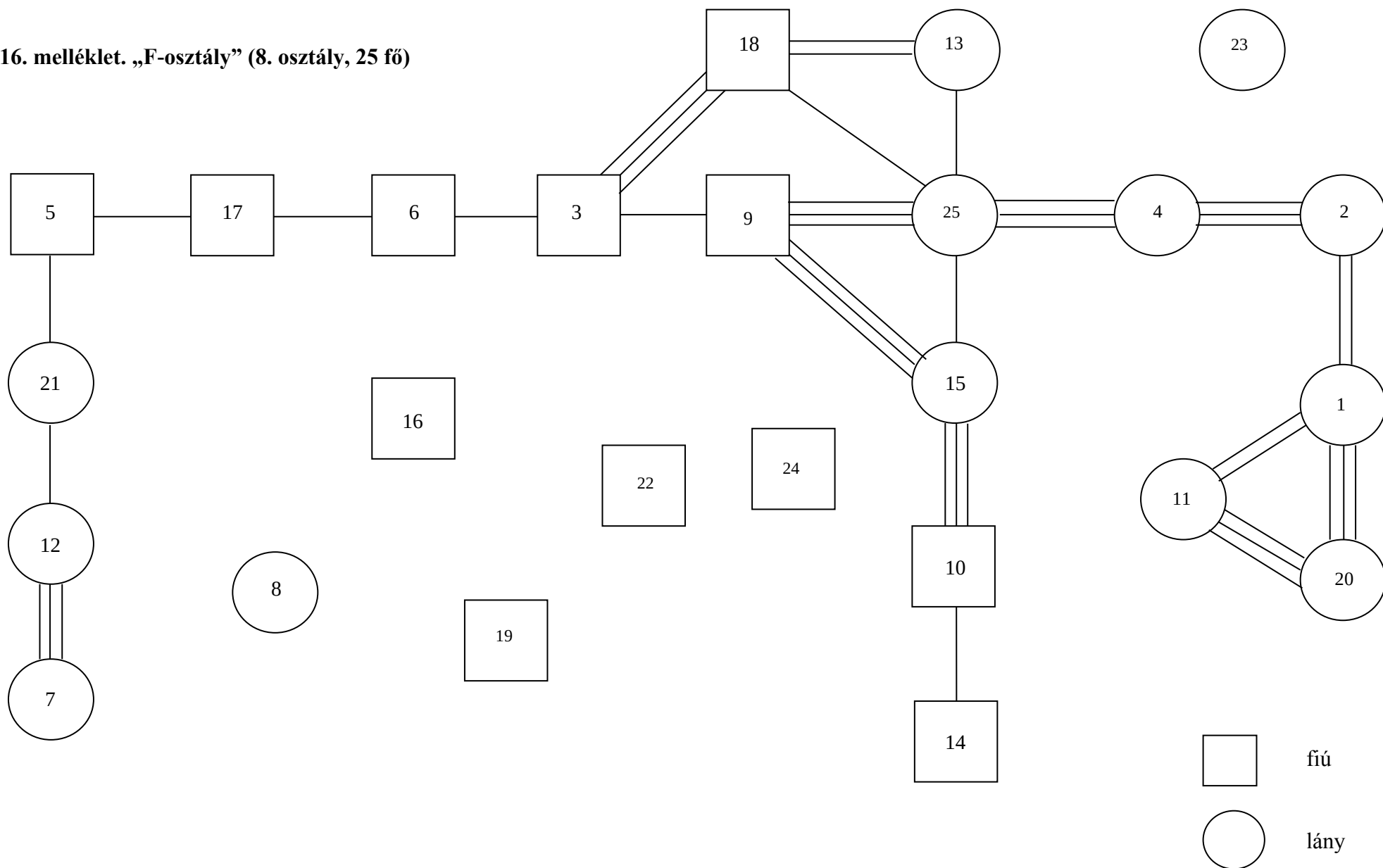
14. Melléklet („E-osztály”)

