

PSIHOSOCIALNI RAZVOJ EDINCEV IN OTROK IZ VELIKIH DRUŽIN V KONTEKSTU ŠOLE

25

PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF ONLY
CHILDREN AND CHILDREN FROM LARGE
FAMILIES IN THE SCHOOL CONTEXT

Karmen Kranjec Klopčič, *prof. raz. pouka*
OŠ Alojzija Šuštarja, Štula 23, 1210 Ljubljana–Šentvid
karmen.kranjec@gmail.com

Olga Poljšak Škraban, *dr. soc. ped.*
Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
olga.poljsak-skraban@guest.arnes.si

POVZETEK

Okoljski dejavniki vplivajo na otrokov razvoj, saj okolje opredeljuje pogoje, v katerih se osebnost posameznika razvija in oblikuje širok razpon navad, spretnosti, vrednot, stališč in identitet (Kavčič in Zupančič, 2006). Za otroka sta družina in šola temeljna konteksta, ki s svojima značilnostma vplivata na njegov psihosocialni razvoj. Vloge in odnose v družini določa tudi število otrok. V raziskavi nas je zato zanimalo, kako velikost družine vpliva na otrokov psihosocialni razvoj v srednjem otroštvu in kako se to kaže pri otrokovem vedenju in delu v šoli. Opisana tematika v našem prostoru še ni bila raziskana, prav tako pa so skromni in neenotni tuji viri. Zato je bil namen

raziskave na enem mestu zbrati in analizirati vidike psihosocialnega razvoja, ki so povezani z velikostjo družine. Rezultati raziskave kažejo, da odraščanje s sorojenci nudi priložnosti za medsebojno učenje in sodelovanje, vendar tudi za nesoglasja in pogajanja. Vse pa je učni prostor za interakcije zunaj doma. Zato imajo sorojenci v primerjavi z edinci boljše socialne kompetence in širšo mrežo prijateljev. Čustvena odprtost družine in šole z likom učitelja vpliva na otrokov čustveni razvoj, vloga velikosti družine je na tem področju manjša. Edinci so v šoli učno uspešnejši.

KLJUČNE BESEDE: *psihosocialni razvoj, edinci, sorojenci, družina, šola, ekološka teorija, študija primera*

ABSTRACT

Environmental factors influence children's development, since the environment creates conditions where individuals develop their personalities and form a broad spectrum of habits, skills, values and identities (Kavčič and Zupančič, 2006). School and family are children's fundamental contexts that influence their psychosocial development. Family roles and relationships are defined also by the number of children in the family. We wanted to research how the family size influences children's psychosocial development in middle childhood and how it is expressed in children's behaviour and performance in school. The described topic had not been researched in our area; in addition, there are only scarce and contradictive foreign resources available. Therefore, the purpose of the research was to collect and analyse in one document the aspects of psychosocial development related to the size of the family. The results show that growing up with siblings gives plenty of opportunities to learn from and cooperate with each other, to disagree and negotiate, all of which offers a learning space for interactions outside of the home. In comparison to single children, siblings have better social competencies and wider friend networks. Emotional openness of the family and of school teachers influences the children's emotional development, while

the family's size has a smaller impact in this regard. Only children perform better in school.

KEYWORDS: *psychosocial development, only children, siblings, family, school, ecological systems theory, case study*

UVOD

Učiteljice se v šolah srečujemo z otroki, ki prihajajo iz različno velikih družin in s tem iz različnih socialnih okolij. V preteklosti so bile pogostejše velike družine, dandanes pa je že več kot polovica otrok edincev. Ta značilnost tako v starših kot učiteljih izziva drugačno vzgojo in izobraževanje: več sodelovalnega učenja (ne le skupinskega) in vključevanje edincev v dejavnosti izven doma, kjer urijo socialne veščine. Hkrati pa je potrebno na nivoju šolske in družinske politike posebno pozornost posvetiti otrokom iz velikih družin, saj več otrok znižuje nekatere vidike kakovosti družinskega življenja in tako lahko vpliva na otrokove manj ugodne razvojne izide.

ZNAČILNOSTI EDINCEV IN SOROJENCEV V OBDOBJU SREDNJEGA OTROŠTVA

Pri pisanju dela smo analitično in kritično pregledali literaturo s področja šolarjevega psihosocialnega razvoja. Temeljna področja posameznikovega razvoja so telesni, spoznavni in psihosocialni razvoj (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2009). Slednjega bomo v članku posebej analizirali, saj zajema emocionalni in socialni razvoj, kjer so poleg genetskih dejavnikov osrednjega pomena vplivi družine (Patterson, 2008). Družina je poleg šole temeljni dejavnik otrokovega razvoja (Erikson, 1977). Srednje otroštvo je prehod iz otroštva v adolescenco. Z otrokovim šolanjem je v ospredju pridobivanje kognitivnih in socialnih veščin (Batistič Zorec, 2013). Po Smrtnik Vitulić (2007) je za otroke v srednjem otroštvu značilno vse boljše razumevanje in razlaganje lastnih čustev ter

