

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ
ȘCOALA DOCTORALĂ DE SOCIOLOGIE

**Influența factorilor microsociali asupra dezvoltării
competențelor sociale ale preșcolarilor**

TEZĂ DE DOCTORAT

Coordonator științific:

Prof.univ.dr.Albert-Lőrincz Enikő

Doctorand:

Lazsádi Csilla

2016

Cluj-Napoca

Cuprinsul tezei

1. Introducere	4
1.1. Scopul și cadrul terminologic al cercetării	4
1.2. Importanța cercetării competenței sociale și actualitatea temei.....	8
1.3. Situația cercetării și dezvoltării competenței sociale la vârsta preșcolară în România.....	11
2. Bazele cercetării competenței sociale în literatura de specialitate	14
2.1. Definiția competenței sociale	14
2.2. Componentele competenței sociale prin prisma diferitelor abordări teoretice.....	16
2.2.1. Abordarea comportamentală.....	16
2.2.2. Abordarea cognitivă.....	16
2.2.3. Abordarea afectivă.....	18
2.2.4. Abordarea integrativă	20
2.2.5. Operaționalizarea competenței sociale: indicatori utilizați în cercetare.....	23
2.3. Caracteristicile competenței sociale la vârsta preșcolară	24
2.3.1. Gradul de dezvoltare al competenței sociale la vârsta preșcolară.....	24
2.3.2. Mecanismele de coping interpersonale la vârsta preșcolară	27
2.3.3. Particularitățile evaluării sociometrice la vârsta preșcolară.....	31
2.4. Diferențele în funcție de gen al comportamentului social în copilărie.....	33
3. Socializarea în familie	35
3.1. Familia ca mediu primar de socializare și relația sa cu alte medii de socializare.....	35
3.2. Teoriile sociologice ale socializării.....	40
3.2.1. Abordarea funcționalistă.....	41
3.2.2. Abodarea interacționistă	45
3.2.3. Teoriile capitalului	48
3.2.4. Teorii asupra stratificării sociale.....	53
3.2.5. Modernitatea târzie și postmodernul.....	60
3.2.5.1. Modernitatea târzie.....	60
3.2.5.2. Postmodernul.....	63
3.2.6. Rezumat, cadrul teoretic al cercetării.....	66
3.3. Factorii care influențează dezvoltarea socială și factori de risc	69
4. Metodologia cercetării	75

4.1.	Scopul cercetării și principalele întrebări ale cercetării.....	75
4.2.	Ipotezele cercetării.....	76
4.3.	Graficul de derulare a cercetării.....	80
4.4.	Prezentarea eșantionului de cercetare	81
4.4.1.	Procedura de eșantionare	81
4.4.2.	Criteriile stratificării și reprezentativitatea eșantionului de cercetare	82
4.4.2.1.	Raportul dintre eșantion și populație pe baza evaluării de specialitate	82
4.4.2.2.	Raportul dintre eșantion și populație pe baza distribuției pe zone de locuire.....	83
4.4.2.3.	Raportul dintre eșantion și populație pe baza tipului instituțiilor de învățământ.....	86
4.4.2.4.	Raportul dintre eșantion și populație pe baza grupelor de vârstă	87
4.4.2.5.	Raportul dintre eșantion și populație pe baza distribuției pe sexe	87
4.4.2.6.	Reprezentativitatea eșantionului.....	88
4.5.	Metodele și procedeele cercetării.....	89
4.5.1.	Chestionar strategii de coping	91
4.5.2.	Screening-ul competenței sociale	93
4.5.3.	Sociometrie	96
4.5.4.	Chestionarul factorilor familiali	98
4.5.5.	Condițiile colectării datelor și rata de răspuns	100
4.5.6.	Metode și analize statistice aplicate în cercetare.....	102
5.	Rezultatele cercetării.....	103
5.1.	Rezultatele privind indicatorii competenței sociale.....	103
5.1.1.	Rezultatele privind mecanismele de coping interpersonale	103
5.1.1.1.	Corelația dintre evaluări	104
5.1.1.2.	Relația dintre mecanismele de coping.....	105
5.1.1.3.	Ponderele apariției mecanismelor de coping la eșantionul cercetat.....	111
5.1.2.	Rezultatele privind gradul de dezvoltare a competenței sociale	114
5.1.2.1.	Corelația dintre evaluări	115
5.1.2.2.	Distribuția copiilor pe cele trei nivele de dezvoltare a competenței sociale.....	115
5.1.3.	Rezultatele sociometriei privind popularitatea atinsă în grupul de aceeași vârstă	116
5.1.3.1.	Studiu pilot	116
5.1.3.2.	Rezultatele sociometrice obținute pe întregul eșantion de cercetare	117
5.2.	Relația dintre indicatorii competenței sociale.....	119
5.2.1.	Relația dintre mecanismele de coping și gradul de dezvoltare a competenței sociale	119
5.2.2.	Relația dintre poziția sociometrică și gradul de dezvoltare a	

competenței sociale	121
5.2.3. Relația dintre mecanismele de coping și poziția sociometrică.....	122
5.2.4. Rezumat și concluzii privind relația dintre indicatorii competenței sociale.....	123
5.3. Diferențele pe grupe de vârstă ale competenței sociale la preșcolari.....	125
5.3.1. Diferențele aplicării mecanismelor de coping conform grupelor de vârstă preșcolare	125
5.3.2. Rezumatul rezultatelor și concluziile privind diferențele pe grupe de vârstă ale competenței sociale	129
5.4. Diferențele între sexe ale competenței sociale la preșcolari	130
5.4.1. Diferențele aplicării mecanismelor de coping conform sexului preșcolarului	130
5.4.2. Diferențele în funcție de gen privind gradul de dezvoltare a competenței sociale.....	134
5.4.3. Diferențele în funcție de gen privind evaluarea sociometrică realizată de cei de aceeași vârstă..	134
5.4.4. Rezumatul rezultatelor și concluziile privind diferențele între sexe ale competenței sociale	135
5.5. Mediul familial al preșcolarilor în urma rezultatelor obținute după completarea chestionarului destinat părinților.....	138
5.5.1. Datele demografice ale părinților.....	139
5.5.2. Indicatori socio-economici	141
5.5.2.1. Nivelul de școlarizare a părinților	141
5.5.2.2. Activitatea economică a părinților.....	142
5.5.2.3. Situația materială a familiei.....	144
5.5.2.4. Relația dintre indicatorii socio-economici.....	149
5.5.3. Structura familiei	150
5.5.3.1. Relația dintre structura familiei și variabilele socio-economice.....	152
5.5.4. Utilizarea timpului în familie	153
5.5.5. Factori de stres în familie	159
5.5.6. Resursele sociale și spirituale ale familiei.....	161
5.5.7. Valorile educaționale ale părinților.....	163
5.5.8. Evaluarea subiectivă a aptitudinilor copilului și a calității vieții.....	165
5.6. Influența factorilor microsociali familiali asupra competenței sociale ale copilului	174
5.6.1. Relațiile dintre mecanismele de coping interpersonale și factorii familiali	176
5.6.1.1. Relația dintre căutarea suportului social și factorii familiali	177
5.6.1.2. Relația dintre negociere și factorii familiali	181
5.6.1.3. Relația dintre agresiune fizică și factorii familiali.....	185
5.6.1.4. Relația dintre situația socială și factorii familiali	189
5.6.1.5. Relația dintre copingul evitativ și factorii familiali.....	192
5.6.1.6. Rezumatul factorilor familiali care influențează mecanismele sociale de coping	194

5.6.2.	Relațiile dintre gradul de dezvoltare a competenței sociale și factorii familiali	198
5.6.3.	Relația dintre poziția sociometrică a copilului și factorii familiali	204
5.6.3.1.	Rezumatul factorilor familiali care explică evaluarea sociometrică.....	209
5.6.4.	Evaluarea rezultatelor privind relația dintre competența socială a copiilor și factorii familiali..	210
6.	<i>Concluzii și recomandări</i>	217
7.	<i>Originalitatea și limitele lucrării</i>	225
8.	<i>Mulțumiri</i>	229
9.	<i>Bibliografie</i>	231
10.	<i>Anexe</i>	256

Cuvinte cheie: preșcolar, competențe sociale, factori microsociale, familia, mediu primar de socializare, factori sociodomegrafice, factori de risc, resurse familiale

Rezumatul extins

1. Introducere

Deși investigarea competențelor sociale ale copilului a stârnit un interes major în ultimele trei decenii în rândul cercetătorilor atât din domeniul psihologiei, cât și al pedagogiei, în limbile maghiară și română au apărut doar câteva studii legate de această temă, chiar dacă cercetările internaționale arată un interes sporit către această subiect. Cauza acestui fenomen constă, în principal, în particularitățile metodologice ale cercetării. Întrucât copiii preșcolari nu au deprins încă scrisul și cititul, acestora nu li se pot aplica chestionare în scopul sondajului. În același timp, trebuie să ținem cont de caracterele intuitiv și situativ ale gândirii, care este specific vârstei de preșcolari. Din cauza răspunsurilor inconsistente, și a dependenței copiilor de adulți, se recomandă ca la sondaj să se ia în considerare punctul de vedere al mai multor persoane. Însumând trăsăturile cercetării copiilor preșcolari, putem observa că organizarea sa necesită ample resurse de timp și de personal. Pe de altă parte, componentele ramificate ale competenței sociale, și caracterul lui intrapersonal și interpersonal pun cercetătorul în fața unor noi provocări: nivelul de reușită al sondajului este mai greu de măsurat prin indicatori obiectivi cum ar fi, de exemplu, în cazul performanței în studii. Pe lângă toate acestea, trebuie să recunoaștem faptul că de abia abordările sociologice postmoderne au început să obțină acel privilegiu de a investiga copilăria ca pe un segment special al societății, unde cultura copilului nu este mai prejos decât cea a adulților, iar dezvoltarea sa este strâns legată de aceiași dimensiuni sociale cum ar fi genul, etnicitatea etc., ca urmare și relațiile acestora pot fi cercetate independent de cultura adulților.

