

A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban

ZSOLNAI ANIKÓ

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

A tanulmány célja a média, főként az internet szociális viselkedésre gyakorolt hatásának elemzése serdülőkorban. A munka első része a szociális viselkedést irányító kompetencia összetevőivel, illetve a szociális tanulás folyamatával foglalkozik. A tanulmány második nagy egysége azt vizsgálja meg, hogy van-e különbség az online és az offline környezetben alkalmazott szociális viselkedési formák között, és mindez hogyan hat a serdülők társas kapcsolatainak alakulására. Az empirikus vizsgálatokból nyert adatok inkább azt mutatják, hogy az internet használata alapvetően nem változtatja meg a fiatalok szociális viselkedését és társas kapcsolatrendszerét.

Kulcsszavak: szociális viselkedés, serdülők, internethasználat

The aim of the present paper is to synthesize and analyse the results of studies on the impact of the media, mainly the Internet to social behaviour in adolescence. The first part of the study interprets the learning process (social learning) in which social behaviour is formed. The second part of the study analyses adolescents' social behaviour from the aspect of the Internet. The most important questions are whether there is any difference between social behaviour online and offline, and whether the Internet has changes all facets of social life. As a consequence, the Internet may have had less impact on many aspects of social life and social behaviour in adolescence than is supposed to.

Keywords: social behaviour, Internet, adolescence

A szociális viselkedés fejlődését befolyásoló tényezők fontosságára már az 1990-es évek óta felhívják a figyelmet a különböző kutatások (pl. *Schneider 1993; Tunstall 1994*). A meghatározó faktorok elemzésével foglalkozó nemzetközi vizsgálatok száma egyre bővült, így mára igen sok adattal rendelkezünk a család, az iskola, a kortárs csoportok és a kulturális faktorok hatását illetően (*Cole–Tan 2007; Denham–Bassett–Wyatt 2007; Kochanska–Aksan 2006*). A fentiekhez képest azonban jóval kevesebb

Levelező szerző: Zsolnai Anikó, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.,

E-mail: zsolnai.aniko@ppk.elte.hu

információt tudunk a média befolyásoló szerepéről, holott napjainkban ennek hatása meghatározóvá vált a gyermek-és serdülőkori szociális viselkedés alakulására.

Jelen tanulmány célja kettős. Egyrészt arra vállalkozik, hogy e határendszernek a lényeges aspektusait megvilágítsa, másrészt arra keresi a választ, vajon a média és főként az internet használata milyen mértékben változtatja meg a fiatalok szociális viselkedését és társas kapcsolatrendszerét.

Szociális kompetencia – szociális viselkedés

A szociális viselkedést a szociális kompetencia irányítja, amely sokféle összetevő – képességek, készségek, motívumok és ismeretek – bonyolult kölcsönhatásrendszere (Nagy–Zsolnai 2001; Zsolnai 2013). Működésének hatékonysága vagy nem megfelelő működése meghatározó egész életünkre, hisz az emberi lét alapja a társas viszonyrendszer. A szociális kompetencia fejlettsége erősen kihat a szakmai és a magánéleti boldogulásra, befolyásolja az iskolai és a munkahelyi teljesítményt, a társas kapcsolatok nem megfelelő működése pedig a kialakuló viselkedési problémák, devianciák egyik forrása (pl. Van Der Zee–Thijs–Schakel 2002; Shin Ann–Cooney 2006; Zsolnai 2013).

A szociális kompetenciának számos meghatározása született az elmúlt évtizedek alatt (pl. Argyle 1983; Schneider 1993; Semrud-Clikeman 2007). A témával foglalkozó kutatók körében az egyik legelfogadottabb Rose-Krasnor (1997) nevéhez fűződik, aki a szociális kompetenciát úgy definiálja, amely a szervezett viselkedések eredményeként az emberi interakciók hatékonyságát biztosítja. Értelmezésében a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedéselemekből és motivációkból áll, amelyek elsődlegesen az egyéntől függenek.

A szociális kompetencia meghatározásai közül mindegyik kiemeli a szociális készségek és képességek alapvető szerepét a szociális viselkedés működtetésében. Topping, Bremner és Holmes megközelítésében a szociális kompetenciát „azon képességek birtoklásával és használatával definiálhatjuk, amelyek segítségével a személy integrálja gondolatait, érzéseit és viselkedését, hogy adott kontextusban és kultúrában értékelt társas viselkedéseket hajtson végre” (Topping–Bremner–Holmes 2000: 32).

A szociális készségek, amelyeket tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítunk el, speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak. Szituációfüggőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények (Gresham–Elliott 1993; Gundersen 2014).