čustev drugih in učinkovitejše nadzorovanje doživljanja ter izražanja čustev. Ugotovljeno je, da v tem obdobju postajajo pomembnejše socialne interakcije z vrstniki, ki predstavljajo pomemben kontekst za izražanje prosocialnega in agresivnega vedenja (Papalia idr., 2009). Samopodoba se povezuje s socialno sprejetostjo v vrstniški skupini (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009; Lightfoot, Cole in Cole, 2013). Družinska komunikacija je eden najbolj razvidnih aspektov, po katerih se družine med seboj razlikujejo. Veččlanska družina omogoča več možnosti za interakcije med družinskimi člani, kar posledično vpliva tudi na komunikacijo. Skozi komunikacijo med člani družine pa se oblikujejo pravila družinskega življenja, ustvarjajo se strukture in medsebojni odnosi, izoblikuje se sistem družinskih vrednot in norm. Družinska komunikacija odločilno vpliva na razvoj vsakega člana (Kavčič in Zupančič, 2006; Tomori, 1994). Raziskava Jeynesa (2010) je potrdila vpliv socialnih dejavnikov na otrokov razvoj in šolsko delo. Razdevšek Pučko (2003) opozarja, da je poduspešnost kot pojav neizkoriščenih otrokovih potencialov v pomembni korelaciji s socialnim kontekstom. Nanjo vplivajo tudi socialni položaj družine, razlike v socialno-kulturnem kontekstu družine in šole, vzgojna ravnanja družine in šole, motivacijski vzorci in izobrazbene aspiracije staršev ter učencev samih.

Nekateri strokovnjaki (Andolšek, 1995; Laybourn, 1994; Mancillas, 2006) zagovarjajo tezo, da obstajajo razlike med edinci in otroki, ki imajo brate ali sestre. Odnosi s sorojenci naj bi otroku pomagali razvijati ustrezne socialne spretnosti. Otrok pridobiva izkušnje v vodenju in podrejanju ter se nauči sodelovati in usklajevati. Mlajši otroci se v veliki družini trudijo dohajati starejše sorojence, kar posledično povzroči hitrejše učenje hoje, boljši govor, hitrejše učenje branja, pisanja in računanja (Mandić, 2001; Kranjec 2006). Druge raziskave (Dunn 1993; Kim, Mchale, Wayne Osgood in Crouter, 2006; Rittenour, Myers in Brann, 2007) potrjujejo pomembnost vezi med sorojenci v vseh razvojnih obdobjih posameznika. Izguba enega ali obeh staršev je pri edincih vselej težja kot pri otrocih, ki imajo sorojence. Med sorojenci se pojavljajo tudi tekmovalnost in konflikti. Ko otroci tekmujejo in se primerjajo z drugimi sorojenci, preizkušajo svoje spoznavne, jezikovne, telesne in družabne spretnosti ter s tem spoznavajo samega

sebe in izoblikujejo bolj realistično sliko o sebi (Kim idr., 2006; Roberts in Blanton, 2001, po Mancillas, 2006; Papalia idr., 2009). V velikih družinah postanejo družinska pravila podrobneje definirana, gospodinjska opravila so razdeljena. Disciplina je bolj avtoritarna in stroga v primerjavi z družinami edincev (Andolšek, 1995; Laybourn, 1994). Pogosto so starejši sorojenci določeni za vlogo nadziranja in discipliniranja. Zaradi večjega števila otrok in številnih obveznosti je v velikih družinah manj priložnosti za pretirano varovanje, infantilizacijo in prepodrobno nadziranje otrok. Rezultati teh odnosov so vidni v večji samostojnosti, a nižjih akademskih dosežkih otrok iz številčnejših družin (Andolšek, 1995; Kranjec Klopčič, 2015).

Zgodnje raziskave o edincih (Fenton, 1928, v Wang idr., 2000; Mancillas, 2006) trdijo, da so edinci v nasprotju s sorojenci osamljeni, razvajeni, sebični, slabo prilagodljivi, dominantni, prepirljivi, nesamostojni in nedružabni otroci. Sodobne raziskave o edincih in njihovih družinah (Kasten, 2007; Newman, 2011) zanikajo ugotovitve starejših študij in se kritično opredeljujejo do uporabljene metodologije raziskovanja. Pri šolskih in poklicnih dosežkih ter inteligentnosti edinci prehitevajo otroke, ki imajo sorojence (Wan, Fan, Lin in Jing, 2001; Wang idr., 2000). V raziskavi Laybourn (1994) so učiteljice pri otrokovih sedmih letih edince ocenile kot bolj ustvarjalne, dojemljive in boljše pri branju, v aritmetiki pa ni bilo statistično pomembnih razlik. Pri enajstih letih so bili edinci po ocenah učiteljev boljši tako v branju kot matematiki in tudi bolj razgledani. Edinci kažejo visoko motivacijo za uspeh in imajo višjo samopodobo v primerjavi s kasneje rojenimi otroki in otroki iz velikih družin (Wan idr., 2001; Wang idr., 2000). Študija Veenhoven in Verkuyten (1989, v Mancillas, 2006) ugotavlja, da imajo edinke v adolescenci nižjo samopodobo v primerjavi z vrstnicami, ki imajo sorojence, kar kaže, da verjetno omenjena povezanost ni enako visoka v vseh razvojnih obdobjih. Po splošni prilagodljivosti in socialnih kompetencah se ne razlikujejo od vrstnikov, ki imajo brate in sestre (Fablo in Polit, 1986, v Mancillas, 2006; Liu, 2006; Wang idr., 2000). Nasprotno pa so Kitzmann, Cohen in Lockwood (2002) primerjali socialne kompetence edincev v šolskem obdobju. Ugotovili so, da je edinec manj priljubljen v vrstniški skupini in

