

14. Mikor szokta elmondani a véleményét a tanórán?

1. Általában nem mondom el.
2. Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá.
3. Bármikor, amikor szükségesnek érzem.

15. Mennyire tartja fontosnak a hallgatói hozzászólásokat?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontosak

Miért? Indokolja a választát!

.....

.....

Köszönöm a válaszádat!

Háhn Judit

PTE, KTK, Gazdaságmódszertani Intézet

Iskolakezdés és a társas motívumok

A szakemberek között és a köztudatban is az „iskolába menés korábban vagy később” dilemmából az utóbbi időkben egyértelműen a későbbre tolt iskolakezdés koncepciója erősödött meg. Tanulmányomban amellet kívánok érvelni, hogy léteznek a kognitív, illetve fizikai érettségen túl a társas alkalmazkodás speciális esetein alapuló szempontok, melyek figyelembevételével e probléma új megvilágításba kerülhet.

Röviden bemutatom a társas helyzet megítéléséhez kapcsolható többszemponatos szociometriai módszert, illetve az ebből eredő főbb kategóriákat, melyek a társas alkalmazkodás érzelmi, kognitív és viselkedéses összetevőinek különböző módozatait képviselik. Az irodalmi áttekintés után megfogalmazok néhány olyan szempontot, illetve következtetést, amelyek alapján az óvodai társas kapcsolatok bizonyos problematikáinak esetén a korábbi iskolakezdés tűnik előnyösebbnek és javasolhatóknak.

Amikor „a gyerekekkel valami nem stimmel”, szokták mondani, „a biztonság kedvéért maradjon még” egy évet az óvodában. Az óvónők így gyakran találkoznak az iskolába még nem, óvodába már nem való típusú gyermeki léthelyzet paradoxonával. Ennek terhe az óvodára hárul.

Az iskola mint befogadó intézmény részéről egyértelműnek tűnnek a gyerekek iskolába lépésének késleltetésére irányuló készletetése, ugyanis tapasztalati alapon tudják, „egy hétévessel mégiscsak könnyebb dolgozni, mint egy hatéévessel”. Ha a szülői oldalra tekintünk, ott is többféle motíváció jelenik meg, amellyel az iskolakezdés kitolását hivatottak magyarázni. Egyrészt késleltetni akarják az előbb-utóbb elkerülhetlent, vagyis a beiratkozást és az azzal járó összes nyűgös kötelezettséget, illetve az óvodánál sokkal feszesebb élettempó felvételét. Másrészt abban a reményben tartják magukat, hogy ha még egy évet várnak, a gyerek majd nyugodtabb, érettebb és okosabb lesz, így az akadályokat is könnyebben veszi, s a jó kezdet maga után hozza a jó folytatást is.

Tanulmányomban, elsősorban a gyerek társas helyzetéből kiindulva, amellet kívánok érvelni, hogy vannak olyan esetek, amikor egy gyereknek születési dátuma szerint lehetősége lenne még egy évet óvodában tölteni (azaz a szülők választhatnak, hogy hat- vagy hétévesen megy iskolába), mégis – a bevett gyakorlattal ellentétben – pszichológiai szem-

pontból az iskolába menetel lenne javasolt. Ezeknek a helyzeteknek a mérlegelése a csoportéletből adódó speciális érzelmi és társas vonatkozások figyelembevételével történhet, természetesen a fizikai és kognitív szempontú kiértékelést követően. Közelebbről kívánom szemügyre venni az érzelmi és társas alkalmazkodás olyan jellegű nehézségeit, amelyek nem kontraindikálják, hanem kifejezetten indukálják az iskolába menést, és ennek megfelelően ezekben az esetekben az iskolakezdés idejének kitolása nem feltétlenül javasolt.

A tanulmány első felében a gyerekek óvodai és iskolai csoportlétének és csoporton belüli viselkedésének áttekintésére vállalkozom a társas alkalmazkodás különböző módzatainak bemutatásával, külön kitérve a szociometriai státus stabilitásának kérdésére. Ezt követően a különböző társas helyzetekkel összefüggésbe hozható iskolába lépési problematikát jeleníteném meg.