Tanulók	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös választás			
												3x	2x	1x	Össz.
E1			4			1, 2	1, 4			1, 2, 4	4	-	2	-	2
E2	1, 4		1, 2	1, 2, 4	4		2, 4				5	-	-	-	-
E3				1, 2, 4			1, 4	2		1, 2, 4	4	-	2	-	2
E4							1, 4		1, 2, 4	1, 2, 4	3	1	1	-	2
E5	4			1, 4					1, 2, 4	1	4	-	-	-	-
E6	1, 2, 4			1	1						3	-	2	-	2
E7	1, 2, 4		1, 2, 4							1, 2, 4	3	-	3	-	3
E8				1			1				3	-	-	-	-
E9				1, 2, 4						1, 2, 4	2	2	-	-	2
E10			1, 2	2, 4			1, 4		1, 2, 4		4	1	3	-	4
Összesen	4	0	4	7	2	1	6	1	3	6	35	4	13	0	17

15. Melléklet („E-osztály”)

Tanulók	Rokonszenvi kritériumok		Bizalmi kritériu m	Intellekt uális kritériu m	Népszerűség kritériuma		Aktivitás kritériuma		Szolid aritás kritéri uma	Összegezve						
	1	4	2	5	7	8	6	9	3	Rokon.	Biz.	Intell.	Népsz.	Aktiv.	Szolid.	
E1	3	4	2	1	3	1	6	2	4	7	2	1	4	8	4	26
E2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3	3	2	4	7	2	0	1	7	4	5	4	7	2	8	4	30
E4	6	5	4	6	2	1	4	6	5	11	4	6	3	10	5	39
E5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
E6	1	0	1	0	3	1	3	0	2	1	1	0	4	3	2	11
E7	5	5	1	0	0	0	2	2	2	10	1	0	0	4	2	17
E8	0	0	1	0	1	4	1	0	0	0	1	0	5	1	0	7
E9	3	3	4	4	1	0	2	2	2	6	4	4	1	4	2	21
E10	6	5	6	1	1	1	4	5	4	11	6	1	2	9	4	33
Összegezve	28	24	23	20	13	8	23	24	23	52	23	20	21	47	23	186
Eloszlás	8	6	8	6	7	5	8	6	7	8	8	6	7	8	7	
Eloszlási mutató	3,5	4,0	2,9	3,3	1,8	1,6	2,9	4,0	3,3	6,5	2,9	3,3	3,0	5,9	3,3	

16. melléklet. „F-osztály” (8. osztály, 25 fő)



17. melléklet („F-osztály”)

Tanulók	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F20	F21	F22	F23	F24	F25	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös választások				
																											3x	2x	1x	Össz.	
F1		1, 2,4									1, 2,4										1, 2,4						3	2	1	-	3
F2	1, 4			1, 2,4																			1, 4				3	1	1	-	2
F3						4			1, 2	1, 2									1, 2,4								4	1	-	2	3
F4		1, 2,4													1, 2, 4											1, 2,4	3	2	-	-	2
F5																	1, 4					1, 4					2	-	1	1	2
F6			1, 2,4							4				1, 2		4	1										5	-	-	2	2
F7		1, 2,4									1, 4	1, 2,4															3	1	-	-	1
F8		1										1, 2	1, 2,4								4	2				4	6	-	-	-	-
F9		2	1												1, 2,4		4									1, 2,4	5	2	-	1	3
F10					1									1, 2,4	1, 2,4												3	2	-	-	2
F11	1, 2,4	1, 2,4																			1, 2,4						3	1	1	-	2
F12							1, 2,4				1, 4											1, 4					3	1	-	1	2
F13															4			2, 4								2, 4	3	-	1	1	2
F14		1, 2				4				1, 2,4					1, 2,4												4	1	-	-	1
F15		2							1, 2,4	1, 2,4				4												1	5	2	-	1	3

17. melléklet folytatása

F16			1, 2,4			1			1, 2,4								4		2							5	-	-	-	-
F17					1, 2	1							1													3	-	-	2	2
F18			1, 2,4									1, 2,4														2	1	1	-	2
F19			1												1	1										3	-	-	-	-
F20	1, 2,4								4		1, 2			1, 2											4	5	1	1	-	2
F21					1, 2,4							1														2	-	1	1	2
F22			1, 2,4						1, 2,4																	3	-	-	-	-
F23																										-	-	-	-	-
F24		1, 2,4												1, 4												3	-	-	-	-
F25				1, 2,4					1, 2,4				4		1, 2											4	2	-	2	4
Összesen	3	9	6	2	3	5	1	0	6	4	4	3	3	4	8	2	5	2	1	3	3	0	1	1	7	85	20	8	14	42