Számos hazai és nemzetközi kutatás (DiPrete–Jennings 2011; Diener–Isabella–Behunin 2008; Zsolnai 2002) bizonyította, hogy a gyerekek ezen készségeinek és képességeinek fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményük alakulásával. Akik képtelenek figyelni másokra, akik nem tudnak alkalmazkodni és nem tudják kontrollálni viselkedésüket, azok rosszabbul fognak teljesíteni társaiknál (Webster-Stratton–Reid 2004). A tanulmányi sikeresség egyik meghatározója ugyanis az, hogy a gyerekek milyen kapcsolatot tudnak kiépíteni tanáraikkal és kortársaikkal (Cefai–Cavioni 2014; Zsolnai–Kasik 2014).

Az érzelmek szintén jelentősen hatnak szociális viselkedésünkre. Az 1980-as évek közepétől jelentek meg azok az elméletek, amelyek az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét leginkább a kommunikációs képességekkel és készségekkel kapcsolatban emelik ki (Mayer–Salovey 1997; Spence 1983). A szociális interakcióban az érzelmek megfelelő

kifejezése alapvető, sikeressége nagymértékben attól függ, hogyan tudjuk pozitív vagy negatív érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését (az érzelmek okainak és következményeinek észlelése, az érzelmek megnevezni tudása, a különböző érzelmek egymáshoz való viszonyának megértése) jelenti (Zsolnai 2014). Azok a felnőttek és gyerekek, akik például az arckifejezésekből könnyen és gyorsan meg tudják fejteni mások érzelmeit, vélhetően sikeresebbek társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek.

Az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelésére és irányítására vonatkozik (pl. Saarni 1999). Ehhez az érzelmekre való nyitottságra, az érzelmek monitorozásának és reflektálásának képességére van szükség, hogy az egyén elő tudja idézni, fenn tudja tartani vagy éppen el tudja kerülni az érzelmi állapotokat attól függően, hogy azokat számára hasznosnak vagy jelentéktelennek tartja (Salovey et al. 2000).

Szociális és érzelmi fejlődés

A gyermekek érzelmi és szociális fejlődésében számos tényező működik közre, amelyek két nagy csoportot alkotnak. Az elsőbe az intraperszonális, a másodikba az interperszonális elemek tartoznak. Az intraperszonális tényezők közé a gyermeki karakter, a nem és a különböző kognitív készségek, az interperszonális körbe a szülői, az iskolai, valamint a kortárskapcsolatok által közvetített minták, szerepek és viselkedési mechanizmusok kerülnek. Külön csoportot képeznek a kulturális faktorok, valamint az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások eredményeként a média által képviselt értékek és normák köre (pl. Cole–Tan 2007; Schneider 1993; Zsolnai 2013). E tényezők együttes eredményeként alakul ki a szociális viselkedés.

A különböző életkoroknak megfelelő szociális és érzelmi fejlettség egy hosszú tanulási folyamat eredménye, amely során a szociális viselkedés egyes elemeit különböző tanulási módokon keresztül sajátítjuk el. Az ezzel foglalkozó elméletek sora az 1960-as évek végétől bontakozott ki, s a téma első összegzését Rotter munkásságára építve Bandura (1977) végezte el „Szociális tanulásmélet” című művében.

A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás formáit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás elemeit. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés (Elbertson–Brackett–Weissberg 2010; Zins–Elias 2006).

A média szocializációs hatása gyermek- és serdülőkorban

A 20. század második felében lezajlott elektronikai forradalom és a média rohamos elterjedése gyökeres változásokat hozott a világban. A média egyre fontosabb szerepet kap a gyerekek szocializációja során. Egy új fogalom is megszületett, a *médiaszocializáció*, amely kapcsán a következő főbb kérdések megválaszolása szükséges (Kósa–Berta 2015):

- Milyen hatása van a médiának a társas viselkedésre és a szociális kapcsolatok alakulására?

- Hogyan befolyásolja a média az érzelmeket?
- A média milyen mértékben formálja a szabadidő eltöltését?

Az is kérdés persze, hogy miként sajátítják el az egyének szocializációjuk során a média használatát, vagy hogyan fejlődik és fejleszthető a médiaértés (*Elias–Lemish 2008; Livingstone 2005*).

Az elmúlt évtizedben a moobileszközök elterjedésének köszönhetően egy új, digitális világ nyílt meg a fiatalok számára. A táblagépek és okostelefonok az állandó online jelenlétet biztosítják, amely nélkül a többség már el sem tudja képzelni a mindennapjait. Az internet használata ebben a korosztályban alapvető, hiszen az online jelenlét nem csupán a szórakozást jelenti számukra, hanem a kapcsolattartást, a folyamatos kommunikációt egymás között (*Lenhart et al. 2010; Ságvári 2016*).