Szociometria és társas alkalmazkodás

Az utóbbi évtizedekben a legtöbb figyelem a társas népszerűséget övezte. Kezdetben a népszerűség egydimenziós kontinuum volt, melynek egyik végét jelentették az elfogadott, népszerű gyerekek, a másik végét pedig a csoportjukban népszerűtlen gyerekek. Később szükségesszerűvé vált a gyerekek még differenciáltabb besorolása (*Newcomb, Bukowski és Pattee*, 1993). Ma már a nemzetközi szakirodalomban általánosan elfogadottnak tekinthető a kétdimenziós szociometriai skálázás. E módszer segítségével jellegzetes szociometriai státusokat különíthetünk el, mely öt különböző szociometriai pozíciót jelent:

1. Népszerű (popular) gyerek: sok „szeretett” és kevés nem „szeretett” jelölés a társak részéről.

2. Visszautasított/elutasított (rejected) gyerek: sok „nem szeretett” és kevés „szeretett” jelölés a társak részéről.

3. Ellentmondásos (controversial) gyerek: mindkét típusú jelölésből sokat kapnak.

4. Mellőzött (neglected) gyerek: mindkét típusú jelölésből keveset kapnak; úgynevezett alacsony szociális láthatóság (impact).

5. Átlagos gyerek.

Ennek megfelelően például a korábban homogén 'népszerűtlenség' mint az egyén társas helyzetének jellemzője két elkülönülő kategóriában jeleníthető meg: az elutasított vagy a mellőzött kategóriában. E pozíciók százalékos megoszlása a tipikus csoportokban többnyire a következő értékeket követi: népszerű 11 százalék; elutasított 13 százalék; mellőzött 9 százalék ; ellentmondásos 7 százalék ; és a maradék körülbelül 60 százalék átlagos (áttekintésül: *Newcomb és mtsai*, 1993). A legintenzívebben a népszerű, az elutasított és a mellőzött kategóriákba kerülő gyerekeket vizsgálják, az ő karakterük leírásához gyűlt össze a legtöbb megfigyeléses és kísérleti adat. E tanulmány keretében én is ezeknek a karaktereknek a leírására fogok szorítkozni. Elsősorban a személyiség érzelmi és társas vonatkozásait érintő jellegzetességeket veszem szemügyre.

Népszerű gyerekek

A népszerű gyerekek az átlagos gyerekekhez képest szociálisabbak, több pozitív szociális vonás és viselkedés jellemzi őket, egyúttal a negatív jegyek, például agresszió, a társaktól való visszahúzódnak alacsonyabb mértékével jellemezhetőek, továbbá magasabb szinten állnak a kognitív képességek terén és jobbak a szociális problémamegoldási készségeik is. Baráti kapcsolataik erősebbek és komplexebbek, emellett a magányosság mértéke (mint független mutató), illetve a romboló viselkedések száma alacsonyabb, mint az átlagos gyerekekénél (*Newcomb és mtsai*, 1993). A népszerű gyerekek barátságosak, kedvelik a társaságot, a diádikus és a csoportos interakciókban is szívesen vállalnak vezető

szerepet (Schaffer, 1996). Proszociálisak és kooperatívak a más szociometriai kategóriákhoz tartozó gyerekekhez viszonyítva (Rubin, Bukowski és Parker, 1998). Sroufe és munkatársai (Schork, Motti, Lawroski, LaFreniere, 1984) általában is pozitív szemléletűnek és boldogabbnak találták őket. Emellett az interakciók elindításában és fenntartásában is ügyesebbeknek bizonyulnak kevésbé népszerű társaiknál (Putallaz és Gottman, 1981). A népszerű gyerekekre vonatkozó közkeletű szakirodalmi megállapítás szerint az ilyen gyerekek másokkal szembeni vagy mások elkerülésére hajló irányultság helyett a mások felé való elmozdulással jellemezhetőek. Az önérvényesítés egy sajátos motívuma jellemző rájuk: az agresszió helyett inkább az önérvényesítés asszertív módjait választják, azaz úgy érik el saját céljaikat, hogy közben másokat nem bántanak (Newcomb és mtsai, 1993). Összefoglalva elmondható, hogy a népszerű gyerekek viselkedése, érzelmei és kognitív működése is a társakkal való kapcsolat fenntartására irányul.