Analiza competențelor sociale și a factorilor microsociale semnificative privind dezvoltarea acestor aptitudini și abilități are o actualitate accentuată într-o epocă în care cercetătorii științelor sociale evidențiază situația dispariției rolurilor tradiționale, estomparea liniilor de demarcare accentuate dintre stilurile de viață ale anumitor categorii sociale. Ba chiar mai mult, în urma influenței mass-mediei, se scoate în evidență o posibilă dispariție a limitei

dintre copilărie și vârsta adultă. Procesele sociale contemporane îndeamnă individul să se îndrepte înspre o socializare în mai multe planuri (plurisocializare), să se adapteze permanent. Așadar, cercetarea competenței sociale are o importanță esențială într-o etapă de viață timpurie, când factori microsociale pot influența sensibil formarea aptitudinilor și abilităților esențiale pentru succesul integrării sociale.

Fiind conștienți de importanța temei, dar și de provocarea reprezentată de obiectivele alese, în cercetare ne-am propus să explorăm competenței sociale ale preșcolarilor maghiari din Tîrgu-Mureș și să examinăm relația acestora cu factorii demografici și familiali. Familia, ca mediu primar de socializare, contribuie în mai multe la dezvoltarea socială a copilului: prin îndeplinirea funcției de îngrijire, prin furnizarea de model, și prin mijloacele educative, prin acestea afirmându-se starea socio-economică a părinților și calitatea lor de viață. În teză se cercetează *influența factorilor familiali asupra dezvoltării competenței sociale la preșcolari*.

Cadrul terminologic al tezei este prezentat în primul subcapitol al introducerii.

Primul capitol al tezei introduce tema prin sublinierea actualității cercetării. Sunt prezentate pe scurt evidențe empirice din care reiese importanța competențelor sociale, și anume legătura lor cu reușita școlară, cu igiena mentală, cu abilitățile cooperative care apar și în cerințele de angajare la un loc de muncă. Competența socială este una dintre cele opt importante competențe a vieții definite de către OECD. Capitolul descrie de asemenea situația cercetării și dezvoltării timpurii a competenței sociale în România, prin care se arată necesitatea deschiderii spre această temă atât din punct de vedere științific, cât și din punctul de vedere al metodelor aplicative.

2. Bazele cercetării competenței sociale în literatura de specialitate

Capitolul al doilea este dedicat conceptualizării temei: s-au prezentat acele abordări importante a competenței sociale care au contribuit la interpretarea noțiunilor din teză, urmat de o descriere a particularităților de vârstă și a diferențelor dintre fete și băieți.

Definiția și componentele competenței sociale prin prisma diferitelor abordări teoretice

În primele două subcapitole prezentăm, prin diferite abordări, conceptul competenței sociale și sistemul factorilor acestuia. Cele patru direcții de modelare ale competenței sociale sunt: (1)

abordarea comportamentală, (2) abordarea cognitivă, (3) abordarea afectivă și socială și (4) modelul integrativ, care îmbină cele trei interpretări anterior amintite.

Bandura (2003), în teoria sa despre *învățarea socială*, pune accentul pe însușirea de comportamente prin imitare. Cercetătorii *direcției cognitive* atribuie un rol semnificativ structurilor și proceselor cognitive. De o atenție distinsă se bucură rezolvarea cognitivă a problemelor sociale (Spivack și Shure, 1976), prelucrarea informațiilor sociale (Crick și Dodge, 1994) și gândirea inductivă (Mott és Krane, 2006). *Abordarea afectivă* amintește printre componentele esențiale ale competenței sociale deprinderile de exprimare ale emoțiilor, de acceptare ale celorlalți și deprinderile de autoafirmare (Rinn și Markle, 1979). Modelul socio-emoțional al lui Denham, Halberstadt și Dunsmore (2001) arată o legătură strânsă și cu procesele cognitive. Ei susțin că individul competent social este capabil de decentrare, de conștientizarea și controlarea emoțiilor, pe care le comunică eficient, interpretează comunicarea emoțională a celorlalți și reacționează la aceasta în mod potrivit. Conform *abordării integrative*, competența socială este un sistem complex pe care îl prezentăm pe baza modelului componentelor ierarhice ale lui Nagy (2007, 2010). Conform interpretării acestuia, competența socială „este sistemul motivelor și al deprinderilor sociale, organizatorul și înfăptuitorul comportamentului social” (Nagy și Zsolnai, 2001, 252). Competența socială integrează competențe cheie (Nagy, 2010): competența de conviețuire, competența de comunicare socială, competența pro-socială și competența de validare a intereselor.

Teza urmărește abordarea intergrativă a competenței sociale, evidențind în mai multe dimensiuni proprietățile acesteia. Abordarea tezei se bazează pe componentele cunoscute din modelele teoretice, și luând în considerare particularitățile de vârstă preșcolară, în cercetarea am operaționalizat competența socială prin trei indicatori, și anume: nivelul dezvoltare a deprinderilor și a aptitudinilor sociale, mecanismele de coping utilizate în conflictele sociale și popularitatea obținută în cadrul grupului de copii exprimată prin poziția sa sociometrică.

Caracteristicile competenței sociale la vârsta preșcolară și deiferențele în funcție de gen

În cele două subcapitole următoare ale capitolului al doilea am prezentat, urmând indicatorii menționați anterior, particularitățile de vârstă ale comportamentului social al copiilor preșcolari și diferențierea pe genuri.

Perspectiva copilului este egocentric, de abia la vârsta de 7 ani va fi capabil de decentrare, de sesizarea perspectivei și a interesului celorlalte persoane. Valorile preșcolarului

sunt determinate de normele adulților cărora li se supune fără nevoia de persuasiune, însă respectarea regulilor și adaptarea la ceilalți este împiedicată de către faptul că se luptă cu dificultățile menținerii controlului. Capacitatea de cooperare se dezvoltă până la sfârșitul vârstei preșcolare. Abilitățile prosociale bazate pe empatie pot fi observate la o vârstă foarte fragedă, dar abia la vârsta preșcolară devin capabili să își exprime verbal compasiunea.

Mechanismele de coping tipice preșcolarilor în situații interpersonale observate de către Fabes și Eisenberg (1992) au fost: solicitarea suportului din partea unui adult, exprimarea agresiunii la nivel fizic, evitarea, negocierea, rezistența și ventilarea emoțională. Zsolnai și colegii (2008) indentifică pe lângă acestea și o a șaptea aptitudine, care, în schimb, se mobilizează în cazul în care un tovarăș al copilului întâmpină problem, și anume acordarea ajutorului (7). Un studiu care însumează rezultate de cercetare maghiare și italiene (Zsolnai și colegii, 2008) atestă faptul că utilizarea mecanismelor de coping interpersonal alternează în funcție de grupele de vârstă.

Copiii aflați într-o poziție sociometrică favorabilă în grupa de la grădiniță sunt caracterizați prin capacitate de negociere sau de compromis (Cole și Cole, 2006) și se implică în jocurile altora, joacă jocuri complexe (Barth și Bastiani, 1997). Refuzul din partea colegilor cel mai frecvent le revine copiilor agresivi. Conform cercetărilor, copiii care dispun de competența socială se bucură de o *popularitate* mai mare (Denham, 2003).