A serdülő korosztály médiahasználati szokásairól a nemzetközi és a hazai vizsgálatok hasonló eredményeket kapnak. Már egy közel tíz évvel ezelőtti amerikai vizsgálat adatai is azt mutatták, hogy a kaliforniai serdülők (12–17 évesek) 75%-a rendelkezik saját mobiltelefonnal, 88% használja telefonját üzenetek küldésére, 73%-uk tagja valamilyen közösségi oldalnak – pl. Facebook –, 63% online filmeket néz, 61% játszik rendszeresen online játékokkal, 52%-uk pedig gyakran blogol (*Lenhart et al. 2010*). Ezek a tendenciák az elmúlt években természetesen még tovább növekedtek. A Pew Research Center 2014/2015-ben végzett felmérése szerint az amerikai 13–17 évesek 92%-a naponta internetezik rövidebb-hosszabb ideig. Csúpn 6%-uk az, aki heti rendszerességgel netezik, és csak 2% azok aránya, akik ennél is ritkábban (*László–Danó 2015*).

Egy 2015-ben végzett magyar kutatásból (1168 fő 7. osztályos, 1426 fő 11. osztályos) az derül ki, hogy a vizsgált korosztályok tagjai közül majdnem mindenkinek van mobiltelefonja (4 főnek nem volt csúpn). A 12–13 évesek több mint harmadának van saját tablete is, ami a 16–17 évesek esetében csak egynegyed. Ők azonban magasabb arányban (43%) rendelkeznek saját lappal, mint fiatalabbak társaik (36%).

Az internetezéssel töltött idő a kisebbeknél jóval kevesebb (hétköznap 1 óra), az idősebbeknél (27%) ami napi négy óránál is többet jelent (*Ságvári 2016*). A közösségi oldalak látogatottsága a 11. osztályosok körében (36%), ez még a tanítási napokon is eléri a 3 órát, a hétvégeken pedig már 56%. A 12–13 éveseknél ez a szám jóval kevesebb, a megkérdezett gyerekek közül minden tizedik szerint hétköznapokon nem is használ ilyen oldalakat. A hétvégeken viszont már ők is több órát töltenek a különböző közösségi oldalak böngészésével (*Ságvári 2016*).

A vizsgálatból az is kiderül, hogy a fiatalok szabadidejüket leggyakrabban netezéssel vagy tévénézéssel töltik. Viszont a tévé egyre inkább háttérbe szorul, ugyanis a megkérdezettek között egyre növekszik azoknak a száma, akik nem tévéznek. Hétköznap 17%-uk, hétvégén 10%-uk egyáltalán nem ül le a tévé elé, ezzel szemben csak néhányan (1 és 2%) nem használják az internetet a két korosztályban.

A fenti adatok egyértelműen jelzik, hogy az információszerzés ma már nemcsak a személyes tapasztalatok révén, hanem sokszor közvetve, a média által valósul meg (*László–Danó 2015*). Olyan világban élünk, ahol gyakran csak hallott és látott élmények alapján formálódik a fiatalok gondolkodása, az életről vallott felfogása, a különböző szerepek és értékek megtanulása. A személyes élmények és tapasztalatok hiánya viszont azt okozhatja, hogy a gyerekek nem tudják igazán megérteni a dolgokat. Gerald Hüther agykutató szerint „az információs társadalom korában a dolgok gyakran olyan bonyolultak,

hogy az okot és okozatot csak nehezen vagy egyáltalán nem tudjuk felfogni. (...) Az értelmi összefüggésnek ez a hiánya azt eredményezi, hogy a gyerekeket egyszer csak nem fogja érdekelni a kauzalitás. Ez az emberi agy fejlődésének egyszerű konzekvenciája. Kvázi megtanulják, hogy a dolgokat a mögöttük rejlő értelem megragadása nélkül kell elfogadniuk.” (László–Danó 2015: 192.) Ennek következményeivel pedig a hétköznapi életben és az iskolai tanulás és tanítás során is számolni kell a jövőben.

Az online (virtuális) és az offline (valós) világból nyert ismeretek és élmények között más szempontból is vannak különbségek. A két teret Csepeli György (2012) a következőképpen jellemzi. *Offline világ*: testi jelenlét, tér és idő valósága, élet (tét, visszafordíthatatlanság), maximalizált. *Online világ*: tér és idő eltűnése, folyamatos jelenlét/önkéntes megszakítás, harc a pillanatokért, gátlástalanság, szabadság érzése, határok eltűnése.