Visszautasított gyerekek

A visszautasított gyerekek viselkedése a népszerű gyerekek viselkedésének ellentétéként jellemezhető. Sokkal kevésbé szociálisak, és a mások felé való elmozdulás lényegesen alacsonyabb szintje jellemzi őket. Sokkal inkább jellemezhetőek a másokkal szembeni vagy mások elkerülésére mutatott irányultsággal. Az átlagos gyerekek csoportjához képest több agresszív akciót produkálnak, például fizikai agresszió vagy romboló viselkedés, emellett gyakoribb a másoktól való visszahúzódás, a szorongás és a depresszív irányultság is (Newcomb és mtsai, 1993). A visszautasított gyerekek általában járatlanok a kortársakkal való interakcióban: bár elmondható, hogy hajlamosak kapcsolódni a csoportos aktivitáshoz, de averzív viselkedésük miatt általában visszautasítást kapnak (Schaffer, 1996). Az érzelmkifejezés és érzelemmegértés területén is alulmaradnak elfogadottabb társaiknál: hajlanak rá, hogy az öröm kifejezéseit összekeverjék a szomorúság, illetve a bánat kifejezéseivel (Denham, McKinley, Couchoud és Holt, 1990; Sroufe és mtsai, 1984). A visszautasított gyerekek viselkedésrepertoárjának e sokfélesége és az abban rejlő ellentmondások arra utaltak, hogy a visszautasítottak csoportja sokkal heterogénebb, mint a népszerű gyerekek csoportja. Így alcsoportok szerint különböztették meg a különböző viselkedésmintázattal jellemezhető gyerekeket. Agresszív viselkedéssel jellemezhető a visszautasított gyerekek megközelítőleg fele, míg 10-20 százalék extrém visszahúzódással. A maradék 30-40 százalék az agresszív és visszahúzódó viselkedések kombinációját mutatja, vagy nincs tisztán leírható viselkedésmintázata (Rubin és mtsai, 1998).

Az agresszív karakterű visszautasított gyerekek az agresszió fizikális és verbális eszközeit is használják, társas interakcióban egocentrizmus (saját magukra való fókuszálás) jellemzi őket, és gyakran törekednek mások céljainak megghiúsítására. Kétértelmű,

Azt a különös jelenséget, hogy a szociometriai ítéletek, még a viselkedés megváltozásának ellenére is, sok esetben stabilak maradnak, Denham és Holt (1993) vizsgálata illusztrálta. Óvodáskorú gyerekek szociális pozícióját próbálták bejósolni a kezdeti agresszív és proszociális megnyilvánulások alapján. Megfigyeléseik szerint a vizsgált viselkedések egy év elteltével is jól jósolták a társas elfogadottságot. A proszociális viselkedések az agresszió hiányával párosulva a népszerű kategóriába kerülést prediktálták egyéves távlatban, míg a kezdetben megfigyelt agresszív megnyilvánulások a csoportbéli elutasítottság következményével jártak.

hipotetikus szituációban hajlanak arra, hogy a társ részéről rosszindulatot, ellenséges szándékot feltételezzenek (Dodge és Price, 1994). Hipotetikus problémamegoldási helyzetben kevesebb és agresszívabb javaslatuk van a probléma megoldására, mint a népszerű gyerekeknek, és úgy is hiszik, hogy a rosszindulatú, agresszióval járó stratégiák hatásosabbak (Pettit, Dodge és Brown, 1988). A gyerekeknek ez a csoportja a szociális sikerességet úgy ítéli meg mint külső tényezők és körülmények által meghatározott, változó-kony „konstruktmot”, míg a szociális értelemben vett sikertelenség egyfajta változathatatlanság, melyet az egyén saját magának köszönhet (Rubin és mtsai, 1998). Feltételezhetően ezek az agresszív visszautasított gyerekek egy, az agresszió és rosszindulat által fenntartott rossz 'körnek' az áldozatai. Mivel ezek a gyerekek hajlanak az ellenséges szándék feltételezésére, így ehhez kapcsolódóan valószínűleg agresszívan reagálhatnak számos kétértelmű helyzetben. Az agresszió gyakori használata viszont ahhoz vezet, hogy a gyermeket társai negatívan, esetleg rosszindulattal ítéljék meg, ami által elképzelései mások rosszindulatáról megerősítést nyernek (Asher, Erdley és Gabriel, 1995; Dodge és Price, 1994). Az agresszív visszautasított gyerekek esetében problémát jelent még az, hogy az énképben több nem realisztikus elképzelés is helyet kap, például nem ítélik magukat agresszívnak, mint más csoport tagjai, pedig az őket megítélők szerint agresszívnak (Newcomb és mtsai, 1993). Továbbá a saját csoportbéli elfogadottságukról is a valósághoz képest torzított az elképzelésük. Patterson és munkatársai (1990) szerint ezek a gyerekek hajlanak arra, hogy túlbecsüljék saját népszerűségüket.