Concluzia cea mai importantă a capitolului 2.3. este faptul că *fiecare nivel de vârstă are nivelul ei de competențe specifice* (Buckingham, 2002, Miclea et al., 2006, 2010). Analiza comparativă dintre genuri a scos la iveală o dispoziție de ajutorare, o empatie mai accentuată și o emoționalitate mai dezvoltată la fete. Băieții utilizează mai frecvent agresiunea fizică, în timp ce fetelor le este caracteristică agresiunea verbală sau agresiunea în relații, care sunt mai puțin spectaculoase. Printre mecanismele de coping în cazul băieților regăsim mai frecvent soluțiile active centrate pe probleme, iar la fete mecanismele pasive.

3. Socializarea în familie

În al treilea capitol am tratat problema abordării sociologice a procesului de socializare. Prezentăm funcțiile familiei ca mediu primar de socializare în legătură cu alte medii de socializare, apoi, prin intermediul teoriilor sociologice legate de socializare, fundamentăm cadrul de interpretare a relațiilor dintre factorii familiari și competența socială. Ultimul subcapitol

prezintă un rezumat al acelor factori de protecție și factori de risc microsociali care definesc dezvoltarea personalității în perioada copilăriei.

Familia ca mediu primar de socializare și relația sa cu alte medii de socializare

Pe parcursul socializării, copilul își însușește modelele de comportament și cultura acelei societăți în care acesta s-a născut. Mediul primar de socializare este dat de către familia nucleară sau de către familia multigenerațională. Pentru copil, o bază primordială de comparație este constituită de către familie, care, fiind „semnificativul celălalt”, transmite într-un mod manifest sau latent „celălaltul general”, adică trăsăturile socio-culturale. Familia este un subsistem social bine delimitat care funcționează și autonom, dar în același timp fiecare fracțiune din funcționarea sa intrinsecă are valoare socială și este de însemnătate socială.

Familia are funcții multiple și ramificate cum ar fi funcția de îngrijire, funcția psihosocială, funcția spirituală, funcția emoțională, funcția de control și orientare, funcția de desemnare a statutului, funcția economică. Funcțiile enumerate îmbinate între ele asigură cadrul de dezvoltare a membrilor săi, a copiilor. Prin funcțiile sale, familia reprezintă ordinea mondială a aceluia mediu și regim social de care aparține (Kósa, 2001, Bronfenbrenner, 1958). Diferențierea socializării familiale poate apărea în raza oricărei funcții, care, de regulă, influențează și celelalte funcții.

Teoriile sociologice ale socializării familiale

Acest capitol prezintă un cadru de interpretare a modalităților în care se formează aptitudinile sociale, deprinderile, atitudinile din copilărie în mediul familial definit din punct de vedere social, economic și cultural. Este diferită modalitatea în care teoriile interpretează rolul copiilor în acceptarea influențelor de socializare.

În etapa de debut a *funcționalismului* se consideră că normele, valorile, ordinea socială și de comunitate au un efect determinant asupra formării sociale a copilului, autorii funcționaliști mai târziu apreciază însă puterea de acțiune a individului.

Abordarea interacționistă interpretează copilul în relație de interacțiune cu mediul său. Caracterul interacțiunii și alternativele de acțiune pot fi definite de către interpretarea subiectivă a situației, însă interpretările au antecedente în structura socială, în relațiile de putere, în cultură și limbă, respectiv în experiența de viață și personalitatea participanților la interacțiune.

Teoriile de capital caracterizează prin mutualitate relația dintre structură și agență, în schimb vorbesc despre mobilitatea socială la modul condiționat, deoarece, de-a lungul capitalurilor moștenite, se reproduc inegalitățile de șanse. Acest proces este sprijinit în mod implicit și de către sistemul de valori proprii ale educației instituționalizate. Teoriile de capital „promit” cele mai multe șanse de mobilitate prin resursele relațiilor, a rețelelor de relații bazate pe încredere. A poseda competența socială, ca o posibilă formă a capitalului cultural încorporat al lui Bourdieu, atrage după sine augmentarea capitalului social și a rețelei de relații încă la vârsta preșcolară. Bourdieu interpretează afirmarea copilului ca un rezultat al investiției familiei, unde copilul beneficiază nu numai de resurse economice, culturale și relaționale, dar și de atitudinile, strategiile de investiție legate de acestea (Róbert, 1987). În interpretarea lui Coleman (1990), între capitalul uman (cunoștințe, deprinderi, aptitudini) și capitalul social (relațiile interpersonale) se realizează cel mai facil schimb de capital, lucru care face necesară analiza competenței sociale a copilului în funcție de resursele sociale ale părinților.

La propunerea lui Angelusz și al lui Róbert (2006) în teză ne referim cu precădere la resurse, nu la capitaluri. Conform părerii acestora, se justifică folosirea fluxului de capital în cazul în care accentul este pus pe investiție, pe acțiunea instrumentală în scopul sporirii capitalului. În cercetare nu s-a realizat un clasament al importanței între capitalurile economice, culturale/umane și sociale în ceea ce privește dezvoltarea socială a copilului, astfel urmează să deducem accentele din rezultatele cercetării.

Teoriile asupra stratificării sociale tratează structurile comportamentale și lingvistice, strategiile de coping și obiceiurile de educație ale părinților în funcție de statutul ocupațional al acestora, iar activitatea pe piața muncii a părinților se află în legătură strânsă cu nivelul educațional și condițiile materiale ale părinților. Trio-ul cunoscut în cercetări sub denumirea de variabilele SES – nivelul de școlarizare, activitatea economică și situația materială– se dovedesc a fi indicatori importanți ai dezvoltării copilului în literatură de specialitate, în teză însă facem abstracție de la primordialitatea acestora. Efectul indicatorilor socio-economici ai familiei o să-l interpretăm mai degrabă conform *modelului ecologic*, unde contextul include și economia, timpul, relațiile, funcția și își transmite efectul pe diferite nivele. În teză se urmărește interacțiunea factorilor economici și sociali.

Modernitatea târzie și postmodernitatea descrie demersurile de socializare ale epocii prin libertate, alternativitate, autonomie, dar accentuează faptul că sunt însoțite de creșterea

sentimentului de nesiguranță și impune o responsabilitate continuă și individuală a adaptării, iar stresul provocat de acestea devine factor de risc. În acest context, succesul nu mai este garantat de corespunderea valorilor stabilite de generațiile anterioare, ci de abilitățile de comunicare și de confruntare, iar poziția socială este asigurată prin flexibilitate.

În urma schimbării circumstanțelor și metodele cercetărilor solicită modificări. Perspectiva postmodernă a socializării se reflectă în teză prin metodele și procedeele alese. Comportamentul social al copilului preșcolar s-a analizat prin același dimensiuni sociale ca la adulți, nivelul de dezvoltare a competenței sociale îl comparăm însă cu particularitățile de vârstă ale copilului și nu cu abilitățile adulților. Postmodernul se regăsește de asemenea prin caracterul interdisciplinar al tezei, dar și prin diversitatea metodelor și multitudinea perspectivelor.

Dintre ideile de însumare a teoriilor se evidențiază, că deși formarea comportamentului social este influențat în mare măsură de către mediul care înconjoară copilul, competența socială însăși este „instrumentul” unei adaptări reușite și a mobilității sociale.

Factori de protecție și de risc care influențează dezvoltarea socială

Cercetătorii operaționalizează de regulă factorii microsocioal ale familiei în două grupe de variabile. O dimensiune cuprinde *condițiile material-culturale* de care aparține venitul, educația, accesul la cultură și condițiile de trai. A doua dimensiune creează *condiția psihosocială, emoțională*, acestea pot fi pozitivi (ex. caracterul protector al relațiilor) sau negativi (ex. tulburări de sănătate, atmosferă tensionată în family cauzată de conflicte, de stres).

În tabelul de mai jos se enumără câteva particularități de micromediu care periclitează dezvoltarea psiho-socială sănătoasă, pe lângă câțiva indicatori de socializare legați de bunăstare.

. Tabelul 1. Factori de socializare familiali care influențează dezvoltarea psiho-socială.

Factori familiali care periclitează dezvoltarea psiho-socială (Darvas și Tausz, 2006)	Indicatori de socializare legați de bunăstare (Aszmann, 2003)
situație socio-demografică dezavantajoasă; sărăcie în venituri; lipsa bunurilor necesare satisfacerii necesităților fizice fundamentale; privarea sau limitarea efectuării activităților	bunăstarea socio-economică a familiei; sistemul de valori al familiei, planificarea timpului; relațiile sociale ale membrilor

relevante și care creează șanse în viața copilului; periclitarea relațiilor umane; particularitățile sistemului de valori ale socializării.	familiei; sănătatea membrilor familiei; bunăstarea subiectivă: sănătatea gradul de mulțumire cu nivelul de viață.
---	---

Danis și colegii (2011) deosebesc, pe baza unor criterii similare, factori de risc și factori de protecție. Aceștia însă atrag după sine neapărat consecințe pozitive și negative, anumiți factori își produc efectul protector numai în prezența anumitor riscuri sau există riscuri care produc o consecință nefavorabilă numai dacă se acumulează. Factorii microsociali influențează copilul în mai multe feluri, dar copilul, datorită relației sale interactive cu mediul său (Kósa și Vajda, 2005) este și făuritorul propriei situații și propriului mediu. În acest scop trebuie să își mobilizeze propriile resurse interioare: trăsături, abilități, deprinderi, competențe, așadar și componentele interpersonale ale competenței sociale.