nagnjen k bolj agresivnemu vedenju. Podobno Sienčnik (2000) pripisuje edincem bolj deviantno vedenje in socialno nezrelost, ki pogosto vodi v konflikte. Edinci in otroci iz manjših družin se več let izobražujejo in dosežejo višjo stopnjo uspeha (Herrera, Zajonc, Wiczorkowska in Cichomski, 2003). Wang s sodelavci (2000) dodaja, da se pri edincih kaže več kroničnih bolezni. Če primerjamo ugotovitve navedenih raziskav, nas vodijo k spoznanju, da rezultati različnih raziskav niso povsem enotni. Opisano tematiko smo zato dopolnili, poglobili in nadgradili v raziskavi.

METODA RAZISKAVE

NAMEN RAZISKAVE

Namen širše raziskave, opravljene v okviru doktorske disertacije (v pripravi), je bil raziskati psihosocialni razvoj edinca in otroka iz velike družine v srednjem otroštvu in analizirati povezanost med otrokovim psihosocialnim razvojem ter velikostjo družine in njuno vlogo pri otrokovem vedenju in delu v šoli. Osrednji izziv tega prispevka je osvetliti najznačilnejše varovalne in ogrožajoče dejavnike v otrokovem psihosocialnem razvoju glede na velikost družine.

IZBOR ENOT RAZISKOVANJA

Raziskava je bila izpeljana s kvalitativnim raziskovanjem (multipla študija primera). Podatki so bili zbrani s pomočjo delno strukturiranih intervjujev, sociometrične preizkušnje in z opazovanjem interakcij v družini ter razredni skupnosti. Vzorec je bil neslučajnostni, namenski. V raziskavo smo vključili šest otrok – tri edince in tri otroke iz velikih družin, v katerih so vsaj po štirje sorojenci. Udeleženci so bili v starostnem obdobju srednjega otroštva in enakomerno razporejeni po spolu. V raziskavi so sodelovali tudi starši proučevanih oseb, njihovi učitelji in vrstniki. V vzorec smo zajeli tiste otroke, o katerih je lahko poročalo čim več oseb iz družinskega in šolskega okolja.

TABELA 1: *Enote raziskovanja*

	velika družina V1	velika družina V2	velika družina V3
število otrok	4	4	8
bivalno okolje	primestje	mesto	podeželje
izobrazba staršev	srednješolska	univerzitetna	srednješolska

	družina edince E1	družina edince E2	družina edince E3
bivalno okolje	primestje	podeželje	mesto
izobrazba staršev	doktorja znanosti	univerzitetna	univerzitetna

MERSKI PRIPOMOČKI

Osnovni raziskovalni pripomoček je bil delno strukturiran intervju z različnimi intervjuvanci. Na podlagi študija literature, izsledkov raziskav, ciljev raziskave in preliminarne analize anekdotskega zapisa smo oblikovali okvirna vprašanja za intervjuje. Vsebina intervjujev se je nanašala na področje družine in vzgojno-izobraževalnih institucij. Po posameznih področjih mikrosistemov nas je zanimalo, kako proučevani otroci sprejemajo in izražajo čustva; kakšne so njihove socialne spretnosti in z njimi povezano socialno ravnanje; kakšni so njihovi medsebojni odnosi in komunikacija z drugimi družinskimi člani, vrstniki in učitelji; kateri dejavniki v družini vplivajo na otrokov psihosocialni razvoj in kako se to kaže pri otrokovem šolskem delu ter vedenju; kakšna je povezava med družinskim in šolskim mikrosistemom.

Drugi pomemben merski instrument je bila opazovalna shema, s katero smo ovrednotili družinske interakcije in interakcije otroka znotraj razredne skupnosti. Posameznike smo opazovali v različnih

kontekstih, s čimer smo pridobili kompleksnejšo predstavo o njihovem psihosocialnem razvoju. Kategorije opazovanja v družini so bile medsebojni odnosi med posameznimi družinskimi člani in z njimi povezana komunikacija, socialno in čustveno vedenje otroka v družinskem okolju, otrokove dejavnosti v prostem času in vzgojni slog staršev. V razredni skupnosti smo se osredotočili na opazovanje otrokovih interakcij z vrstniki in učiteljem, otrokovo verbalno in neverbalno komunikacijo, čustvena stanja in reakcije, samostojnost pri delu in skrbi zase ter na otrokovo upoštevanje pravil in dogovorov v skupini. S sociometrično preizkušnjo pa smo poglobili opisane kategorije opazovanja v šoli. Uporabili smo Morenovo metodo imenovanja sošolcev, kjer učenec navede določeno število sošolcev glede na podan kriterij, ki je praviloma pozitiven (Pečjak in Košir, 2008). Zavedanje, da otrokovo vedenje lahko dobro pojasnimo šele v okolju, v katerem se pojavlja, nas je vodilo k načrtnemu in namernemu zbiranju empiričnega gradiva v otrokovem naravnem okolju.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Sociometrična preizkušnja

Rezultate sociometrične preizkušnje smo obdelali in grafično prikazali s sociogrami. Posebej smo analizirali sociogram za vsakega proučevanega otroka (Pečjak in Košir, 2008). Sociogram je ponazoril sprejetost otroka med vrstniki in tako dodatno pojasnil vlogo otroka v razredni skupnosti. Posebno pozornost smo posvetili medspolnim izbiram.