A társaktól való visszahúzóddással jellemezhető visszautasított gyerekek szociális interakcióikban mutatott viselkedését gátoltság és alacsonyfokú öntudatosság jellemzi. Annak következményeként, hogy képtelenek társaikhoz kapcsolódni, csatlakozni, izolálódnak csoportjukban, és mások visszautasítását váltják ki. Ezek a gyerekek hipotetikus szituációkra szociálisan kompetens megoldásokat javasolnak, így valószínűleg a szociális tudás valós viselkedéssé formálásával lehetnek a problémáik (Rubin és mtsai, 1998). Hymel és munkatársai (1990) három éven keresztül követtek nyomon a csoportjukban visszautasított kategóriába eső gyerekeket. Az agresszív karakterű visszautasított gyerekek esetében azt állapították meg, hogy externalizálták problémáikat, ami úgy nyilvánult meg mint ellenségesség, impulzuskontroll hiánya, nyugtalanság. A szociális visszahúzóddással jellemezhető gyerekeknél ezzel szemben internalizációs tendencia volt tetten érhető: féltékenység, szorongás, visszahúzóddás.

Mellőzött gyerekek

A csoportjukban mellőzött gyerekek az átlagos csoporthoz viszonyítva kevésbé agresszívek, de kevésbé szociálisak is. Kevesebb szociális interakció és pozitív megnyilvánulás jellemzi őket (Newcomb és mtsai, 1993). Szégyenlőtségük miatt hajlamosak a diádikus, személyes interakciókat elkerülni, inkább a közösségi aktivitásokhoz csatlakoznak. Jórészt egyedül játszanak, ritkán mutatnak önérvényesítő tendenciákat (Schaffer, 1996). Valószínűsíthető, hogy a mellőzött gyerekek csoportjába való tartozásnak a jelenkori és a későbbi alkalmazkodásra vonatkozóan nincsen olyan kockázata, mint az elutasított gyerekek mindkét alcsoportja esetében (Rubin és mtsai, 1993). Newcomb és munkatársai (1993) 41, a fentebbi szociometriai kategóriákra vonatkozó vizsgálat metaanalízise során több vizsgált faktor esetében nem találtak szignifikánsnak, azaz jelentősnek mondható eltérést a mellőzött gyerekek és az átlagos gyerekek csoportja között. A szerzők értelmezése szerint az átlagos és a mellőzött gyerekek csoportja közötti különbség pusztán a szociális interakciók színvonalában és a szociálisan pozitív megnyilvánulások számában volt tetten érhető, ami arra utalhat, hogy a mellőzött gyerekeket kevésbé ismerik társaik, kevesebb a tudás róluk, és ennek a következménye az, hogy kevesebb jelölést kapnak társaiktól. Ezek a gyerekek nem szenvednek a csoportbéli izoláció által kialakuló depresszív hatásoktól, továbbá az elutasított

gyerekekkel ellentétben, ha más csoportba kerülnek, könnyen változik elfogadottságuk mértéke (*Newcomb és mtsai*, 1993).