Az összehasonlításból jól látszik, hogy a valós és a virtuális világban másfajta kommunikáció, attitűd, érzés a meghatározó. Csepeli szerint „Az »én« a virtuális térbe kerülve gátlástalan és korlátozatlan lesz, ami létrehozza a »selfie« kultúrát. A »másik« testi valójában eltűnik. A »mi« a virtuális térben elveszti kontúrjait, bármilyen szempont alapján lehetséges lesz közösségek létrejötte, de amilyen könnyen és gyorsan létrejönnek a közösségek, olyan gyorsan el is tűnnek.” (Csepeli 2016: 511.)

A fentiek alapján a fő kérdés az, hogy mindez hogyan hat az egyének, főként a fiatalok szociális viselkedésére, társas kapcsolatainak alakulására, illetve, hogy kimutatható-e alapvető eltérés a kétfajta világban alkalmazott szociális viselkedési formák között.

A média hatása a szociális viselkedésre

A média, főként az internet társas viselkedésre való hatását már több mint két évtizede kutatják nemzetközi szinten. Azóta vizsgálatok sora foglalkozott azzal, hogy a különböző közösségi oldalakon való jelenlét, az internetes kommunikáció és nyelvhasználat, a számítógépes játékok miként hatnak az egyének, főleg a fiatalabb korosztályok szociális viselkedésére, társas kapcsolataik alakulására. Megválaszolásra váró kérdések sora fogalmazódott meg ezzel kapcsolatosan, amelyek közül a legfontosabbak a következők: Az internet használata befolyásolja-e, s ha igen, miként a gyerekek szociális fejlődését? A gyerekek szociálisan izolálttá válnak vagy éppen a netezés segíti elő kapcsolataik kiépítését és bővülését? Magányossá, depresszióssá, vagy inkább nyitottá és lelkesé teszi őket az internet használata? Milyen stratégiákat alkalmaznak online és offline kommunikációjuk során? Mindez hogyan befolyásolja társas kapcsolataik alakulását, a valóságban együtt töltött idő mennyiségét a barátokkal és kortársakkal? Számos kérdés, amelyre nehéz egyértelmű nemmel vagy igennel felelni. A vonatkozó kutatásokból is az derül ki, hogy ezeket a jelenségeket csak a maguk összetettségében lehet és szabad vizsgálni (Hing Keung Ma 2011; Tyler 2002).

A témával foglalkozó kutatói kör abban egységes álláspontot képvisel, hogy a fiatalok technológiai tudása és az internettel kapcsolatos ismeretei messze túlszárnyalják szüleik és nagyszüleik ilyen irányú felkészültségét, ami egyben azt is jelenti, hogy ez különböző konfliktusokhoz vezethet a generációk között. Abban is egyetértés van a kutatók között, hogy a mai serdülők a média, különösen az internet mindennapos használata által egy új, saját maguk számára jól értelmezhető és értékelhető kultúrát hoznak létre, amiben otthonosan mozognak.

Internetes kommunikáció

Az online kommunikáció számos tekintetben eltér az offline kommunikációtól. Ezek közé tartozik az idő érzékelése, a fizikai szeparáció, a tér szerepének megváltozása. Az interneten történő kommunikáció során a szinkronitás különböző szintjei és fokozatai valósulnak meg. A szinkron kommunikáció felel meg leginkább a személyes beszélgetésnek, ezzel szemben az aszinkron megvalósulásra az időbeni késleltetés jellemző. A neten kommunikáló felek számára ez nagy könnyebbség, hisz így a beszélgetés előre megtervezhető, ellenőrizhető, nem kell azonnal válaszolni, a reakciók jól átgondolhatóak (Újhelyi 2015).

A fizikai szeparáció szintén különbség, ugyanis míg a személyes kommunikáció csak fizikailag jelen lévő személyek között jöhet létre, addig a technológiai alapú beszélgetéshez nem szükséges a másik fizikai ottrléte. Ez egyrészt előnyös, mert igen megkönnyíti a kommunikálást, akár messzi földrészekben vagy országokban élők is napi kapcsolatban tudnak lenni ezáltal (Újhelyi 2015). Hátránya viszont, hogy a netes közegben hiányzik a személyes kommunikáció, ez pedig hatással van a gyerekek és serdülők interperszonális és kommunikációs képességeinek a fejlődésére.

A technológia alapú kommunikálás során nem látják folyamatosan a másik félt beszélni, így nehezebb felismerni annak érzelmeit és hangulatait. Az is hátrány, hogy az ilyen típusú kommunikációból a testbeszéd szintén hiányzik, ami pedig elengedhetetlen eleme egy *face to face* kommunikációnak. Az internetes kommunikációhoz szokott fiataloknak ezért nehézséget okoz/okozhat a valós kommunikációs helyzetek kezelése, főleg olyan személyekkel, akik a személyközi kommunikációban jóval jártasabbak náluk pl. a korukból vagy a szakmájukból fakadóan.