Opazovalna shema

Pri opazovalni shemi smo v procesu obdelave podatkov najprej uredili zapise. Ker so bile postavke v shemi razporejene po vsebini, ki je enaka kot pri delno strukturiranih intervjujih, je obdelava in z njo povezana analiza potekala vzporedno s postopkom obdelave intervjujev, razvidne v nadaljevanju.

Intervjuji

Pridobljene posnetke intervjujev smo najprej uredili in prepisali. Uporabili smo odprto kodiranje v slogu „deževanja idej“ (Mesec, 1998). Čeprav se nismo odločili za selektivno kodiranje, smo bili pozorni na rekurzivne odnose, pri katerih posledica povratno vpliva na vzrok. Pri razčlenjevanju besedila smo si pomagali s podčrtavanjem – podčrtali smo tisti del besedila, ki smo ga povzeli (povzemanje), in v naslednji fazi pripisali kodo prvega reda (abstrahiranje), saj je bil podatek relevanten z vidika namena raziskave. Tako smo iz pridobljenih podatkov s proučevanjem, razčlenjevanjem, primerjanjem in klasificiranjem pridobili pojme (kode), ki so predstavljali osnovno enoto analize. Sledila je zadnja faza kodiranja, v kateri smo pripisali kodo drugega reda (kategoriziranje) in dobili kategorijo.

Primerjanje in združevanje pridobljenih podatkov

Kategorije, pridobljene s postopkom kodiranja intervjujev, so predstavljale temeljni kamen nastajajoče teorije, zato smo za vsak raziskovalni primer najprej naredili zbirno tabelo kategorij, v kateri so združene kategorije, pridobljene iz intervjujev z vsemi vpletenimi (otrok, starši in učitelj). Nato smo primerjali posamezne zbirne tabele kategorij znotraj skupine velikih družin in družin z edinci. Dobljene in združene kategorije smo razvrstili na različna vsebinska področja, izhajajoč iz spoznanj ekološke teorije. Te rezultate smo povezali z ugotovitvami opazovalne sheme in sociometrične preizkušnje.

REZULTATI

V nadaljevanju na podlagi analize predstavljamo psihosocialni razvoj edincev in otrok iz velikih družin ter svoje ugotovitve povezujemo s spoznanji strokovne literature. Ker gre za kompleksno in obsežno predstavitev učenčevega čustveno-socialnega dozorevanja, delimo tematiko na dve vsebinski področji: otrokov čustveni in socialni razvoj. Izpostavljamo le najpomembnejše okoljske dejavnike, do katerih nas je pripeljalo raziskovanje. Ob tem ozaveščamo in nakazujemo, da gre za nenehno prepletanje vsebin in hkrati za

neko zaključeno celoto. Rezultati bodo podrobneje predstavljeni v doktorski disertaciji z naslovom Vloga velikosti družine v otrokovem psihosocialnem razvoju v kontekstu šole. Ob rezultatih je potrebno zavedanje, da so ugotovitve pridobljene s kvalitativno študijo primera in niso posplošljive, nam pa nudijo vpogled v nekatere značilnosti otrok (zajetih v raziskavo) iz različno velikih družin.

ČUSTVENO DOZOREVANJE

Na področju otrokovega čustvenega dozorevanja v ospredje vstopa vloga okolja. Ugotavljamo tri pomembne dejavnike na ravni družine: čustvena odprtost družine, moč čustev in čustva staršev ter s tem povezano izražanje čustev pred otroki. Vsakdanji dogodki v različnih mikrosistemih v vpletenih osebah sprožajo različna čustva, za katere je značilen prenos v okviru mezosistema. Na tem področju prihaja do pomembnih razlik med družinami, ki pa ne kažejo a priori povezanosti z velikostjo družine. Pri otrokovih čustvenih reakcijah je namreč zaznati individualnost, ki je pogojena s posameznikovim temperamentom in okoljskimi dejavniki, o čemer piše že Smrtnik Vitulić (2007). V vseh družinah (razen v V2) se spodbuja izražanje vseh čustev. Mama V1 pojasni: *„Dom je prostor, kamor prideš z vsem. Če nikamor drugam ne moreš priti, greš pač domov in doma to pokažeš. In te ni nič sram pred nobenim. To je dom, drugje se moraš delati junaka. Prideš domov ves skrušen in rečeš: Zabluzil sem tole.“* Skynner (1995, v Čačinovič Vogrinčič, 2006) meni, da sprejemanje in izražanje vseh čustev v družini zagotavlja otroku temelje za zdrav psihosocialni razvoj. V veliki družini ima otrok zaradi večjega števila družinskih članov tudi več možnosti za pridobivanje izkušenj na področju čustvenega dozorevanja, kar se povezuje z ugotovitvami španske študije (Pickhardt 1999, v Rubio Medina in Sánchez-Núñez, 2013), ki so podobne. Nekateri naši rezultati pa potrjujejo ugotovitve določenih študij (npr. Suveg idr., 2014), da je prepoznavanje, izražanje in razumevanje čustev kulturno pogojeno, saj je zaznati razlike med ljudmi iz različnih kulturnih okolij. Nadalje ugotavljamo, da na otrokov čustveni razvoj vpliva tudi razredna klima, pri čemer je pomembna vloga učitelja. Ena od učiteljic pojasni: *„Veseli so, če sem jaz nasmejana. Če sem jaz dobre volje,*