A szociometriai státus stabilitásának kérdése

A szociometriai státus, bár nem tekinthető individuális karakterisztikumnak, mégis szignifikáns jelentőséggel bír a gyermekek számára, főleg, ha állandó marad. Egy év távlatában vizsgálva, még egészen kisgyerekeknél is (3–6 év), a népszerű és az elutasított gyerekek fele „megőrzi” szociometriai helyzetét (*Parke, O’Neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Lee, Strand és Cupp*, 1997; *Rubin és mtsai*, 1998). A szociometriai ratingek megközelítőleg 0,5-es korrelációt mutatnak három- és négy-, illetve öt- és hatéves korban végzett vizsgálatokban (*Parke és mtsai*, 1997), míg a pozitív és a negatív ítéletek a gyerekre vonatkozóan relatíve stabilak maradnak. Azt a különös jelenséget, hogy a szociometriai ítéletek, még a viselkedés megváltozásának ellenére is, sok esetben stabilak maradnak, Denham és Holt (1993) vizsgálata illusztrálta. Óvodáskorú gyerekek szociális pozícióját próbálták bejósolni a kezdeti agresszív és proszociális megnyilvánulások alapján. Megfigyeléseik szerint a vizsgált viselkedések egy év elteltével is jól jósolták a társas elfogadottságot. A proszociális viselkedések az agresszió hiányával párosulva a népszerű kategóriába kerülést prediktálták egyéves távlatban, míg a kezdetben megfigyelt agresszív megnyilvánulások a csoportbéli elutasítottság következményével jártak. Ha a gyermek agresszív viselkedése változott az év során, és nem mutatta a továbbiakban a megfigyelés kezdetén regisztrált agresszív tendenciákat, akkor is valószínű volt, hogy a visszautasított gyerekek kategóriájába kerül.

Az egyik legfontosabb megválaszolandó probléma a kortárskapcsolatok vizsgálatában a gyermek karakterisztikuma, illetve a társas elfogadottsága közötti ok-okozati összefüggés megfejtése. A kérdés így hangzik: vajon a gyermek személyiségének jellemzői vezetnek ahhoz, hogy népszerűtlen legyen társai körében, vagy pedig a csoportból történő kirekesztés és elutasítás vezet a társas kapcsolatok kialakítása és fenntartása szempontjából nemkívánatos személyiségvonások és viselkedés kialakulásához. Dodge és munkatársai (1983, 1990) e kérdés vizsgálatához olyan kísérletet terveztek, melyben már a csoport kialakulásának kezdete előtt megvizsgálták a gyerekek karakterisztikumát, és ezek ismeretében követték az egyes gyerekek csoportos helyzetének alakulását. Eredményeik szerint egyértelműen a „hozott” tulajdonságok befolyásolják a gyermek szociális pozíciójának kialakulását, és ez leginkább a visszautasított gyermekek esetében van így. Ezek a gyerekek számos olyan tulajdonságot „cipelnek magukkal”, amelyek valószínűtlen, hogy társaikból pozitív válaszokat váltanak ki. Ilyen például az agresszióra való hajlam, a kooperációra való hajlandóság hiánya, megosztásra való képtelenség stb., ráadásul ezek a tulajdonságok leginkább a másokkal való érintkezés kezdeti szakaszában dominálnak. Ezzel ellentétben azok a gyerekek, akik népszerűek lettek csoportjukban, már a csoportba belépés kezdetekor segítőkész, kooperatív és készséges viselkedést mutattak szociális interakcióikban. Ez okozta általános elfogadottságukat a csoportban, így rövid idő alatt népszerűek lettek társaik körében. Az eredmények alapján valószínű, hogy az elutasított gyerekek esetében hiányoznak bizonyos szociális interakciós készségek, és a készségek hiányát a csoportba való belépéskor olyan figyelemfelkeltő viselkedésekkel igyekeznek kompenzálni, mint a túlzott beszédesség, hiperaktivitás stb., amelyek miatt viselkedésük fokozottan alkalmatlannak bizonyul. Nem vethetjük azonban el a második magyarázatot sem, mert a kortárs csoportban szerzett szociális tapasztalatok megerősítő hatásúak lehetnek, stabilizálják, fenntartják a hozott diszpozíciókat, így a későbbi alkalmazkodásra vonatkozóan is döntő jelentőségűnek tekinthető a kortárs csoportban szerzett tapasztalatok minősége (*Dodge és mtsai*, 1990; *Schaffer*, 1996). Valószínűleg ez lehet az oka a szociometriai pozíció már kisgyerekeknél kimutatható relatíve erős stabilitásának is.