18. Melléklet („F-osztály”)

Tanulók	Rokonszenvi kritériumok		Bizalmi kritérium	Intellektu ális kritérium	Népszerűség kritériuma		Aktivitás kritériuma		Szolda ritás kritériu ma	Összegezve						
	1	4	2	5	7	8	6	9	3	Rokon	Biz.	Intell.	Népsz.	Aktiv.	Szolid.	
F1	3	3	2	24	4	0	6	4	2	6	2	24	4	10	2	48
F2	8	5	8	14	2	1	7	4	7	13	8	14	3	11	7	56
F3	6	4	5	0	14	14	9	9	5	10	5	0	28	18	5	66
F4	2	2	2	0	0	0	2	3	3	4	2	0	0	5	3	14
F5	3	2	3	0	0	1	0	1	2	5	3	0	1	1	2	12
F6	3	2	0	0	2	0	3	3	1	5	0	0	2	6	1	14
F7	1	1	1	0	0	2	0	1	1	2	1	0	2	1	1	7
F8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
F9	5	5	5	23	10	4	5	5	6	10	5	23	14	10	6	68
F10	3	3	3	0	1	0	1	1	2	6	3	0	1	2	2	14
F11	4	3	2	3	0	0	0	3	2	7	2	3	0	3	2	17
F12	3	1	2	0	1	1	0	1	1	4	2	0	2	1	1	10
F13	2	3	2	0	2	0	4	5	3	5	2	0	2	9	3	21
F14	3	2	2	0	2	2	1	2	1	5	2	0	4	3	1	15

18. melléklet folytatása

F15	7	6	6	2	1	2	4	3	6	13	6	2	3	7	6	37
F16	2	2	1	0	1	0	1	1	2	4	1	0	1	2	2	10
F17	3	3	0	0	0	2	0	0	0	6	0	0	2	0	0	8
F18	1	2	3	0	2	3	4	1	3	3	3	0	5	5	3	19
F19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
F20	2	3	2	0	0	0	1	1	2	5	2	0	0	2	2	11
F21	2	2	2	0	0	1	0	1	1	4	2	0	1	1	1	9
F22	1	1	1	0	1	1	1	1	2	2	1	0	2	2	2	9
F23	1	1	0	2	0	0	1	0	0	2	0	2	0	1	0	5
F24	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	1	4
F25	4	6	4	0	2	2	4	5	5	10	4	0	4	9	5	32
Összegezve	70	63	58	68	45	37	54	55	58	133	58	68	82	109	58	508
Eloszlás	23	23	21	6	14	14	16	20	21	23	21	6	19	21	21	
Eloszlási mutató	3,0	2,7	2,8	11,3	3,2	2,6	3,4	2,7	2,8	5,8	2,8	11,3	4,3	5,2	2,8	

19. sz. Melléklet

Mérőeszközök eredményeinek összesítése

Tanuló	Tanulói értékelés								Pedagógusi értékelés							
	Népszerű		Nem népszerű		Központi		Perem		Népszerű		Nem népszerű		Központi		Perem	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
A1		X**								X						
A2						X							X			
A3		X**				X			X				X			
A4*				X		X					X		X			
A5								X								X
A6								X							X	
A8								X							X	
A9		X								X						
A11								X							X	
A12				X								X				
A13		X**								X						
A17*				X		X					X		X			
A19				X							X					
A22				X				X			X				X	
A23				X							X					
A25			X								X					
B2		X							X							
B3								X								X
B4			X								X					
B10				X							X					
B11		X				X			X				X			
B14						X							X			
C2		X								X						
C3						X							X			
C6						X							X			
C7				X							X					
C11				X				X			X				X	
C12				X							X					
C14*				X		X				X			X			
C15		X								X						
D2*				X		X					X		X			
D3				X							X					
D4			X							X						
D5								X							X	
D6				X				X			X				X	
D8				X							X					

Sorszám	Tanulói kérdőív								Pedagógusi kérdőív							
	Népszerű		Nem népszerű		Központi		Perem		Népszerű		Nem népszerű		Központi		Perem	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
D10				X				X				X				X
D11								X								X
D12		X				X				X				X		
D14						X								X		
D16		X							X							
D17								X								X
D18								X								X
E1		X							X							
E2				X				X		X					X	
E5				X				X			X					X
E6	X**								X							
E7				X							X					
E8*		X						X		X						X
E10						X**							X			
F3		X**							X							
F4				X							X					
F8								X								X
F9		X								X						
F11				X							X					
F16								X								X
F19				X				X			X					X
F20				X							X					
F22								X								X
F23				X				X			X					X
F24			X					X			X					X
F25						X**							X			

Megjegyzés: * ellentmondásos gyerek, ** pedagógusi interjúval egyezik; A-agresszív, P-proszociális

20. melléklet

SZOCIOMETRIA

Osztály:

Név:.....

Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőívvel az osztályodon belüli kapcsolatokat szeretném megismerni.

Kérlek, a kérdések mindegyikére 3 – 3 osztálytársad **monogramjával** válaszolj! Esetenként lehet kevesebb nevet is beírni. A válaszokat titkosan fogom kezelni.

Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre!

1. Kikkel vagy a leginkább jóban?

.....

2. Osztálytársaid közül kikkel osztanád meg egy titkodat?

.....

3. Osztálytársaid közül kire számíthatnál leginkább, ha bajba kerülnél?

.....

4. Kikkel töltenél el szívesen egy napot a hétvégén osztálytársaid közül?

.....

5. Kiket tartasz a legokosabbaknak az osztálytársaid közül?

.....

6. Osztálytársaid közül kik tudnának a legjobban megszervezni egy iskolai bulit?

.....

7. Osztálytársaid közül kiknek a véleményére hallgatnak a legtöbben?

.....

8. Kik azok az osztályban, akiket a legtöbben utánoznak (pl. öltözködésben, viselkedésben)?

.....

9. Ha nektek kellene megszerveznetek az osztálykirándulást, mely osztálytársaid lennének a legalkalmasabbak erre a feladatra?

.....

21. melléklet

MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK Önjellemzés

Név: _____ Jelige: _____

Iskola: _____ Osztály: _____

Karikázd be mindegyik kérdésnél annak a mondatnak a betűjelét, amit leginkább tennél abban a helyzetben! Ha nem tudsz ezek közül választani, akkor *írd a pontozott vonalra azt, amit csinálnál!*

1. Mit csinálsz, ha elveszi egy társad azt, ami a tied?

- A, Szólok egy felnőttnek, hogy segítsen visszavenni tőle.
- B, Sírok.
- C, Visszaveszem és megmondom, hogy ilyet ne csináljon máskor.
- D, Szólok egy társamnak, hogy segítsen visszavenni tőle.
- E, Megverem.
- F, Ráüvöltök, hogy adja vissza.
- G, Nem szólok semmit, elmegyek onnan.
- H,

2. Mit csinálsz, ha egy feladatot nem akarsz megcsinálni?

- A, Megverem azt, aki rá akar venni arra, hogy megcsináljam a feladatot.
- B, Sírni kezdek.
- C, Szó nélkül elmegyek onnan.
- D, Szólok egy társamnak, hogy nem akarom megcsinálni a feladatot.
- E, Mérges leszek.
- F, Várom egy kicsit, hátha megjön a kedvem a feladathoz.
- G, Szólok egy felnőttnek, hogy nem akarom megcsinálni a feladatot.
- H,

3. Mit csinálsz, ha abba akarsz hagyni egy feladatot, mert nem tudod megcsinálni?

- A, Szólok egy felnőttnek, hogy nem csinálom tovább.
- B, Sírni kezdek.
- C, Szólok egy társamnak, hogy nem csinálom tovább.
- D, Segítséget kérek egy felnőttől.
- E, Szó nélkül abbahagyom és elmegyek onnan.
- F, Segítséget kérek egy társamtól.
- G, Mérges leszek, kiabálok.
- H,

4. Mit csinálsz, ha egy társad zavar tanulás közben?

- A, Megkérem, hogy hagyjon tanulni.
- B, Elkezdek vele veszekedni.
- C, Szólok egy felnőttnek.
- D, Megverem.
- E, Elkezdek sírni.
- F, Elmegyek és máshol tanulok.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

5. Mit csinálsz, ha egy társad nem hagy téged játszani?

- A, Elkezdek sírni.
- B, Elmegyek és máshol játszom.
- C, Elkezdek vele veszekedni.
- D, Megkérem, hogy hagyjon játszani.
- E, Megverem.
- F, Szólok egy felnőttnek.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