to tudi močno vpliva na učenje.“ Pri otrokovem izražanju čustev ima pomembno vlogo socialno okolje, torej okoliščine, ki vplivajo na čustveno odprtost posameznega proučevanega otroka. Kategorija se pojavlja v vseh primerih na dveh poljih: otroci E1, E2 in V2 vsa svoja čustva izražajo v obeh mikrosistemih (tako v družini kot v šoli). Nasprotno pa se razlika med domačim in šolskim mikrosistemom glede izražanja čustev kaže pri učencih E3, V3 in V1. Tako ugotavljamo, da se socialni kontekst izražanja čustev ne povezuje zgolj z velikostjo družine, temveč predvsem z nekaterimi drugimi dejavniki, kot sta čustvena družinska in šolska klima, seveda pa je izražanje čustev povezano tudi z otrokovimi značilnostmi.

V srednjem otroštvu učenci v primerjavi s predhodnimi razvojnimi obdobji postajajo bolj dovzetni za empatično vedenje. Lamovec (1991) ter Bukatko in Daehler (2004) povezujejo empatijo z dobrimi socialnimi kompetencami, saj se posameznik zaradi te sposobnosti bolje znajde v različnih socialnih kontekstih in je lahko zaradi tega uspešnejši. Slednje povezave (vsaj na področju storilnosti) v celoti ne moremo potrditi, saj edinci v študiji dosegajo višji učni uspeh. Ugotavljamo pa, da se empatija in prosocialno vedenje pogostejše pojavljata v velikih družinah. Učiteljica V1 deklico opiše takole: *„Tako opazi, če se komu kaj dogaja, če je kdo žalosten ali pa jezen ali kar koli, in pride in ga poskuša potolažiti skupaj z mano.“* Sama učenka pa empatijo do vrstnikov kaže z besedami: *„Probam priti do njega in ga potolažiti. /... / Mene sošolci in sošolke poznajo, da se ful hecam. Velikokrat s takim hecom.“* V domačem mikrosistemu V1 žalostne starše poskuša potolažiti s stvarmi, ki jih imajo radi (npr. skuha jim kavo), in pogovorom, kar osvetljuje njeno odprtost za pogovor. Mama pa je ob tem povedala: *„Tisto je napisala enkrat (pokaže na listek na hladilniku, na katerem piše mami in oči = ljubezen) in je prinesla in napopala, ker sva se nekaj kregala, je čutna.“* Čustvene kompetence dečka V2 se povezujejo z empatijo do staršev, sorojencev in vrstnikov (*„Govorim mu, da to ni tako hudo, da se bo stvar kmalu uredila pa take reči.“*) Deček je zelo sočuten in čustveno zelo odziven, prav tako deklica V3. Tudi dečka E2 in E3 sta empatična, čeprav učiteljica E3 pove, da edinec potrebuje »spodbudo in usmeritev« za tovrstno vedenje. Na podlagi analize intervjujev z vsemi kontekstualno povezanimi osebami ugotavljamo: večja družina z

mnogimi interakcijami lahko ponuja v družinskem mikrosistemu več možnosti za razvoj empatije in prosocialnega vedenja. Maynard (2009) ter Pike, Kretschmer in Dunn (2009) to ugotovitev povezujejo z odnosi med sorojenci (deljenje stvari, razumevanje čustev brata/sestre, medsebojno sodelovanje ipd.), saj tudi sami zaključujejo, da sorojenci izkazujejo več prosocialnega vedenja.

SOCIALNO DOZOREVANJE

Za razliko od otrokovih čustvenih kompetenc, na katere velikost družine nima tako pomembnega vpliva, se na področju socialnih kompetenc kažejo pomembne razlike med otroki, ki prihajajo iz različno velikih družin. Najpomembnejše kategorije, ki opišejo edinčevu in sorojenčevu socialno dozorevanje, se nanašajo na obvladovanje socialnih veščin (npr. spodbuda za socialni stik, socialna odprtost, potreba po prevladovanju, otrokovo deljenje materialnih dobrin, medsebojna pomoč, tekmovalnost in sodelovanje), ki pogojujejo tudi otrokovo sprejetost v vrstniški skupini in s tem razvoj socialne samopodobe. Proučevane otroke lahko razvrstimo v tri skupine. Ob tem se zavedamo, da je vsak posameznik enkraten, vendar jih na tem mestu razvrščamo zaradi lažje in nazornejše predstavitve rezultatov. Za deklici V1 in V3 se je izkazalo, da sta ekstravertirani, kar pomeni, da sta v različnih mikrosistemi odprti za socialne interakcije in imata široko mrežo prijateljev. Učiteljica o socialnem dozorevanju V1 pove: *„Ona je zelo spretna, zna povezovati stike, zna jih tudi obdržati. Ona je tukaj uspešna.“* Mama V3 pa poudari: *„Zelo hitro si najde družbo, zelo hitro vzpostavi ta stik. Tudi opazila sva zdaj, da tudi v tujem jeziku.“* Če bi se na tej točki analiza zaključila, bi lahko sklepali, da lahko velika družina *a priori* pomeni dobre socialne kompetence. Vendar pa nam raziskovalni primer V2 pokaže, da se socialne kompetence ne povezujejo samo z otrokovim socialnim okoljem, temveč nanje vplivajo tudi otrokove dispozicije. Tako sta V2 in E1 bolj introvertirana otroke z ožjo socialno mrežo prijateljev, E2 in E3 pa predstavljata presečno množico zgoraj opisanih primerov. Gre namreč za to, da sta oba edince socialno odprta in hrepenita po interakcijah z drugimi, a