Az iskolába lépés társas vonatkozásai

A korábban ismertetett kutatási eredményekből kiindulva a társas alkalmazkodás és iskolába lépés problematikájából a következő gondolatokat ajánlom megfontolásra.

Szembetűnő váltás az iskolában az óvodához képest, hogy a teljesítményhelyzetben eltöltött idő markánsan megnövekszik, a játékkal, illetve a társakkal töltött idő pedig relatíve lecsökken. Az a gyermek, akinek a társaival eltöltött idő komoly szorongást és nehézségeket jelent, esetlegesen „jobban jár”, ha olyan helyzetbe kerül, amelyben lecsökken a szabad időtöltés a társakkal, és a teljesítmény jellegű feladatok sikeres megoldása által több lehetősége nyílik öröm és sikerélmény átélésére.

A tanulásban való eredményesség folytonos tapasztalat és élmény, mely a társak jelenlétében zajlik, s akár még kapaszkodót és esélyeket is hordozhat a társas alkalmazkodás egyéb vonatkozásait illetően. Ezáltal az iskolába lépés komoly lehetőségeket rejt az óvodában szenvedő gyerekek számára.

A népszerű gyerekek társas problematikája lényegesen egyszerűbb, az előbb ismertetett kutatások szerint számukra a csoportváltás utáni prognózis nagyon kedvező. Ennek a csoportnak a bemutatása e tanulmányban az összehasonlíthatóság és a kontraszt céljából volt fontos.

A mellőzött gyerekek, ahogy ezt a fent ismertetett vizsgálatokból láttuk, „tisztá lappal” indulnak az iskolában, a csoportváltás esélyt kínálhat arra, hogy barátot vagy barátokat találjanak. Továbbá a teljesítmény problémája mint megoldandó új életfeladat magasodik eléjük, mely kevésbé sikeres társas alkalmazkodás esetén is „témát” és célt ad életüknek.

Az elutasított gyerekek lehetőséget kapnak arra, hogy énképük bővüljön olyan teljesítményirányú megerősítésekkel, amelyek elemei a magatartástól sokkal függetlenebbek, mint az óvodában. Az óvoda a fantáziajátékok és a szimbolikus tevékenységek révén elvarázsolt birodalomnak tekinthető az iskolához képest, melyben a társakkal kapcsolatos magatartás, a hozzájuk való viszonyulás az „én” értékelésének egyik fő szempontja. Az iskola realiztikus világában a sokféle új tantárgy és ismeret révén a figyelem könnyebben elterelődik az interperszonális magatartásról és a szociális kapcsolatok problémáiról. A több szempont szerint működő iskolai értékelés révén a gyerek önmagáról kialakult képe és a másokban őrála kialakult kép is összetettebb és árnyaltabb lesz.

A társas kapcsolatok szempontjából speciális helyzetben vannak a vegyes életkorú csoportokba járó idősebb gyerekek. Elgondolkodtató a kérdés, hogy érdemes-e ott tartani még egy évre többségében kisebb gyerekek között egy olyan gyereket, akiben buzog a tudásvágy, értelmes, minden szempontból alkalmas, hogy iskolába menjen. Sok vizsgálat megerősítette azt a közismert ténytet, hogy az életkor és a biológiai nem alapvető szervezője a baráti kapcsolatok alakulásának. Ha ezt a vegyes csoportok esetében mérlegeljük, könnyen belátható, hogy a barátságkialakítás esélyei lényegesen csökkennek. Így körültekintően kell értelmezni, amikor egy ilyen csoportszerkezetben nevelkedő nagycsoportos gyerek magányosságról számol be, hiszen 11-12 lehetséges társ helyett kettő, esetleg három vele azonos életkorú és nemű gyerek közül tud csupán választani. Közel sem biztos, hogy a gyerek interperszonális készségeivel van a probléma. Főleg az utolsó óvodai évben tudnak az elmagányosodástól szenvedni a gyerekek, amikor is a fölfelé barátkozás és figyelés jótékony hatásai is megszűnnek. Persze a barátságokon kívül sokféle érzelmi kapcsolat alakulhat ki gyerekek között, mely a vegyes csoportok érzelmi többletét hordozhatja. A fentebbi megfontolások alapján, ha minden egyéb feltétel adott az iskolába menetelre, vegyes csoportok esetében különösen meggondolandó az egy ráadás év az óvodában.