6. Mit csinálsz, ha egy társad kicsúfol téged?

- A, Én is kicsúfolom valamivel.
- B, Megmondom neki, hogy ne csúfoljon.
- C, Megverem.
- D, Szólok egy felnőttnek.
- E, Elmegyek onnan.
- F, Sírni kezdek.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

7. Mit csinálsz, ha egy pedagógus leszid téged, mert nem jól viselkedsz?

- A, Megpróbálok jól viselkedni.
- B, Sírni kezdek.
- C, Elmegyek onnan.
- D, Szólok egy másik felnőttnek.
- E, Mérges leszek.
- F, Szólok egy társamnak.
- G, Megütöm.
- H,

8. Mit csinálsz, ha egy társad leszid téged, mert egy feladatot nem csinálsz jól?

- A, Megpróbálom kijavítani a hibát.
- B, Sírni kezdek.
- C, Abbahagyom a feladatot és elmegyek onnan.
- D, Megkérek egy felnőttet, hogy segítsen kijavítani a hibát.
- E, Mérges leszek.
- F, Megkérem egy társamat, hogy segítsen.
- G, Megütöm.
- H,

9. Mit csinálsz, ha egy társad megüt téged?

- A, Szólok egy felnőttnek.
- B, Visszaütök.
- C, Megkérem, hogy ne bántson.
- D, Szólok egy társamnak, hogy védjen meg.
- E, Megpróbálok minél hamarabb elmenni onnan.
- F, Sírn kezdek.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

10. Mit csinálsz, ha egy társad bosszant téged?

- A, Szólok egy felnőttnek.
- B, Elkezdlek vele veszekedni.
- C, Megverem.
- D, Megkérem, hogy ne piszkáljon.
- E, Sírn kezdek.
- F, Elmegyek onnan.
- G, Szólok egy gyereknek, hogy segítsen.
- H,

11. Mit csinálsz, ha elvesznek egy társadtól valamit, ami az övé?

- A, Szólok egy felnőttnek.
- B, Sírn kezdek.
- C, Megmondom annak, aki elvette, hogy ilyet ne csináljon máskor.
- D, Szólok egy társamnak.
- E, Megverem azt, aki elvette.
- F, Ráüvöltök arra, aki elvette, hogy adja vissza.
- G, Nem csinállok semmit, elmegyek onnan.
- H,

12. Mit csinálsz, ha az egyik társad nem akar egy feladatot megcsinálni?

- A, Megverem, hogy csinálja meg.
- B, Sírn kezdek.
- C, Szó nélkül elmegyek onnan.
- D, Szólok egy társamnak, hogy nem akarja megcsinálni a feladatot.
- E, Mérges leszek.
- F, Várom egy kicsit, hátha megjön a kedve a feladathoz.
- G, Szólok egy felnőttnek, hogy nem akarja megcsinálni a feladatot.
- H,

13. Mit csinálsz, ha egy társad abba akar hagyni egy feladatot, mert nem tudja?

- A, Nem foglalkozom vele, elmegyek onnan.
- B, Sírn kezdek.
- C, Megverem, hogy csinálja.
- D, Azt kérem egy felnőttől, hogy vegye rá arra, hogy folytassa.
- E, Megvárom, amíg megjön a kedve a feladat folytatásához.
- F, Azt kérem egy társamtól, hogy vegye rá arra, hogy folytassa.
- G, Megmondom neki, hogy be kell fejeznie a feladatot.
- H,

14. Mit csinálsz, ha egy társadat zavarja valaki egy feladat megoldása közben?

- A, Megkérem, hogy hagyja dolgozni.
- B, Elkezdek vele veszekedni.
- C, Szólok egy felnőttnek.
- D, Megverem.
- E, Elkezdek sírni.
- F, Elmegyek onnan.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

15. Mit csinálsz, ha egy társadat nem hagyja valaki játék közben?

- A, Elkezdek sírni.
- B, Elmegyek onnan.
- C, Elkezdek vele veszekedni.
- D, Megkérem, hogy hagyja játszani.
- E, Megverem.
- F, Szólok egy felnőttnek.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