Az itt felsorolt negatív hatások leginkább a témával foglalkozó régebbi kutatásokban fogalmazódtak meg (pl. Kraut et al. 1998). Az újabb vizsgálatok viszont már megosztottak a tekintetben, hogy a netes kommunikáció csak negatív hatású, illetve károsan hat a gyerekek és serdülők *face to face* kommunikációjára (Diamanduros–Downs–Jenkins 2008). Jelenleg nehéz állást foglalni abban, hogy melyik megközelítésnek van igaza, mivel még mindig elég kevés empirikus adat áll a rendelkezésre ennek eldöntéséhez (Tyler 2002; Subrahmanyam–Greenfield 2008).

Az viszont biztos, hogy más stratégiák kerülnek alkalmazásra az online és az offline kommunikáció során. Az internetes nyelvhasználat jellemzője a rövid, egyszerű megfogalmazás, a netes szleng gyakori előfordulása. Nincsenek meg benne a nyelvhasználatot kísérő olyan jelenségek, mint a hangszín, hanglejtés, hangmagasság, illetve hiányzik belőle a mimika és a gesztikulálás is. Helyettük megjelennek az emotikonok. Ezek az érzelmeket kifejező ikonok viszont állandó szereplői az internetes beszélgetéseknek (Ránki 2016). Az internetes megjelenés és kommunikáció során a serdülők bátrabban osztanak meg magukról információkat, érzelmeket, nyíltabban kommentálnak eseményeket, hisz nincs meg a másik fél részéről az azonnali visszacsatolás, ami a valós életben folyó kommunikáció egyik alapvető eleme (Draa–Sydney 2009).

De nemcsak az online és offline kommunikációban vannak különbségek, hanem abban is, hogy a netes környezetben valaki névvel vagy névtelenül oszt meg üzeneteket másokkal. Az anonim jelenlét számos forrása lehet a durva kommenteknek, az agresszióknak és az erőszakosságnak, bántalmazásnak: lejáratás, zaklatás, kibeszélés, kiközösítés, fenyegető üzenetek, szexuálisan provokatív fényképek továbbküldése (Ránki 2016; Sengupta–Chaudhuri 2011). A serdülők sokszor nem gondolják végig, hogy pl. egy-egy

erősen bántó komment milyen hatást vált ki a másiktól, hogy egy erőszakos vagy lejárato megnyilvánulásnak milyen következményei lehetnek a kritizált személy és/vagy csoport esetében (Prievara 2016).

Számítógépes játékok

A számítógépes játékok hatását gyermek- és serdülőkorban számos kutatás vizsgálta, s közülük sok annak negatív hatásait emeli ki: a gyerekek függővé válnak tőle, romlik a tanulmányi teljesítményük, nem tudnak jól koncentrálni az iskolában, kevesebb barátjuk van, hajlamosabbak a szociális szorongásra (pl. Gentile 2009; Porter–Starcevic 2007). Ezeket a játékokat többen agresszióerjesztőnek tartják (Dill–Dill 1998; Anderson–Bushman 2001). Az alapvető kérdések ezzel kapcsolatosan a következők: igazolható-e empirikusan az ilyen típusú játékok agressziót kiváltó hatása? Vajon a felhasználó a játék során a modellkövetés miatt tervez meg és hajt végre agresszív cselekedeteket, vagy a játékban átélt frusztráció az, ami kivált belőle agresszív tetteket? Azok játszanak többet, akik magányosak és nem rendelkeznek barátokkal, illetve kortárskapcsolataikban nem sikeresek?

Egy 9–13. osztályos tanulókkal a közelmúltban végzett magyar vizsgálat adatai ($n = 122$ fő; 63 fiú, 59 lány) azt mutatják, hogy a serdülők és fiatalok átlagosan 126,97 percet töltenek játékkal egy nap, és közülük 65-en mondhatók számítógépen játszónak (Zala 2016). A felmérésben a számítógépes játékokat az úgynevezett ESRB Content Descriptors alapján három kategóriába sorolták azok erőszakos voltuk alapján. A durván erőszakos csoportba tartozók jellegzetessége, hogy bennük tettlegesség, fizikai erőszak, testrészek csonkítása, megerőszakolás jelenítődik meg. Az enyhén erőszakos játékok abban különböznek az előzőektől, hogy ezekben az erőszak nem a valóságban, hanem rajzfilm jellegűen játszódik, csak a szereplő fantáziájában történik meg, vagy csupán utalás történik rá. A harmadik kategória az erőszakmentes játékokat foglalja magába.