În lucrare factorii familiali microsociali au fost operaționalizați pe baza factorilor de risc și factorilor de protecție descoperiți de literatura de specialitate. S-a investigat efectul factorilor sociali asupra competenței sociale a individului, dar cu obiectivul distant ca rezultatele să servească dezvoltarea unor programe și proiecte de dezvoltare a competenței sociale.

4. Metodologia cercetării

Întrebările și ipotezele cercetării

În centrul cercetării de față stau competența socială a copilului preșcolar și factorii familiali ai dezvoltării sale sociale pe care îi investigăm cu accente sociologice dar cu caracter interdisciplinar grupat în arealul a două problematici:

- Se caută interpretarea complexă a competenței sociale și modalitățile de cercetare a acesteia, motiv pentru care ne-au interesat îndeosebi relațiile dintre indicatorii competenței sociale.
- Se urmăresc factorii structurali – demografici, sociali și economici, culturali – care contribuie la dezvoltarea competenței sociale a copilului.

În scopul răspunderii la aceste probleme s-au formulat ipoteze generale, și sub-ipoteze pornind de la literatura de specialitate. Extras schițează doar ipotezele generale.

- Presupunem că mecanismele de coping care necesită aptitudini verbale și cognitive de rezolvare a problemelor și mecanismele cu caracter prosocial vor fi frecvente la grupele de vârstă mai mari. Dimpotrivă, mecanismele care comportă pierderea controlului sau cele care oferă puțină afirmare de sine sunt caracteristice preșcolărilor de grupele mici.
- Se presupune că indicatorii competenței sociale cercetate în lucrarea de față se afirmă diferențele de gen.
- Pe baza factorilor de risc și factorilor de protecție care au efect asupra dezvoltării copilului însumate de către Danis și colegii (2011) am presupus că resursele familiale materiale și imateriale încă de la vârsta preșcolară contribuie în mod cuantificabil la formarea competenței sociale, în timp ce alți factori s-au dovedit a fi surse de pericole în privința dezvoltării deprinderilor sociale. În rândul factorilor socio-economici presupunem o finalitate pozitivă în cazul întrunirii premiselor nivelului de școlarizare a părinților, situației acestora activă pe piața muncii și a premiselor materiale de bază, dintre condițiile socio-emoționale, coeziunea familiei, caracterul echilibrat al relației de cuplu, întrajutorarea dintre părinți, dedicarea religioasă și spirituală în cazul evaluării subiective a nivelului de trai ridicat. Considerăm că ipoteza va fi demonstrată în cazul în care premisele de fundal familiale sunt predictive în ceea ce privește dezvoltarea competenței sociale, în ceea ce privește strategiile de coping considerate a fi adaptive și în ceea ce privește popularitatea sociometrică. Lipsa circumstanțelor enumerate – sărăcia, nivelul scăzut de școlarizare, șomajul, lipsa ajutorului soțului sau al altora, conflictele și crizele legate de evenimentele vieții, bolile, nemulțumirea – conform presupunerilor noastre îngreunează dezvoltarea abilităților și deprinderilor sociale.

Populația investigată. Eșantionul

Grupul de bază investigat este format din copii preșcolari înscriși în grupuri cu predare în limba maghiară în anul școlar 2012-2013. Copiii învață în mediul urban, în grădinițe de stat din Tîrgu-Mureș. Eșantionul a fost reprezentat de 22 de grupe de grădiniță pe care le-am selecționat

cu prelevare de eșantioane stratificate. Stratificarea a avut în vedere situația socio-economică a familiei preșcolarului, astfel că în eșantion am atins fiecare strat al societății din Tîrgu-Mureș, însă, deoarece cooperarea din partea pedagogilor și a părinților a fost diferită în funcție de grădiniță, în baza de date finală sunt preponderent reprezentați copiii părinților relativ bine situați și cu un nivel ridicat de educație. Chestiunea reprezentativității nu influențează semnificativ rezultatele cercetării, deoarece investigația noastră nu are caracter descriptiv privitor la populația din Tîrgu-Mureș, ci relevă corelațiile dintre variabile.

În acest studiu am cercetat 536 de copii preșcolari. Distribuția copiilor în funcție de gen a fost aproximativ de 50%-50%: 280 de băieți și 257 de fete au figurat în eșantion. O pondere de 95% dintre copii aparțin minorității maghiare și 5% minorității rrom. Din punct de vedere al distribuției pe vârste 49% au fost cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani, 28% între 4-5 ani, respectiv 23% este reprezentată de grupa de vârstă de 3-4 ani. Chestionarul de competențe sociale ale copiilor a fost completat de către 447 de pedagogi și tot atâția părinți. Privind copingul interpersonal al copiilor, au răspuns 459 de pedagogi și 360 de copii. Prin sociometrie am obținut date despre 196 de copii. Din cauza prezenței fluctuante în grădiniță nu s-a reușit efectuarea examinării prin toate metodele în cazul fiecărui copil în parte.

Metodele și instrumentele cercetării

În cercetare am aplicat trei metode:

I. Chestionarul strategiilor de coping măsoară funcționarea deprinderilor sociale și emoționale în situații de conflict. Acest instrument s-a aplicat de către Zsolnai Anikó și colegii ei (Zsolnai și colegii, 2007) pentru cercetarea copingului interpersonal al copiilor maghiari. Am folosit atât varianta pentru copil, cât și cea pentru pedagogi a chestionarului. Ambele verifică deprinderile de coping ale copiilor prin itemuri identice. Chestionarul prezintă nouă situații interpersonale de grădiniță, fiecare răspuns corespunzând unei reacții de coping. Mecanismele de coping din chestionar – sub forma solicitării de ajutor, negocierii, rezistenței, evitării, agresiunii, răspunsului emoțional, acordării de ajutor – reflectă comportamentul reactiv al copilului observat în timpul jocului liber la grădiniță.

Întrebările se referă la situații de două tipuri: situații în care copilul chestionat/evaluat se află într-un conflict interpersonal și situații în care un coleg de grupă al copilului se confruntă

cu un obstacol. În analiză prelucrăm separat răspunsurile celor două situații. Completarea chestionarului de către părinți s-a realizat pe suport de hârtie, prin marcarea uneia dintre variantele de răspuns enumerate. Copilul a fost interogat personal de către cercetător sau de către asistentul cercetătorului – s-a marcat corespondentul răspunsului dat.

II. Nivelul competențelor sociale ale copilului a fost evaluat prin intermediul Screeningului de competențe Cognitrom PedA (Miclea și colegii, 2006). Chestionarul a fost elaborat pe baza particularităților de vârstă pentru cele trei categorii de vârstă preșcolară: pentru copiii de 3-4, 4-5, respectiv 5-7 ani. Fiecare are o variantă pentru părinți și una pentru educatori. În cadrul cercetării prezente s-a făcut o adaptare în limba maghiară a chestionarelor de limba română. Indicele de fidelitate a chestionarelor sunt bune, cu un Cronbach-alfa între valori de 0,7 și 0,9. Chestionarul cercetează următoarele sub-grile la toate cele trei categorii de vârstă, și anume: complianța la reguli, relaționarea socială și comportamentul prosocial.

Pe baza punctajului chestionarului se pot deosebi trei nivele de dezvoltare. În lucrare însă nu s-au utilizat categoriile, ci variabilele standardizate ale punctajelor brute, deoarece acestea pretează mai bine la analizele comparative.

III. Examinarea sociometrică a fost efectuată printr-o variantă pentru preșcolari (după Asher et al., 1979, Denham și McKinley, 2003). Copiii și-au afirmat simpatia sau antipatia către colegi cu emoticoane desenate a căror înțeles este: „Îmi place, îmi place să mă joc cu el/ea” / „Nu îmi place, nu îmi place să mă joc cu el/ea” / „Îmi și place, și nu” – pe baza acestora am deosebit marcări pozitive, neutre și negative.

Analiza datelor

Prelucrarea datelor s-a efectuat în programul SPSS16.0. Datele au fost concentrate prin analiza factorială și prin analiza cluster. Diferențele dintre categorii au fost evidențiate cu teste neparametrice Mann Whitney U și Kruskal-Wallis H sau cu testul t. La relevarea corelațiilor am utilizat corelația Pearson, respectiv coeficientul de corelație al diferenței rangurilor Spearman, iar pentru realizarea modelelor explicative regresia liniară multiplă.