njun družinski mikrosistem z redkejšimi socialnimi odnosi in prevladujočimi interakcijami edincev – odrasli igra pomembno vlogo v njunem socialnem razvoju.

Tako je osnovna teza študije, da veččlanska družina otroku ponuja ugoden socialni kontekst za navezovanje prvih diadnih in triadnih odnosov s starši in sorojenci, potrjena. Zgodnje bogate izkušnje socialnih interakcij z različno starimi ljudmi sorojenčev mikrosistem odpirajo navzven, novim socialnim stikom. Podobno kažejo tudi ugotovitve raziskave (Newman, 2013), da sobivanje z večjim številom družinskih članov lahko izboljša razvoj socialnih spretnosti, reševanje konfliktov in delitev dela, vendar raziskovalci opozarjajo, da do pomembnih razlik prihaja med edinci in otroki, ki imajo pet ali več sorojencev. Zato je na mestu, da smo v vzorec vključili vsaj štiri sorojence, čeprav strokovna znanost veliko družino opredeli že s tremi otroki. V nadaljevanju osvetlimo najizrazitejše dejavnike v veliki družini, ki pomembno prispevajo k razvoju sorojenčevih socialnih kompetenc, ter le-te primerjamo z edinčevim socialnim okoljem. Vzporedno s tem pa poudarimo tudi ogrožajoče dejavnike veččlanske družine in varovalne dejavnike v edinčevem razvoju.

Prvi okoljski dejavnik otrokovega socialnega dozorevanja, ki se pokaže v študiji, so **učenceve priložnosti za interakcije zunaj doma**, predvsem z otroki. Najznačilnejše kategorije, ki zaznamujejo posameznikovo širino socialne mreže, so družinski prijatelji, otrokova želja po prijateljevanju, družinska obiskovanja in vloga bivalnega okolja. Sorojenci pogosteje pletejo vezi prijateljstva z otroki tudi preko staršev (družinski prijatelji in širša mreža sorodnikov), kar nazorno opiše oče V3: „*Naša hiša je kar polna. Vrata so odprta.*“, medtem ko si edinci pogosteje sami izbirajo prijatelje, saj njihovi starši ne vstopajo tako intenzivno v odnose z drugimi družinami z otroki in imajo manj sorodnikov (starša E3 npr. pojasnita: „*Nimamo obiskov, nič. Sploh ne hodimo na obiske. Mi smo najraje sami, ker smo sami sebi zadosti.*“). Ugotavljamo, da ima otrok iz velike družine več mikrosistemov, v katerih je dejaven, in tako tudi več možnosti, da si pridobi več prijateljev. Nedvomno je tudi šola eden izmed najpomembnejših agensov socializacije predvsem za edinca,

saj študija v primeru otroka E3 pokaže na pomanjkanje družbe. Družina živi v mestu, v bloku, starša E3 navajata: „*Ker nima nobene družbe: družba sva midva. Ta pa ni vedno najboljša za njega. Nima nobenega prijatelja, kot sva jih imela midva. Mi smo živeli na dvorišču. Tega on ne pozna. Njegovi prijatelji so računalniki in televizor*“. V tem primeru ugotavljamo, da lahko otroku prijatelje nadomešča tudi virtualni svet. Nasprotno pa ima edinec E2, ki živi na podeželju, v kraju bivanja več družbe, pa mu le-ta še ni dovolj. Njegova mama (E2) pravi naslednje: „*On bi si želel, da bi imel še več prijateljev, da bi se večkrat družil*.“

Kot drugi pomemben element socialnega dozorevanja se kaže **otrokova odprtost in samoiniciativnost za socialni stik**, saj starši otroka lahko le spodbujajo k vstopanju v interakcije zunaj doma, ne morejo pa tega narediti namesto njega. Deklica E1 najizraziteje potrebuje spodbudo za socialni stik, kar je mogoče razbrati iz pripovedi njenih staršev: „*Jo je treba včasih malo spodbuditi. Prej bo drugi otrok z njo navezal stik, kot da bi ona šla. Večkrat sem ji rekla dobesedno: glej, tam je kolegica. Pa ne. Ne grem se igrat ven*.“ Tesno prijateljstvo je zgradila s skupino deklic, novih stikov pa ne navezuje, saj ji ta krog prijateljic zadostuje. Za takega otroka je t. i. mešanje razredov (značilno za razred učenke E1) na prehodu iz petega v šesti razred dobrodošel socialni izziv. Omenjeno potrdi še mama E2: „*V vrtcu je imel en svoj krog dejansko, ni puščal drugih noter*.“ To spoznanje se povezuje z ugotovitvami raziskave (Blöchlinger, 2008), da edinci v družini nimajo toliko socialnih interakcij, zato v drugih socialnih okoljih navežejo manj, a bolj intenzivna prijateljstva.