A tanulmány célja a gyermeki csoportlét érzelmi és társas vonatkozásainak megvilágítása volt. E szempontok figyelembevételével segítséget nyújt annak belátásában, hogy az egyébként minden más szempontból iskolaérettnek tekinthető gyerekek esetében lehet-

ségesek olyan társas alkalmazkodási problémák, amelyek mellett mégis a hamarabbi, azaz nem késleltetett iskolakezdés megkísérlése javasolható.

Irodalom

- Asher, S. R. – Erdley, C. A. – Gabriel, S.W. (1995): Peer relations. In: Rutter, M. – Hay, D. F. (szerk.): *Development through life*. Blackwell, London. 456–487.
- Denham, S. A. – Holt, R. W. (1993): Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 271–275.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. és Holt, R. (1990): Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 1145–1152.
- Dodge, K. A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 1386–1389.
- Dodge, K. A. – Coi, J. D. – Pettit, G. S. – Price, J. M. (1990): Peer status and aggression in boys' groups developmental and contextual analyses. *Child Development*, 1289–1309.
- Dodge, K. A. – Rubin, E. (1990): Issues in social cognition and sociometric status. In Asher, S. R. – Coi, J. D. (szerk.): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, New York.
- Dodge, K. A. – Price, J. M. (1994): On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 1385–1397.
- Hymel, S. – Rubin, K. H. – Rowden, R. – Le Mare, L. (1990): Children's peer relationships: Longitudinal predictions of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 2004–2021.
- Newcomb, A. F. – Bukowski, W. M. – Pattee, L. (1993): Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 99–128.
- Parke, R. D. – O'Neil, R. – Spitzer, S. – Isley, S. – Welsh, M. – Wang, S. – Lee, J. – Strand, C. – Cupp, R. (1997): A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 635–662.
- Patterson, C. J. – Kupersmidt, J. B. – Griesler, P. C. (1990): Children's perception of self and of relationships with others as function of sociometric status. *Child Development*, 1335–1349.
- Pettit, G. S. – Dodge, K. A. – Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 107–120.
- Putallaz, M. – Gottman, J. M. (1981): An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 986–994.
- Rubin, K. H. (1993): The Waterloo Longitudinal Project: correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In Rubin, K. H. – Asendorpf, J. B. (szerk.): *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. 291–314. Erlbaum, Hillsdale.
- Rubin, K. H. – Bukowski, W. – Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. – Eisenberg, N. (szerk.): *Handbook of child psychology*. III. Social, Emotional, and Personality Development. Wiley & Sons, New York.
- Schaffer, H. R. (1996): *Social Development*. Blackwell Publishers.
- Sroufe, L. A. – Schork, E. – Motti, F. – Lawroski, N. – LaFreniere, P. (1984): The role of affect in social competence. In Izard, C. E. – Kagan, J. – Zajonc R. B. (szerk.): *Emotions, cognitions, & behavior*. Cambridge University Press, Cambridge. 289–319.

Inántszy-Pap Judit

Debreceni Egyetem, Pszichológia Intézet

Humánerőforrás és kiadványszerkesztés a 16–17. századi kelet-európai héber nyomdászattörténetben

A 16–17. századi kelet-európai héber nyomdászat szemléletének genezise – a zsidóság kollektív historikus emlékezete kapcsán – leginkább Ázárjá de' Rossi történeti munkájához köthető (*de' Rossi*, 1864, 1866). A közeg vizsgált irodalmi hagyománya pedig már a kezdetektől fogva „szent”, illetve „isteni” jelzővel illette a nyomdai művészetet. Történeti perspektívában szemlélve a mindenkori piaci szükségleteket megmutatkozik, hogy az első héber nyomdai termékek felhasználói célcsoportja a zsinagógák látogatói, illetve a specifikusan zsidó iskolai képzésben részesülő nebulók tömbje