5. Rezultatele cercetării

Relația dintre indicatorii competenței sociale

În acest subcapitol am analizat interrelațiile dintre indicatorii competenței sociale. Am presupus strânsa legătură între cei trei indicatori: copingul interpersonal, gradul de dezvoltare a competenței sociale și popularitatea sociometrică și am analizat relația lor în trei sub-puncte:

Rezultatele au dovedit primul punct al ipotezei. Mecanismele de coping considerate adaptive la vârsta preșcolară, precum solicitarea ajutorului, negocierea, oferirea ajutorului, corelează cu nivelul competenței sociale. Atât recurgerea la agresiune în situații frustrante, cât și evitarea colegului care are nevoie de ajutor s-au asociat cu un nivel scăzut al competenței sociale. Ambele sunt considerate mecanisme inadaptive de către literatura de specialitate, primul ca o problemă de conduită externalizantă, al doilea ca problemă internalizantă. Ventilarea emoțională, de asemenea, a corelaționat negativ cu competența socială în anumite condiții, dar legătura este foarte vagă.

Nivelul competenței sociale și poziția sociometrică se află într-o legătură strânsă: popularitatea preșcolarului crește simultan cu punctajul adulților privind competența socială, pe când copiii evaluați cu nivel scăzut de competență socială sunt refuzați de mai mulți colegi.

Analizând relația dintre evaluarea sociometrică și mecanismele de coping, ipoteza inițială s-a confirmat parțial. Aplicarea frecventă a abuzului fizic este asociată cu refuz din partea colegilor. Copilul care recurge la suportul adulților în situații de conflict are parte de mai puține evaluări negative din partea colegilor de grupă. Evitarea sau ajutorarea copilului în neceaz, răspunsul emoțional la frustrări interpersonale nu modifică aprecierea copiilor. În privința negocierii, rezultatele au ieșit contradictorii. În cazul evaluării de către pedagogi a mecanismelor de coping, negocierea s-a dovedit a fi eficientă, deoarece a scăzut nivelul refuzului colegilor prin practicarea acesteia. Pe de altă parte, în cazul evaluării de către copii a mecanismelor, copiii care se considerau negociatori au avut parte de evaluări negative din partea colegilor.

Concluzionând, putem afirma că evaluările competenței sociale ale adulților sunt confirmate de către evaluările sociometrice ale copiilor, iar despre formele de coping am aflat, în concordanță cu literatura de specialitate, că solicitarea ajutorului, oferirea ajutorului s-au dovedit a fi o strategie eficientă. Strategia cu eficiența cea mai scăzută privind poziția sociometrică a fost agresiunea și evitarea. Rezultatele obținute de pe urma negocierii sunt puse sub semnul întrebării

de către relația formată prin autoevaluarea copilului cu aprecierile sociometrice negative. Acestea, în cele din urmă, se vor explica în legătură cu factorii demografici.

Într-o manieră foarte interesantă, doar între evaluările sociometrice negative și mecanismele de coping se poate evidenția un rezultat semnificativ. Aprecierile pozitive din partea colegilor de aceeași vârstă nu se modifică în funcție de aplicarea mecanismelor de coping.

Diferențele pe grupe de vârstă ale competenței sociale a preșcolarilor

Conform rezultatelor, preferința pentru unele mecanisme de coping variază semnificativ între grupele de vârstă preșcolară. Negocierea și rezistența sunt caracteristice copiilor mai mari, iar răspunsul emoțional, evitarea, este o reacție frecventă a copiilor mai mici. Frecvența solicitării suportului crește semnificativ de la vârsta de 4-5 ani. Deși ne-am așteptat la o diferențiere mai pronunțată la polurile opuse ale interacțiunilor sociale, nu s-au arătat diferențe semnificative între vârste la forma de comportament prosocială, adică oferirea ajutorului unui coleg, sau, privind agresarea copilului, care a fost cauza frustrării.

Pe baza evaluărilor pedagogilor, diferențele de vârstă sunt mai accentuate decât pe baza autoevaluărilor. Se conturează faptul că mecanismele care necesită aptitudini lingvistice, acolo unde este nevoie de comunicare orală, se aplică mai frecvent de copiii de vârstă mai mare. În timp ce solicitarea ajutorului unui adult este din ce în ce mai frecventă de la vârsta de 4-5 ani, mecanismele cu caracter verbal care sunt necesare confruntării cu colegul din grupă se afirmă mai puternic numai la grupa mare. Folosirea mecanismelor non-confruntative, pasive așadar, scad semnificativ la sfârșitul vârstei preșcolare, iar frecvența comportamentelor proactive crește în vârsta preșcolară. Rezultatele sociometrice nu au indicat o eficiență socială mai pronunțată la copiii mai mari față de copiii de vârstă mai mică.

Diferențele comportamentului social în funcție de gen

Din analizele prezentate în acest subcapitol se vor evidenția diferențele semnificative între comportamentul social al băieților și al fetelor de vârstă preșcolară. Am verificat diferențele pe genuri în trei sub-puncte.

Șase din cele șapte forme de coping au confirmat ipotezele inițiale, iar în cazul uneia am primit răspuns divergent. Fetele solicită mai frecvent ajutor, răspund mai frecvent cu ventilare emoțională și cu rezistență verbală la frustrările sociale. Băieții recurg mai frecvent la agresiune dacă sunt implicați în conflicte interpersonale. În situațiile în care un coleg întâmpină un

obstacol, fetele dau dovadă de o dispoziție mai mare de a ajuta, iar băieții sunt mai evitanți decât fetele, fapt care contrazice ipotezele noastre.

Diferența este cea mai evidentă în privința agresiunii și a copingului evitant, ambele fiind considerate strategii maladaptive (Zhang și colegii, 2014; Vierhaus și Lohaus, 2009). Pentru că aceste comportamente se produc mai frecvent la băieți decât la fete, conform răspunsurilor ambilor evaluatori. Se pune întrebarea dacă băieții sunt expuși la un risc mai crescut în dezvoltarea aptitudinilor lor sociale. Deși evaluarea din mai multe perspective diminuează efectele de distorsiune, rezultatele noastre nu furnizează un răspuns privind în ce măsură acestea sunt indicatori obiectivi ai comportamentului social și în ce măsură reprezintă afirmarea punctelor de vedere ale evaluatorului sau efectul unuia asupra celuilalt. Oricare fiind, diferențele merită toată atenția.

Evaluarea dezvoltării competenței sociale a fetelor prezintă un nivel mai ridicat atât din partea părinților, cât și din partea pedagogului. Se află în unison, în sensul că strategiile considerate maladaptive, agresivitatea, evitarea sunt specifice băieților, copingurile prosociale, solicitarea ajutorului, oferirea ajutorului fiind folosite mai frecvent de către fete. Acestea din urmă provoacă o apreciere pozitivă și în alte incidente ale literaturii de specialitate (Vahedi, 2012). Mecanismele fetelor conțin în același timp mai multă comunicare verbală și non-verbală care cere un răspuns, o reacție din partea celuilalt: solicită ajutor, oferă ajutor, încep să plângă în situații frustrante. Reacțiile băieților sunt mai puțin cooperante: sunt mai agresivi și ignoră mai des colegul aflat în situație de neputință, provocând astfel o atitudine negativă din partea colegilor.

Pe baza evaluării sociometrice, tot fetele au parte de mai multe aprecieri din partea copiilor. Cercetătorii explică acest lucru prin interacțiunea comportamentului copilului și a atitudinii colegilor de aceeași vârstă (Duffy, 2010; Parke și McDowel, 2005; Denham, 1990): deoarece în comportamentul fetelor există mai multe elemente prosociale, iar în comportamentul băieților mai multe elemente agresive, fetele se bucură de o popularitate mai mare, băieții având parte frecvent de refuz, iar feedbackurile consolidează intenția de a repeta comportamentul.

Rezultatele atrag atenția asupra faptului că fetele folosesc mecanisme de coping sociale care vizează alte persoane, iar cel mai probabil acest lucru nu este independent de faptul că fetele au parte încă de la grădiniță de mai multe feedback-uri pozitive, ceea ce le conferă alte

posibilități avantajoase pentru afirmarea socială, iar mai târziu pentru afirmarea în studii. Este importantă, de asemenea, analiza fenomenului, potrivit căreia școala favorizează comportamentele care caracterizează mai mult fetele. Această problemă este discutată și de alte cercetări, care dovedesc că ponderea băieților este mai mare în cazuri de probleme antisociale, sau de abandon școlar timpuriu (Meichenbaum, 2006).