Tretji element, do katerega nas je pripeljalo raziskovanje, je **družinska dinamika s poudarkom na medsebojni pomoči**. Ta v velikih družinah poteka na dveh ravneh: pomoč na vzajemni relaciji otrok – starši in pomoč med sorojenci. Medsebojna pomoč v veččlanskih družinah je najbolj izrazita pri gospodinjskih (priprava obrokov, peka piškotov) in hišnih delih (pospravljanje igrač, preoblačenje postelje, pospravljanje hiše), pri delu na vrtu in njivi ter šolskih opravilih (izdelava plakata, pomoč pri domači nalogi in učenju). V3 opiše pomoč sestri: „*Mlajša sestra ne zna naliti vode, ji jaz pomagam, ali pa sadeže, ker jih ne more lupiti, ji jaz pomagam*.“ O medsebojni pomoči tudi starša V3 pravita: „*Starejša mnogokrat*

za šolo pomagata kot ene vrste inštruktorja“. Iz zapisanega lahko zaključimo, da starejši sorojenci na področju šolanja mlajših sorojencev pogosto prevzemajo naloge staršev. Izkaže se, da tudi zato, ker jim je učna snov bližja, bolj poznana. Omenjeno potrdijo še otroci, saj V1 pri šolskem delu najpogosteje pomaga mlajši sestrici in bratu, kar pojasni takole: *„Z L. in K. se velikokrat igramo šolo. L. učim številke pa črke. K. dam črke, krajše nareke in ji potem popravljam. K. ne grejo tisti računi, ki imajo tri števila. Sem ji dala veliko računov in razložila še enkrat, kako se to računa.“* Iz tega citata je razvidno, da V1 učno snov svoje sorojenke dobro pozna, saj natančno opiše posamezne težje računske operacije in postopke opismenjevanja. Otrok, ki poučuje, s tem utrjuje že pridobljeno učno snov. Sodelovalno učenje med otroki se kot primer dobre prakse kaže tudi v šoli. Tudi druge raziskave (Brody, 2004; Lightfoot idr., 2013) kažejo, da sorojenci v srednjem otroštvu svoje mlajše sorojence naučijo nove kognitivne in jezikovne spretnosti in so odlični učitelji, saj se naučijo, kako poenostaviti naloge za svoje mlajše brate in sestre. Tako razvijajo sposobnost prevzemanja perspektive drugih ljudi. Sorojenci si med seboj pomagajo še pri izbiri oblačil in oblačenju, prehranjevanju, hišnih opravilih in večernih ritualih (*„Zvečer jim berem knjigo, da lažje zaspijo.“*). V družinah z edinci se izkaže, da je v ospredju intelektualni vidik medsebojne pomoči (starši pomagajo otroku pri učenju, računalništvu ter s pogovori in nasveti). Predvidevamo, da gre zopet za povezavo z izobrazbo staršev, saj imajo edinci, zajeti v raziskavo, starše z višjo izobrazbo in višjim SES, ki več časa namenijo učenju z otrokom in pogosteje sodelujejo s šolo. V družini E3 pomoč poteka le enosmerno na relaciji mama – edinec, saj mama vse postori sama, kar oče opiše: *„Ona je master card naše familije. Brez heca, ker v principu drugače naša familija ne bi mogla funkcionirati.“* Oče je zaradi dela tudi dlje časa odsoten, edinec pa ne opravlja nobenih opravil doma, ker starša tega od njega ne pričakujeta. Izkušnje medsebojne (ne)pomoči v družini otroci prenašajo v šolo, med vrstnike in učitelje. *„Ona kar sama opazi, da nekdo nečesa ne razume. Ali pa, če nekdo dvigne roko, da bi mene za pomoč prosil, potem včasih priskoči tudi V1: ti bom jaz pomagala,“* pove učiteljica V1. To je značilno tudi za druga dva sorojenca in se, kot bomo videli v nadaljevanju, povezuje z otrokovo socialno sprejetostjo v razredu.