16. Mit csinálsz, ha valaki kicsúfolja egy társadat?

- A, Elkezdek vele üvöltözni, hogy hagyja abba.
- B, Megmondom neki, hogy ne csúfolja ki, mert ez nem jó érzés.
- C, Megverem.
- D, Szólok egy felnőttnek.
- E, Elmegyek onnan.
- F, Sírni kezdek.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

17. Mit csinálsz, ha egy pedagógus leszidja az egyik társadat, mert nem jól viselkedik?

- A, Megpróbálom rávenni, hogy jól viselkedjék.
- B, Sírni kezdek.
- C, Elmegyek onnan.
- D, Szólok egy másik felnőttnek.
- E, Mérges leszek.
- F, Szólok egy társamnak.
- G, Megütöm azt, aki leszidta a társam.
- H,

18. Mit csinálsz, ha egy társad leszidja az egyik társadat, mert az egy feladatot nem csinál jól?

- A, Segítek neki kijavítani a hibát.
- B, Sírni kezdek.
- C, Elmegyek onnan.
- D, Megkérek egy felnőttet, hogy segítsen neki.
- E, Mérges leszek.
- F, Megkérem egy társamat, hogy segítsen neki.
- G, Megütöm azt, aki leszidta a társamat.
- H,

19. Mit csinálsz, ha látod, hogy egy társadat megüt valaki?

- A, Nem foglalkozom vele, elmegyek onnan.
- B, Szólok neki, hogy hagyja abba.
- C, Elkezdem ütni azt, aki bántja őt.
- D, Szólok egy felnőttnek.
- E, Csak nézem őket, nem szólok bele.
- F, Elkezdek sírni.
- H, Szólok egy társamnak.
- G,

20. Mit csinálsz, ha egy társadat bosszantják?

- A, Szólok egy felnőttnek.
- B, Elkezdek azzal veszekedni, aki bosszantja.
- C, Megverem.
- D, Megkérem, hogy ne piszkálja a társam.
- E, Sírni kezdek.
- F, Elmegyek onnan.
- G, Szólok egy gyereknek.
- H,

21. Mit csinálsz, ha egy társad sírni kezd?

- A, Nézem és nem csinállok semmi mást.
- B, Szólok egy felnőttnek, hogy segítsen neki.
- C, Odamegyek hozzá és megkérdezem, hogy mi a baja.
- D, Elkezdek sírni.
- E, Elmegyek onnan.
- F, Megvigasztalom.
- G, Szólok egy társamnak.
- H,

Köszönöm a segítségedet!

22. melléklet

MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK Pedagógusváltozat

A tanuló neve: _____

Iskola: _____ Osztály: _____

Karikázza be mindegyik kérdésnél annak a mondatnak a betűjelét, amit leginkább tenne a gyermek abban a helyzetben! Ha nem tud ezek közül választani, akkor *írja a pontozott vonalra azt, amit a tanuló csinálna!*

1. Mit csinál, ha elveszi egy társa tőle azt, ami az övé?

- A, Szól egy felnőttnek, hogy segítsen visszavenni tőle.
- B, Sír.
- C, Visszaveszi és megmondja neki, hogy ilyet ne csináljon máskor.
- D, Szól egy társának, hogy segítsen visszavenni tőle.
- E, Megveri a társát.
- F, Ráüvölt, hogy adja vissza.
- G, Nem szól semmit, hanem elmegy onnan.
- H,

2. Mit csinál, ha egy feladatot nem akar megcsinálni?

- A, Megveri azt a társát, aki rá akarja venni arra, hogy megcsinálja a feladatot.
- B, Sírni kezd.
- C, Szó nélkül elmegy onnan.
- D, Szól egy társának, hogy nem akarja megcsinálni a feladatot.
- E, Mérges lesz.
- F, Vár egy kicsit, hátha megjön a kedve a feladathoz.
- G, Szól egy felnőttnek, hogy nem akarja megcsinálni a feladatot.
- H,

3. Mit csinál, ha abba akar hagyni egy feladatot, mert nem tudja megcsinálni?

- A, Szól egy felnőttnek, hogy nem csinálja tovább.
- B, Sírni kezd.
- C, Szól egy társának, hogy nem csinálja tovább.
- D, Segítséget kér egy felnőttől.
- E, Szó nélkül abbahagyja és elmegy onnan.
- F, Segítséget kér egy társától.
- G, Mérges lesz és kiabál.
- H,