Influența factorilor microsociali familiari asupra competenței sociale ale copilului

Variabilele familiale influențează în mod semnificativ dezvoltarea și proprietățile competenței sociale la vârsta preșcolară. În rândul factorilor economico-culturali, nivelul de instruire a părinților (în cazul tatălui) și activitatea pe piața forței de muncă a părinților a avut o influență pozitivă asupra dezvoltării competenței sociale. Printre premisele sociale și emoționale s-au dovedit a fi resurse atmosfera familială echilibrată, gradul de satisfacție în relația de cuplu a părinților, gradul de satisfacție cu dezvoltarea emoțional-cognitivă a copilului, starea bună de sănătate a mamei și a membrilor familiei și, în anumite condiții, conviețuirea cu bunicii. Relația cu frații/surorile (în funcție de câți/câte frați/surori are sau dacă are) și participarea la activități extracurriculare favorizează dezvoltarea competenței sociale, întrucât copilul poate exercita interacțiuni orizontale în aceste situații. Lipsa resurselor materiale și imateriale pe care le-am enumerat are un efect negativ asupra indicatorilor competenței sociale, dintre care evidențiem șomajul, conflictele dintre părinți, nivelul scăzut de satisfacție cu circumstanțe, bolile, a căror efect predictiv s-a dovedit în cazul mai multor competențe sociale.

Sprijinul primit în educarea copilului, dedicarea religioasă și spirituală au corespuns parțial ipotezei referitoare la variabilele privind planificarea timpului adulților și timpului comun al copilului și al părinților: am demonstrat relația liniară, însă valoarea lor explicativă nu s-a putut demonstra pe acest eșantion.

În privința caracterului și statutului ocupației părinților putem afirma că în modelul de regresie (multiple linear regression) a figurat numai poziția ocupată de către părinți, așteptându-ne la o prezență „mai cu caracter” în cazul pozițiilor atreprenoriale și de conducere. Aceste variabile au fost în permanență prezente în rândul relațiilor competenței sociale, dar puterea lor explicativă nu s-a demonstrat. Munca prestată în statutul de angajat nu are valoare pozitivă sau negativă, atât în cazul solicitării de ajutor, cât și în cazul abuzului fizic, preconizând un comportament adaptiv, dar în ambele cazuri este o trăsătură comună a copingului, asumarea riscului și lipsa confruntării. Acesta este un rezultat foarte important al cercetării deoarece

dovedește că factorii familiali pot explica nu numai dezvoltarea măsurabilă prin punctaj, dar și proprietățile competenței sociale.

6. Concluzii și recomandări

Cercetarea de față investighează un domeniu care, în mijlocul provocărilor sociale prezente, este considerat competență de bază. Competența socială nu este o aptitudine doar pentru a prospera la grădiniță și școală, ci este o premisă indispensabilă a bunăstării sociale, a ocupării unui loc de muncă, a mobilității sociale la vârsta adultă. Copilul preșcolar trece printr-o etapă de dezvoltare în care, datorită caracteristicilor vârstei, efectele de socializare se imprimă foarte bine, așadar este foarte important ca, pe măsura necesităților copilului și a situației lui, socializarea să se facă în mod diferențiat.

Teza nu prezintă doar variabilele socio-economice frecvent analizate ale factorilor familiali, ci mai mulți indicatori materiali și imateriali, obiectivi și subiectivi, economici și sociali care, amplificându-se reciproc, influențează competența socială. Pe când literatura de specialitate analizează cel mai frecvent efectul indicatorilor SES asupra dezvoltării timpurii, în analizele de față nu s-a demonstrat primordialitatea acestora, chiar mai mult, au fost prezenți mai mulți indicatori socio-emoționali printre indicatorii explicativi. Una dintre explicații ar putea fi faptul că în eșantionul nostru au figurat preponderent copii din familii bine situate, iar numărul copiilor în situații mai puțin fericite, unde diferențele se arată mai contrastante, este foarte redus. O altă explicație trebuie căutată în caracterul inedit al corelațiilor: am analizat competența socială prin metode complexe și din mai multe perspective, o modalitate mai rară de cercetare sociologică, în care factorii socio-economici de multe ori sunt singurii indicatori în măsurarea dezvoltării copilului. Rezultatele tezei pot fi concepute ca recomandare referitor la cercetarea mai nuanțată a dezvoltării timpurii a copilului. Conexiunea între variabile oferă un fel de hartă, iar corelațiile descoperite merită, în același timp, o cercetare individuală.

În privința variabilelor de fundal familial, în rândul factorilor socio-economici, starea materială corespunzătoare, nivelul de calificare a părinților și starea lor activă pe piața forței de muncă în rândul condițiilor socio-emoționale, coeziunea familiei, echilibrul relației de cuplu au condus la finalități pozitive. Lipsa circumstanțelor enumerate, încorporate în sărăcie, calificare inferioară, lipsa prezenței sau sprijinului bărbatului sau a altor persoane, conflictele și crizele de

viață, bolile, nivelul scăzut de calitate subiectivă a vieții, s-au dovedit toate a fi dezavantajoase formării competenței sociale.

Dincolo de corelațiile presupuse, cercetarea a relevat și alte rezultate foarte importante. Mulțumită metodelor și aspectelor variate, au ieșit la iveală distorsiuni de evaluare. S-a ajuns la concluzia că analiza variabilelor comportamentale, fără a se face legături cu fundalul socio-demografic, poate induce în eroare cercetătorul. Acest rezultat vine în sprijinul principiului sociologic postmodern, conform căruia aspectele multiple și abordările interdisciplinare sunt indispensabile.

Recomandări

În temeiul rezultatelor, am formulat recomandările urmând trei criterii în legătură cu: concluziile metodologice, temele de cercetare și posibilitățile de prevenție-intervenție.

Mulțumită evaluării din mai multe perspective și analizei fundalului sociodemografic, am sesizat mai multe erori de măsurare și distorsiuni. Pe baza acestei experiențe se consideră foarte importantă îmbinarea cercetărilor psihopedagogice cu perspectivele sociologice, prin care se subliniază, de altfel, și necesitatea interdisciplinarității. În același timp, se recomandă măsurarea stilului de răspuns al persoanelor chestionate, în special în cazul metodelor măsurabile pe o scală. Este necesară, de asemenea, căutarea unei soluții pentru întrebarea persoanelor marginalizate, cu un nivel de școlarizare scăzut, care întâmpină dificultăți de scriere și citire și/sau folosesc alți termeni decât clasa de mijloc, pe înțelesul cărora de obicei se formează chestionarele.

Legat de analiza copingurilor, recomandăm elaborarea unui chestionar cu mai mulți itemi, pentru a face posibilă realizarea unor scale și analize statistice mai nuanțate.

În cercetare am dezvăluit nenumărate corelații care servesc o bază de pornire excelentă *pentru continuarea cercetării și inițierea unor noi cercetări*. Pornind direct de la rezultate, ar fi utilă o analiză a corelațiilor cu direcționarea spre o cercetare gender.

În paralel cu măsurarea competenței sociale, am efectuat și măsurarea competenței emoționale a copilului, datele însă nefiind încă procesate. Analiza în ansamblu a aptitudinilor socio-emoționale poate constitui o posibilă direcție de continuare a cercetării.

Cele mai mari rezultate sunt promise de continuarea longitudinală a cercetării pentru care baza noastră de date dispune deja de toate condițiile.

Rezultatele de până acum relevă numeroase *posibilități și arii de prevenție*.

Un obiectiv pe termen lung al cercetării ar fi elaborarea unui plan preventiv. Conform lui Albert-Lőrincz (2012) prevenirea dificultăților de adaptare trebuie efectuată în stadiul în care la nivelul comportamental încă nu există simptome. Cei doi piloni ai prevenției sunt: schimbarea mediului, asigurarea resurselor pe termen lung și întărirea capacității de rezolvare a problemelor a individului. Prevenția poate fi realizată pe trei nivele: la nivelul familiei, în practica preșcolară, respectiv pe căi indirecte cu obiective pe termen lung în formarea pedagogilor.

7. Originalitatea și limitele cercetării

Originalitatea cercetării poate fi surprinsă în primul rând în alegerea tematicii, iar copiii la vârsta preșcolară reprezintă rareori un grup țintă al cercetărilor sociologice.

Metodologia cercetării poate fi considerată complexă din mai multe puncte de vedere: este complexă datorită multitudinii componentelor cercetate, este nuanțată datorită diversității punctelor de vedere și prelucrarea statistică este bogată.

Chestionarul de coping a fost aplicat pentru prima dată la o populație maghiară din România, iar în prealabil s-au efectuat sondaje cu ajutorul acestor chestionare în Ungaria și în Italia. Coroborarea poate deschide posibilități de interpretare interculturală, dar în lucrarea de față nu am aprofundat acest aspect, am nominalizat doar rezultate similare sau divergente. Față de utilizatorii anteriori ai chestionarului, am grupat în mod original mecanismele de coping cu ajutorul analizei de cluster. Privind realizarea metodei sociometrice am încercat aplicări noi, care însă trebuie dezvoltate.