A vizsgálat adatai alapján nem mutatható ki szignifikáns különbség az agresszió szintjében azok között, akik játszanak számítógépes játékokkal és azok között, akik nem. Tehát a számítógépes játékok önmagukban nem tekinthetők agressziót kiváltóknak. Viszont az erőszakos játékok és az agresszív viselkedés között van összefüggés. De hogy melyik az ok és melyik az okozat, azt ezekből az adatokból nem lehet megmondani (Zala 2016).

Ebben a kutatásban azt is megnézték, vajon a számítógépes játékokkal játszónak milyen az osztályban elfoglalt helyzetük, mennyire magányosak, vannak-e barátaik. Kiderült, abban nincsen különbség játzók és nem játzók között, hogy mennyi barátjuk van, s abban sem, hogy ki mennyire népszerű kortársai körében. A játzással töltött idő sem korrelált sem a népszerűséggel, sem a kölcsönös kapcsolatok számával (Zalai 2016).

Ezek a vizsgálati adatok összecsengenek a nemzetközi kutatások eredményeivel (Jin 2011), így lehetséges, hogy a számítógépes játékoknak nincs befolyásuk a serdülők társas kapcsolatainak alakulására. Az is elképzelhető, hogy épp a virtuális térben történő játék az, amely közelebb hozza őket egymáshoz. E felvetések igazolására azonban még további empirikus vizsgálatokra van szükség.

Internetfüggőség

Napjainkban kialakult egy új jelenség, az internetfüggőség, amely sajátos viselkedési formákat eredményez a serdülő korosztályban. Young (1998) az internetfüggőség öt fő

típusát különbözteti meg. 1) Online szexuális függőség esetén a serdülő kényszeres jelleggel, nagyon sok időt tölt felnőtt tartalmak és pornó oldalak nézegetésével. 2) Online kapcsolatoktól való függőségről akkor beszélünk, ha egy fiatal szinte csak ilyen típusú kapcsolatokat tart fenn. 3) Kényszeres online szerencsejátékozás. 4) Kényszeres információ gyűjtögetés a neten; állandó szörfözés és keresgélés a különböző adatbázisokban. 5) A számítógépjátékoktól való függőség, megszállottság.

Az internetfüggők átlagosan több mint heti 40 órát töltenek online. Számukra az interneten lévő állandó jelenlét a szórakozás, a kapcsolattartás és pihenés forrása, a netes időtöltés növekedése pedig létfontosságú. Képtelenek a netezést abbahagyni és kellemtelenül érzik magukat, amikor fel kell függeszteniük vagy abba kell hagyniuk az internetezést. Az internetet részesítik előnyben tanulmányaikkal, szakmai előrehaladásukkal szemben, és nem foglalkoznak a valós, megoldásra váró problémákkal. Egyre kevesebb időt töltenek a családtagjaikkal, magas a feszültség szüleik és köztük. Elhanyagolják a barátaikat és kortárskapcsolataikat, általában alacsony a tanulmányi teljesítményük. Közülük sokan magányosak, depressziósak (*Hing Keung Ma 2011*).

A függőség kialakulásával foglalkozó vizsgálatok szerint a serdülőkori problémás internethasználat kialakulásában meghatározó szerepe van a családi háttérnek, a diszfunkcionális családi kapcsolatoknak. Emellett lényeges, hogy a szülők milyen mintát nyújtanak saját internethasználati szokásaikkal gyermekeik számára (*Prievara 2016*).

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben a média, különösen az internet olyan mértékű fejlődésen és elterjedésen ment keresztül, hogy a gyermekkori szocializáció egyik igen fontos ágensévé vált. Egy külön fogalom, a médiaszocializáció született meg a jelenség tartalmának leírására, amely kapcsán az egyik kulcskérdés annak tisztázása, hogy a nagyrészt médián és neten felnövő gyerekek és fiatalok szociális viselkedésében és társas kapcsolataiban mindez milyen hatásokat idéz elő.

Ami a kutatásokból egyértelműen kiderül, hogy a technológia alapú kommunikáció eltér a valós, személyek között zajló kommunikációtól, de ennek teljesen negatív hatásáról nem beszélhetünk a személyközi kapcsolatok alakulására nézve. Az empirikus vizsgálatokból nyert adatok inkább azt mutatják, hogy az internet vagy a számítógépes játékok használata alapvetően nem változtatja meg a fiatalok szociális viselkedését.