4. Mit csinál, ha egy társa zavarja őt tanulás közben?

- A, Megkéri, hogy hagyja őt tanulni.
- B, Veszekedni kezd vele.
- C, Szól egy felnőttnek.
- D, Megveri.
- E, Elkezd sírni.
- F, Elmegy onnan és máshol tanul.
- G, Szól egy társának.
- H,

5. Mit csinál, ha egy társa nem hagyja őt játszani?

- A, Elkezd sírni.
- B, Elmegy onnan és máshol játszik.
- C, Elkezd vele veszekedni.
- D, Megkéri, hogy hagyja őt játszani.
- E, Megveri.
- F, Szól egy felnőttnek.
- G, Szól egy társának.
- H,

6. Mit csinál, ha egy társa kicsúfolja őt?

- A, Ő is kicsúfolja valamivel.
- B, Megmondja neki, hogy ne csúfolja.
- C, Megveri.
- D, Szól egy felnőttnek.
- E, Elmegy onnan.
- F, Sírni kezd.
- G, Szól egy társának.
- H,

7. Mit csinál, ha egy pedagógus leszidja, mert nem jól viselkedik?

- A, Megpróbál jól viselkedni.
- B, Sírni kezd.
- C, Elmegy onnan.
- D, Szól egy másik felnőttnek.
- E, Mérges lesz.
- F, Szól egy társának.
- G, Megüti azt, aki leszidja.
- H,

8. Mit csinál, ha egy társa leszidja őt, mert egy feladatot nem csinál jól?

- A, Megpróbálja kijavítani a hibát.
- B, Sírni kezd.
- C, Abbahagyja a feladatot és elmegy onnan.
- D, Megkér egy felnőttet, hogy segítsen kijavítani a hibát.
- E, Mérges lesz.
- F, Megkéri egy társát, hogy segítsen.
- G, Megüti.
- H,

9. Mit csinál, ha egy társa megüti őt?

- A, Szól egy felnőttnek.
- B, Visszaüt.
- C, Megkéri, hogy ne bántsa.
- D, Szól egy társának, hogy védje meg.
- E, Elmegy onnan.
- F, Sírni kezd.
- G, Szól egy társának.
- H,

10. Mit csinál, ha egy társa bosszantja őt?

- A, Szól egy felnőttnek.
- B, Elkezd vele veszekedni.
- C, Megveri.
- D, Megkéri, hogy ne piszkálja.
- E, Sírni kezd.
- F, Elmegy onnan.
- G, Szól egy társának, hogy segítsen neki.
- H,

11. Mit csinál, ha elvesznek egy társától valamit, ami az övé?

- A, Szól egy felnőttnek.
- B, Sírni kezd.
- C, Megmondja annak, aki elvette, hogy ilyet ne csináljon máskor.
- D, Szól egy társának.
- E, Megveri azt, aki elvette a társától a tulajdonát.
- F, Ráüvölt arra, aki elvette, hogy adja vissza.
- G, Elmegy onnan.
- H,

12. Mit csinál, ha az egyik társa nem akar egy feladatot megcsinálni?

- A, Megveri, hogy csinálja meg.
- B, Sírni kezd.
- C, Szó nélkül elmegy onnan.
- D, Szól egy társának, hogy nem akarja megcsinálni a feladatot.
- E, Mérges lesz.
- F, Vár egy kicsit, hátha megjön a kedve a feladathoz.
- G, Szól egy felnőttnek, hogy nem akarja megcsinálni a feladatot.
- H,

13. Mit csinál, ha egy társa abba akar hagyni egy feladatot, mert nem tudja?

- A, Nem foglalkozik vele, és elmegy onnan.
- B, Sírni kezd.
- C, Megveri, hogy csinálja.
- D, Azt kéri egy felnőttől, hogy vegye rá arra, hogy folytassa.
- E, Megvárja, amíg megjön a kedve a feladat folytatásához.
- F, Azt kéri egy társától, hogy vegye rá arra, hogy folytassa.
- G, Megpróbálja meggyőzni arról, hogy be kell fejeznie a feladatot.
- H,

14. Mit csinál, ha egy társát zavarja valaki egy feladat megoldása közben?

- A, Megkéri, hogy hagyja őt dolgozni.
- B, Elkezd vele veszekedni.
- C, Szól egy felnőttnek.
- D, Megveri.
- E, Elkezd sírni.
- F, Elmegy onnan.
- G, Szól egy társának.
- H,