Am încercat să surprindem factorii familiali de fundal într-o manieră cuprinzătoare, prin care s-a aflat de mai multe aspecte ale condițiilor familiale. Baza de date întocmită de pe urma chestionarelor conține o sumedenie de informații utilizabile, limita lor fiind extinderea chestionatului. Aceasta a presupus un efort din partea părinților, dar și din partea cercetătorului.

Cercetarea urmărește un caracter inovator în ceea ce privește metodologia cercetării: conform cerințelor postmoderne de cercetare, indicatorii se analizează din mai multe perspective. Sondajul s-a făcut din multe puncte de vedere: al copilului vizat în persoană, al colegului de

grupă al acestuia, al părinților și al educatoarei. Aducerea la un numitor comun a punctelor de vedere a fost o provocare, dar în mai multe situații s-a demonstrat necesitatea alterării perspectivei: astfel au ieșit la lumina zilei erorile de măsurare, stilurile distorsionante ale răspunsurilor în anumite cazuri.

În pofida instrumentelor și a perspectivelor variate, o deficiență a cercetării este aceea că nu este completată de către o analiză calitativă.

Rezultatele au dezvăluit nenumărate relații noi care merită o cercetare individuală. Pe de o parte, o carență a lucrării este faptul că am făcut o interpretare mai superficială a multor legături, dar pe de altă parte lucrarea se supraîncarcă prin străduința de a crea din nenumărate detalii o imagine transparentă. Să o numim mai degrabă o hartă de ansamblu – suntem de părere că la acest punct al prelucrării rezultatelor s-a reușit o uniformizare parțială, fiind nevoie de încă multă muncă științifică pentru a reliefa esențialul. Este important, în același timp, să facem o sinteză a corelațiilor care interrelaționează într-o rețea, respectiv să aplicăm concluziile acestor legături între factorii microsociale și competența socială a copilului în practică.

Bibliografia selectivă

- Adams, B. N. and Sydie, R. A. (2001): *Sociological Theory*. Thousand Oaks, Pine Forge.
- Albert-Lőrincz Enikő (2012): A gyermekek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése. *Erdélyi Társadalom* 1(10), 23–37.
- Albert-Lőrincz Enikő (2011): *Az egészséges életviteltől a drogfogyasztó magatartásig*. Presa Universitara Clujeană, Kolozsvár.
- Aldwin, C. M. (2007): *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective* (2nd ed.). The Guilford Press, New York.
- Allardt, E. (1993): “Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research.” In: Nussbaum, M. and A. Sen (eds.) *The Quality of Life*. Clarendon Press, Oxford, 88-94.
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Angelusz Róbert, Tardos Róbert (2006): *A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években*. Elektronikus verzió. TÁRKI.
<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a871.pdf>, letöltés időpontja: 2015.11.13.
- Aszmann Anna (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Egészségügyi Világszervezet keretében végzett magyar vizsgálat „Nemzeti jelentés”. Országos Gyermekegészségügyi Intézet. h.n.
- Asher, S.R., Singeton, L.C., Tinsley, B.R., Hymel, S. (1979): A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*. 15, 443–444.
- Astone, N. Ma., Nathanson, A. C., Schoen, R. and Kim, Y.I. (1999): Family Demography, Social Theory, and Investment in Social Capital. *Population and Development Review*. 25(1), 1-31.
- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. and Roosa, M. W. (1996): A Dispositional and Situational Assessment of Children’s Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*, 64(4), 923–958. <http://doi.org/10.1111/1467-6494.ep9706272192>
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Bandura, Albert (2003): Szociális tanulás utánzás útján. In: Zsolnai Anikó (szerk.) *Szociális kompetencia – társas viselkedés. Szöveggyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 11–41.

- Barth, J. M. and Bastiani, A. (1997): A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1, 107–128.
- Bernstein, B. (1978): O abordare socio-lingvistică a învățării sociale. In: B. Bernstein: *Studii de sociologie a educației*. Red. Lazăr Vlăsceanu; traducerea Rola și Fred Mahler. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bernstein, B. (2003): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 173–196.
- Bourdieu P. (2010a): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron és Gecser Ottó (szerk.) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. ELTE, Budapest. 156-165.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/ch04.html, letöltés időpontja: 2015.03.02.
- Bourdieu P. (2003a): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 41–73.
- Bourdieu P. (2003b): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 23–41.
- Bourdieu P. (2003c): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 73–89.
- Bourdieu P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bronfenbrenner, U. (1958): Socialization and Social Class through Time and Space. In: Maccoby, E., Newcomb, T.M. and Hartley, E. L. (eds.): *Readings in social psychology*. New York, Holt, 400–425.
- Bronfenbrenner U. and Crouter A. C. (1983): The evolution of environmental models in developmental research. In: Mussen, P. H. and Kessen, W. (eds.) *Handbook of child psychology. Vol 1. History, theory, methods*. John Wiley and Sons, New York, 357–414.
- student populations. *Urban Education*. 37, 41-58.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon, Budapest.
- Buhs, E. S. and Ladd, G. W. (2001): Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>

- Burt, R. S. (2000): *Structural Holes versus Network Closure as Social Capital*. <http://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/burt00capital.pdf>, letöltés ideje : 2015.06.20
- Burt, K.B., Obradović, J., Long, J.D., Masten, A.S. (2008): The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: testing transactional and cascade models. *Child Development*. 79(2):359–374. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x.
- Bussey, K., Bandura, A. (1999): *Social-cognitive theory of gender development and differentiation*, *Psychological Review*. 106, 676–713. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295X.106.4.676>
- Centifanti, L. C. M., Fanti, K. A., Thomson, N. D., Demetriou, V. és Anastassiou-Hadjicharalambous, X. (2015). Types of Relational Aggression in Girls Are Differentiated by Callous-Unemotional Traits, Peers and Parental Overcontrol. *Behavioral Sciences*, 5(4), 518–R5.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. and Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- CCole, M. és Cole, S. M. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Tőkefajták*. Aula Kiadó. Budapest:, 11–44. p.
- Coleman, J. S. (1990): Társadalmi tőke. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Aula, Budapest, 99–128.
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity. Report*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>, letöltés ideje: 2013.10.03
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. and Wadsworth, M. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*. 127, 87–127.
- Crick, N. R., Werner, N.E. et al. (1999): Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In: D. Bernstein (ed.): *Gender and motivation: Vol. 45 of the Nebraska Symposium in Motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, 75–141.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74–101.

- Crișan, A. (2011): *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară*. Teză de doctorat. Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, București.
- Csata Zsombor (2011): *Aspectele sociologice ale antreprenoriatului în Transilvania*. Teză de doctorat. Universitatea Babeș-Bolyai, Școala Doctorală de Sociologie, Cluj Napoca.
- Csata Zsombor, Magyarai Tivadar és Veres Valér (2002): *Magyar fiatalok a Partiumban és Belső-Erdélyben az ezredfordulón*. Regionális gyorsjelentés. Max Weber SZK, Kolozsvár.
- Cseh-Szombaty László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Danis Ildikó, Kalmár Magda (2011): A fejlődés természete és modelljei. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.) *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei. Biztos Kezdet Kötetek 1*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 76–126.
- Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (2011): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei. Biztos Kezdet Kötetek 1*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2004): Szegénység és kirekesztés gyermekkorban. Egy kutatás tapasztalatai. In: Monostori Judit (szerk.) *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés folyamata*. Tanulmányok. Társadalmi egyenlőtlenségek és kirekesztődés. I. KSH, Budapest.
- Dégi L. Csaba (2010): A daganatos betegségek pszichoszociális vetületeinek vizsgálta. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem. Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Budapest. http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd_live/vedes/export/degilaszlocsaba.m.pdf,
letöltés ideje: 2016.02.12
- Denham, S. A., Brown, C. A. and Domitrovich, C. E. (2010): „Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. Special issue, H. Teglassi (Ed.) Overlaps between socioemotional and academic development. *Early Education and Development*, 21, 652–680.
- Diener, M. L. and Kim, D. Y. (2003): Maternal and child predictors of preschool children’s social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3–24.
- Domotrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C. and Cortes, R. (1999): *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. Channing–Bete Company, South Deerfield.

Durkheim, E. (1972): *Selected Writings*. In: Giddens, A. Cambridge University Press.

D

D'zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. és Kant, G. (1998): *Age and gender differences in social problem-solving ability. Personality and individual differences, 25(2), 241–252.*

Éber Márk Áron és Gecser Ottó (szerk.) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. ELTE, Budapest. 165-174.