IRODALOM

- ANDERSON, C. A. – BUSHMAN, J. B. (2001) Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-analytic Review of Scientific Literature. *Psychological Science*, 12/5. pp. 353–359.
- ARGYLE, M. (1983) *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- BANDURA, A. (1977) *Social Learning Theory*. London, Prentice Hall.
- CAPPELLA, E. – O'CONNOR, E. – O'CONNOR, E. E. (2015) Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open July-September*, 1/3. pp. 1–26.

- CEFAI, C. – CAVIONI, V. (2014) *Social and Emotional Education in Primary School*. New York, Springer.
- COLE, P. M. – TAN, P. Z. (2007) Emotion Socialization from a Cultural Perspective. In: J. E. GRUSEC & P. D. HASTINGS (ed.): *Handbook of Socialization*. New York, The Guilford Press. pp. 516–542.
- CSEPELI GY. (2012) Az online és az offline világok összehasonlítása. http://www.csepe.hu/prezentaciok/csepe_evolution_2012.pdf [Letöltve: 2016. 12. 11.]
- CSEPELI GY. (2016) A Z nemzedék lehetséges életpályái. *Educatio*, IV. pp. 509–515.
- DENHAM, S. A. – BASSETT, H. H. – WYATT, T. (2007) The Socialization of Emotional Competence. In: J. E. GRUSEC & P. D. HASTINGS (ed.): *Handbook of Socialization*. New York, The Guilford Press. pp. 614–637.
- DIAMANDUROS, T. – DOWNS, E. – JENKINS, S. J. (2008) The Role of School Psychologists in the Assessment, Prevention, and Intervention of Cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45/8. pp. 693–704.
- DIENER, M. L. – ISABELLA, R. A. – BEHUNIN, M. G. (2008) Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Grade, and Competence. *Social Development*, 17/1. pp. 84–101.
- DILL, K. E. – DILL, J. C. (1998) Video Game Violence: A Review of the Empirical Literature. *Aggression and Violent Behavior*, 3/4. pp. 407–428.
- DIPRETE, T. A. – JENNINGS, J. L. (2011) Social and Behavioral Skills and the Gender Gap in Early Educational Achievement. *Social Science Research*, 41/1. pp. 1–15.
- DRAA, V. – SYDNEY, T. D. (2009) Cyberbullying: Challenges and Actions. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 101/4. pp. 40–46.
- ELBERTSON, N. – BRACKETT, M. A. – WEISSBERG, R. (2010) School-based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In: A. HARGREAVES, M. FULLAN, D. HOPKINS & A. LIEBERMAN (eds): *The Second International Handbook of Educational Change*. New York, Springer. pp. 1017–1032.
- ELIAS, N. – LEMISH, D. (2008) Media Uses in Immigrant Families: Torn between “Inward” and “Outward” Paths of Integration. *International Communication Gazette*, 70/1. pp. 23–42.
- GENTILE, D. (2009) Pathological Vide-Game Use Among Youth Ages 8 to 18: A National Study. *Psychological Science*, 20/5. pp. 594–602.
- GRESHAM, F. M. – ELLIOTT, S. N. (1993) Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches to Social Skills Training. *Special Services in the Schools*, 8/1. pp. 37–158.
- GUNDERSEN, K. K. (2014) Social Emotional Competence – Too Much or Too Little. *International Journal of Emotional Education*, 6/1. pp. 4–13.
- HING KEUNG MA (2011) Internet Addiction and Antisocial Internet Behavior of Adolescents. *Scientific World Journal*, 11. pp. 2187–2196.
- JIN, S. (2011) “My Avatar Behaves Well and This Feels Right”: Ideal and Ought Selves in Video Gaming. *Social Behavior and Personality*, 39/9. pp. 1175–1182.
- KOCHANSKA, G. – AKSAN, N. (2006) Children’s Conscience and Self-regulation. *Journal of Personality*, 74/6. pp. 1588–1609.
- KÓSA É. – BERTA J. (2015) *Médiaszocializáció*. Budapest, Wolters Kluwer.
- KRAUT, R. E. – PATTERSON, M. – LUNDMARK, V. – KIESLER, S. – MUKHOPADHYAY, T. & SCHERLIS, W. (1998) Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-being? *American Psychologist*, 53. pp. 1017–1032.