15. Mit csinál, ha egy társát nem hagyja valaki játék közben?

- A, Elkezd sírni.
- B, Elmegy onnan.
- C, Elkezd vele veszekedni.
- D, Megkéri, hogy hagyja őt játszani.
- E, Megveri.
- F, Szól egy felnőttnek.
- G, Szól egy társának.
- H,

16. Mit csinál, ha valaki kicsúfolja egy társát?

- A, Elkezd vele üvöltözni, hogy hagyja abba.
- B, Megmondja neki, hogy ne csúfolja ki, mert ez nem jó érzés.
- C, Megveri.
- D, Szól egy felnőttnek.
- E, Elmegy onnan.
- F, Sírni kezd.
- G, Szól egy társának.
- H,

17. Mit csinál, ha egy pedagógus leszidja egy társát, mert nem jól viselkedik?

- A, Megpróbálja rávenni, hogy jól viselkedjék.
- B, Sírni kezd.
- C, Elmegy onnan.
- D, Szól egy másik felnőttnek.
- E, Mérges lesz.
- F, Szól egy társának.
- G, Megveri azt, aki leszidta a társát.
- H,

18. Mit csinál, ha egy társa leszidja egy társát, mert egy feladatot nem csinál jól?

- A, Segít neki kijavítani a hibát.
- B, Sírni kezd.
- C, Elmegy onnan.
- D, Megkér egy felnőttet, hogy segítsen neki.
- E, Mérges lesz.
- F, Megkéri egy társát, hogy segítsen neki.
- G, Megveri azt, aki leszidta a társát.
- H,

19. Mit csinál, ha látja, hogy egy társát megüti valaki?

- A, Nem foglalkozik vele, elmegy onnan.
- B, Szól neki, hogy hagyja abba.
- C, Elkezd ütni azt, aki bántja őt.
- D, Szól egy felnőttnek.
- E, Csak nézi őket, nem szól bele.
- F, Elkezd sírni.
- H, Szól egy társának.
- G,

20. Mit csinál, ha egy társát bosszantják?

- A, Szól egy felnőttnek.
- B, Elkezd azzal veszekedni, aki bosszantja.
- C, Megveri.
- D, Megkéri, hogy ne piszkálja a társát.
- E, Sírni kezd.
- F, Elmegy onnan.
- G, Szól egy gyereknek.
- H,

21. Mit csinál, ha egy társa sírni kezd?

- A, Nézi és nem csinál semmi mást.
- B, Szól egy felnőttnek, hogy segítsen neki.
- C, Odamegy hozzá és megkérdezi, hogy mi a baja.
- D, Elkezd sírni.
- E, Elmegy onnan.
- F, Megvigasztalja.
- G, Szól egy társának.
- H,

Köszönjük a segítségét!

23. melléklet

Háttérkérdőív

Tanuló neve:

Osztály:

1. Tanuló neve: 1) fiú 2) lány

2. Tanuló életkora:

3. Kérem, mindkét oszlopban jelölje a megfelelőt!

ANYA		APA
1	általános iskola	1
2	szakmunkásképző	2
3	érettségi	3
4	felsőfokú szakképzés	4
5	főiskola	5
6	egyetem	6

4. Kérem, karikázza be a megfelelő számot!

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. édesanya + édesapa | 7. egyedülálló anya |
| 2. édesanya + édesapa + nagyszülő(k) | 8. egyedülálló anya + nagyszülő(k) |
| 3. édesanya + nevelőapa | 9. egyedülálló apa |
| 4. édesanya + nevelőapa + nagyszülő(k) | 10. egyedülálló apa + nagyszülő(k) |
| 5. édesapa + nevelőanya | 11. nagyszülő(k) gondviselő(k) |
| 6. édesapa + nevelőanya + nagyszülő(k) | 12. rokon gondviselő(k) |
| | 13. nem vér szerinti gondviselő(k) |

5. Kérem, karikázza be a megfelelőt!

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| a) egyke gyermek | f) egy féltestvér |
| b) egy édestestvér | g) két féltestvér |
| c) két édestestvér | h) három féltestvér |
| d) három édestestvér | i) háromnál több féltestvér |
| e) háromnál több édestestvér | |