Emond A, Ormel J, Veenstra R and Oldehinkel AJ. (2007): Preschool behavioral and social-cognitive problems as predictors of (pre)adolescent disruptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development, 38, 221–236.*

Erikson, E. H. (2015): *Copilărie și societate*, Editura Trei, Bucuresti.

Evans, G. W., and English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73, 1238–1248.*

Fabes, R. A. és Eisenberg, N. (1992). Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development, 63 (1), 116-128.*

Fónai Mihály, Fábíán Gergely, Filepné Nagy Éva és Péntes Mariann (2007): Szegénység, egészség és etnicitás: északkelet-magyarországi kutatások empirikus tapasztalatai. *Szociológiai Szemle. 17(3-4), 53-84.*

Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press, Berkeley.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. and Crick, N. R. (2014): The Role of Preschool Relational and Physical Aggression in the Transition to Kindergarten: Links with Social-Psychological Adjustment. *Early Education and Development, 25(5), 619–640.*

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology, 39, 777–790.*

Hatos, A. (2006): *Sociologia educației*. Polirom, București.

Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.

- Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks CA.
- Hofferth, S. L., Kinney D. A. and Dunn, J. S. (2009): "The 'Hurried Child' Myth vs. Reality." In: Matuska, K., Christianssen, C. and Polatajko, H. (eds.) *Life Balance: Multidisciplinary research and theories*. AOTA Press: Bethesda, MD and Slack, Inc.: Thorofare, New York. 183–206.
- Irwin, L.G., Siddiqi, A. and Hertzman, C. (2007): *Early child development: a powerful equalizer. Final report for the World Health Organization's Commission on Social Determinants of Health*. World Health Organization, Geneva.
(http://www.who.int/social_determinants/resources/eckn_report_07_2007.pdf)
- Jenks, C. (2005): *Childhood*. 2nd edition. Routledge, London, New York.
- Jensen, A.-M. and McKee, L. (2003): *Children and the Changing Family: Between Transformation and Negotiation*. RoutledgeFalmer, London, New York.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kalpidou M. D., Power T. G., Cherry K. E. and Gottfried N. W. (2004): Regulation of emotion and behavior among 3- and 5-year-olds. *The Journal of General Psychology*, 131(2), 159–178.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Sallai Éva (szerk) *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio, Budapest, 135–142.
- Kiss Tamás, Barna Gergő és Sólyom Zsuzsa (2008): *Erdélyi magyar fiatalok 2008. Közvélemény-kutatás az erdélyi magyarok társadalmi helyzetéről és elvárásaitól. Összehasonlító gyorsjelentés*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 12. műhelytanulmány, Kolozsvár
- Kohn, M. L. (1969): *Class and Conformity. A Study in Values*. Dorsey Press, Homewood.
- Kohn, M. L. (1976): Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship. *American Sociological Review*, 41(3), 538-545.
- Korndörfer, M., Egloff, B. and Schmukle, S. C. (2015): A Large Scale Test of the Effect of Social Class on Prosocial Behavior. *PLoS ONE*, 10(7), 1–48.
<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0133193>

- Kósa Éva (2001) A szociális fejlődés alapkérdései, in.: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*, ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Anuarul Statistic al Județului Mureș. (2014), http://www.mures.insse.ro/phpfiles/Anuarul_Statistic_al_judetului_Mures_2014.pdf,
letöltés ideje: 2015.02.24.
- Maros Megyei Statisztikai Hivatal, *Comunicat de presă privind rezultatele definitive ale Recensământului Populației și al Locuințelor – 2011 în județul Mureș*, <http://www.mures.insse.ro/main.php?id=496>, letöltés ideje: 2015.02.24.
- Matson, J. L. and Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*. 30, 249–274
- Matud, M. P. (2004): Gender differences in stress and coping styles. *Personality & Individual Differences*, 37(7), 1401–1415. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- Mead, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból*. Gondolat, Budapest
- Meichenbaum D. (2006): *Comparison of aggression in boys and girls: A case for gender-specific interventions*. University of Waterloo Department of Psychology Waterloo, Ontario. https://www.melissainstitute.org/documents/2006/Meich_06_genderdifferences.PDF
letöltés ideje: 2014.december 15.
- Meleg Csilla (2003): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Mérei Ferenc (2004): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Merrell, K. W. (1994): *Assessment of behavioral, social and emotional problems: Direct and objective methods for use with children and adolescents*. Longman, New York:
- Miclea, M., Bălaj, A., Porumb, D., Porumb, M. și Porumb, S. (2006): *Manualul de utilizare al Platformei de evaluare a Dezvoltării (PEDa)*, Editura Cognitrom, Cluj Napoca.
- Miclea, M., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M. és Cognitrom (2010): *PEDa: platformă de evaluare a dezvoltării : 3-6/7 ani*, ASCR Kiadó.
- Ministerul Educației și Cercetării (2008): *Curriculum pentru învățământul preșcolar*. Didactica Publishing House, București.
- Ministerul Educației și Cercetării (2010): *OECD/PISA. Programul internațional OECD pentru testarea elevilor PISA. Raportul Centrului național. Ciclul de testare 2008–2009*. București.

- Monostori Judit és Veres Valér (2009): A fiatal népesség rétegződése a vidéki Magyarországon és Erdélyben, In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest, 219–243.
- Monostori Judit (2009): Szegénység az erdélyi magyarok körében és a vidéki Magyarországon. In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest, 275-297.
- Morel, J., Meleghy Tamás, Preglau, M., Staubmann, H. és Bauer, E. (szerk.) (2004): *Szociológiaelmélet.* Osiris, Budapest.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 3–22.
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (2005): *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary.* OECD
- Parsons, T. (2005): *The Social System.* 2nd ed. Routledge: Taylor & Francis Group, London.
- Plowden, B. (1967): *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England).* Vol. 1: Report. Her Majesty's Stationery Office, London.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Prout, A. (2005): *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.* RoutledgeFalmer, London.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra.* Új Mandátum, Budapest.
- Putnam, R. D. (2006): Egyedül tekézni: Amerika csökkenő társadalmi tőkéje. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény.* Aula, Budapest, 207–219.
- Putnam, R. D. (2004a): Bowling together. Interview by Rory J. Clarke. *OECD Observer*, No. 242, March.
http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/1215/Bowling_together.html, letöltés ideje: 2014.06.09.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.) *Research and practice in social skills training.* Plenum Press, New York, 107–129.

- Rusu, M., Stoian, I., Ilie, S., Toma, S., Arsu, A. (2012): *Incluziunea romilor din Romania: politici, institutii, experiente*. Fundatia Soros România, Bucuresti.
- OECD (2015): *How is Life? 2015: Measuring Well-Being*. OECD Publishing, Paris
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en#.V83F2_196Hs, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en, letöltés ideje: 2016.01.23.
- Rutter, M. (1985): Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (26) 683–704.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Semrud-Clickeman, M. (2007): *Social Competence in Children*. Springer, Michigan.
- Shure, M. B. (2000): *I Can Problem Solve. An interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. Preschool. Research Press, Illinois.
- Skinner E. A., Edge K., Altman J., Sherwood H. (2003): Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269.
- Smith, K. and Hart, C. eds. (2004): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Somlai Péter (2008): *Társas és társadalmi. Válogatott tanulmányok*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Spitzberg, B. H. (2008): *Interpersonal Communication Competence and Social Skills*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ștefan, C. (2008): Short term efficacy of a primary prevention program for development of socio-emotional competencies in preschool children, *Cogniție, Creier, Comportament*, 12(3), 285–307.
- Ștefan, C. A., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M. and Miclea, M. (2009): Preschool Screening for Social and Emotional Competencies - Development and Psychometric Properties. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 13(2), 121–146.
- Ștefan, C. A. and Miclea, M. (2013): Effects of a Multifocused Prevention Program on Preschool Children's Competencies and Behavior Problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382–402.
- Stuart, L., Spencer, N. (2000): Inequality and children's health. *Health and development*. 26, 1-3.
- Sullivan, A. (2001): Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912.

- Vaerenbergh, Y. V. and Thomas, T. D. (2012): Response Styles in Survey Research: A Literature Review of Antecedents, Consequences, and Remedies. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(5), 195–217. <http://doi.org/10.1093/ijpor/eds021>
- Vahedi, S., Farrokhi, F. and Farajian F. (2012): Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126–134.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest
- Veres Valér (2014): Társadalmi rétegződés és anyagi-jövedelmi különbségek Magyarországon és az erdélyi magyarság körében. *Szociológiai Szemle* 24(2), 4–46.
- Vierhaus, M. and Lohaus, A. (2009): Children's Perception of Relations between Anger or Anxiety and Coping: Continuity and Discontinuity of Relational Structures. *Social Development*, 18(3), 747–763. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00504.x>
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2, 119-140. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf, letöltés ideje: 2012.06.29.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar pedagógia*, 107(3), 233–270.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 40–49.
- Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23