- LÁSZLÓ M. – DANÓ, GY. (2015) Akik példaképek és akik nem. In: KÓSA É. & BERTA J. (eds): *Médiaszocializáció*. Budapest, Wolters Kluwer. pp. 179–216.
- LENHART, A. – PURCELL, K. – SMITH, A. & ZICKUHR, K. (2010) *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*. Retrieved May 30, 2011 from Pew Internet & American Life Project Website: <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx> [Letöltve: 2016. 10. 21.]
- LIVINGSTONE, S. (2003) Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda. *New Media & Society*, 5/2. pp. 47–166.
- LIVINGSTONE, S. (2005) People Living in the New Media Age: Rethinking 'Audiences' and 'Users'. *Oxford Internet Institute/MIT Workshop: New Approaches to Research on the Social Implications of Emerging Technologies*. 15–16 April.
- MAYER, J. D. – SALOVEY, P. (1997) What is Emotional Intelligence? In: P. SALOVEY & D. J. SLUYTER (eds): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York, Basic Books. pp. 3–25.
- NAGY J. – ZSOLNAI A. (2001) Szociális kompetencia és nevelés. In: FALUS I. (ed.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 251–269.
- PORTER, G. – STARCEVIC, V. (2007) Are Violent Video Games Harmful? *Australasian Psychiatry*, 15/5. pp. 422–426.
- PRIEVARA D. K. (2016) Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 116/2. pp. 151–169.
- RÁNKI S. (2016) Nyelvi profilozás az interneten. In: Gabos E. (ed.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Budapest, VIII. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. pp. 250–254.
- ROSE-KRASNOR, L. (1997) The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6. pp. 11–135.
- SAARNI, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*. New York, Guilford Press.
- SÁGVÁRI B. (2016) Élet az eszközökön, avagy van-e új a Nap alatt? A fiatalok médiahasználati szokásairól. In: GABOS E. (ed.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Budapest, VIII. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. pp. 139–148.
- SALOVEY, P. – BEDELL, B. T. – DETWEILER, J. B. & MAYER, J. D. (2000) Current Direction in Emotional Intelligence Research. In: M. LEWIS & J. M. HAVILAND-JONES (eds): *Handbook of Emotions*. New York, Guilford Press.
- SCHNEIDER, B. H. (1993) *Childrens Social Competence in Context*. Oxford, Pergamon Press.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. (2007) *Social Competence in Children*. New York, Springer.
- SENGUPTA, A. – CHAUDHURI, A. (2011) Are Social Networking Sites a Source of Online Harassment for Teens? Evidence from Survey Data. *Children and Youth Services Review*, 3/2. pp. 284–290.
- SHIN ANN, J. – COONEY, T. M. (2006) Psychological Well-being in Mid to Late Life: The Role of Generativity Development and Parent-Child Relationships Across the Lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30. pp. 410–421.
- SPENCE, S. (1983) *Developments in Social Skills Training*. London, Academic Press.
- SUBRAHMANYAM, K. – GREENFIELD, P. (2008) Online Communication and Adolescent Relationships. *Future Child*, Spring, 18/1. pp. 119–146.
- TOPPING, K. – BREMNER, W. – HOLMES, E. A. (2000) Social Competence: The Social Construction of the Concept. In: R. BAR-ON & J. D. A. PARKER (eds): *The Handbook of Emotional Intelligence*. New York, Jossey-Bass. pp. 29–39.

- TUNSTALL, D. F. (1994) *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. New Orleans, Paper presented at the Association for Childhood Education.
- TYLER, T. R. (2002) Is the Internet Changing Social Life? It Seems the More Things Change, the More Stay the Same. *Journal of Social Issues*, 58/1. pp. 195–205.
- ÚJHELYI A. (2015) Az internet mint szocializációs közeg. In: KÓSA É. & BERTA J. (eds): *Médiaszocializáció*. Budapest, Wolters Kluwer. pp. 153–178.
- VAN DER ZEE, K. – THIJS, M. – SCHAKEL, L. (2002) The Relationship of Emotional with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. pp. 103–125.
- WEBSTER-STRATTON, C. – REID, J. (2004) Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success. *Infants and Young Children*, 17/2. pp. 96–113.
- YOUNG, K. (1998) Internet Addiction: the Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyber Psychology & Behavior*, 1. pp. 237–244.
- ZALA M. (2016) Modern számítógépes játékok hatásai a fiatalok agressziójára és szociális kapcsolataikra. In: GABOS E. (ed.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Budapest, VIII. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. pp. 165–169.
- ZINS, J. E. – ELIAS, M. J. (2006) Social and Emotional Learning. In: G. G. BEAR & K. M. MINKE (eds): *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*. Bethesda, MD, National Association of School Psychologists. pp. 1–13.
- ZSOLNAI, A. (2002) Relationship between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology*, 22/3. pp. 317–330.
- ZSOLNAI A. (2013) *A szociális fejlődés segítése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- ZSOLNAI A. (2014) Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: BENEDEK A. & GOLNHOFER E. (eds): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 55–77.
- ZSOLNAI, A. – KASIK, L. (2014) Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education*, 6/2. pp. 54–68.