Znotraj družinske dinamike velike družine se kaže še **medsebojno varovanje sorojencev**, kar je nazorno razvidno iz pogovora s starši V3: „*Pretehtava, kdaj in kako in kdo. Ponavadi samo E. (najstarejša hči, op. a.), ker je samo ona tista, ki je zares sposobna biti ne samo varuška, da preživijo, ampak tudi z eno odgovornostjo.*“ Varovanje najstarejše sorojenke v desetčlanski družini sovпада z ugotovitvami predhodnih raziskovalcev (npr. Essman, 1977; Weisner, 2011) in deklico postavlja v vlogo nadomestne mame. Tako analiza osvetljuje tudi povezanost med izkušnjami, ki jih imajo otroci na področju medsebojne pomoči, in njihovim osebnostnim dozorevanjem. Medsebojna pomoč brez dvoma še dodatno utrjuje tesne vezi med sorojenci in je pomembna vrлина v življenju. Poudariti pa je potrebno, da je posebno pozornost v velikih družinah potrebno posvetiti tudi temu, da ima vsak otrok možnost polno živeti svoje otroštvo. Pretirano prevzemanje vlog in nalog staršev oz. učiteljev lahko predstavlja dejavnik tveganja v otrokovem razvoju. Podobno ugotavljajo tudi druge študije. Po eni strani se otrok skozi interakcije s sorojenci uči o sebi in drugih, spoznava nove ideje, razvija stališča in prepričanja z opazovanjem in posnemanjem (Feinberg, Solmeyer in McHale, 2012), kar vpliva na njegov kognitivni in čustveni razvoj, splošne psihosocialne sposobnosti in sposobnost za uspešno interakcijo z vrstniki, pojasnjuje Brody (2004; 1998). Po drugi strani pa je na mestu poudarek Marshalla s sodelavci (1997, v Brody, 2004), da če poučevanje in varovanje postaneta pretirana, lahko v obdobju srednjega otroštva ogrozita med drugim otrokov čas za šolske obveznosti in domače naloge, kar vpliva na šolski uspeh in vedenje.

Četrty aspekt otrokovega socialnega dozorevanja v domačem mikrosistemu se kaže v **tekmovalnosti, konfliktih in sodelovanju**. Starši veččlanske družine, zajeti v raziskavo, tekmovalnost in sodelovanje med sorojenci vidijo v luči odraščanja in kot naložbo za prihodnost, saj današnja družba zahteva tudi timsko delo in usklajevanje. Starša V3 govorita o zdravi tekmovalnosti, ki posameznika spontano motivira k pridobivanju novih znanj in spretnosti, ki jih starejši sorojenci že obvladajo. S prepiri pridobijo bratje in sestre večšine pogajanja, empatije in prosocialnega vedenja (McHale, Updegraff in Whiteman, 2012). Ob tem je potrebno pogledati še

z druge perspektive: konflikti med sorojenci so včasih tudi agresivni (tak primer je V2) in te nasilne težnje se lahko prenesejo v odraslost, o čemer piše Howe (2014). Na pojav agresivnega vedenja vpliva več dejavnikov, kot so starost, spol, vrstni red rojstva in individualne razlike. Nasprotno pa je za edince značilno, da imajo manj izkušenj s prepiri. „*On ni soočen z nikomer, z nikomer se mu ni treba boriti, z nikomer se mu ni treba prerivati,*“ povesta starša E3. To naj bi okrnilo sicer dobre socialne veščine edinca. Opisano lahko privede edince do pomanjkanja znanja o reševanju sporov v otroštvu in – kot bomo videli v naslednjem razdelku – do večjih izzivov pri konstruktivnem reševanju konfliktov s sošolci. Zato se edinci (po izsledkih stroke) težje soočajo z lastno in z agresijo drugih (Blöchlinger, 2008) in so tudi manj borbeni (Kasten, 2007). Teze o agresiji pričujoča študija ne potrjuje, o borbenosti pa spregovori in tezo potrdi oče E1.

Peti dejavnik izhaja iz dejstva, da **otroci iz velikih družin s sorojenci preživijo več časa kot s katero koli drugo osebo**. Te izkušnje so se v raziskavi pokazale kot **pomembne za socialne odnose in sprejetost med vrstniki**. Deček V2 poudari pomen mnogih interakcij s sorojenci znotraj velike družine: „*Skoraj zmeraj se en najde, ki se hoče, in potem se z njim igram.*“ Sorojenci v raziskavi so namreč v povprečju bolje sprejeti med vrstniki kot edinci. Kot dejavnika socialne sprejetosti med vrstniki se pri sorojencih pokažeta večja zmožnost deljenja materialnih dobrin in že omenjena samoiniciativna pomoč sošolcem in učiteljici, kar lahko povezujemo z medsebojno pomočjo v družini, posebej med sorojenci. Za vse tri edince pa velja, da so učno zelo uspešni, a je pomoči sošolcem in učiteljici zaslediti manj. V številu izbir in vzajemnih povezav s sošolci je mogoče zaznati pomembne razlike med edinci: E1 ima od vseh proučevanih otrok najožjo mrežo socialnih interakcij z vrstniki, medtem ko ima E3 široko mrežo, kar kaže, da so edinci po eni strani lahko zelo sprejeti, po drugi strani pa ostajajo v svojem krogu prijateljev in ne širijo socialnih stikov. Na podlagi raziskanih primerov smo sicer ugotovili značilno pozitivno povezanost med edinčevo učno uspešnostjo in sprejetostjo v razredu, a se vzporedno s tem pokažejo tudi značilnosti otrok, pri katerih so prisotne nasprotujoče si lastnosti. E2 in E3 prihajata z določenimi sošolci pogosto v

konflikte. Učiteljica E2 razlaga: „*So pa posamezniki, s katerimi ima težave. /... / Ja, pride in ne želi takoj odnehati. In je konflikt in sem jaz morala zraven stopit.*“ Ostali otroci, zajeti v raziskavo, v šoli ne prihajajo v konflikte s sošolci. V naši raziskavi velja, da pri edincih pogostejše kot sorojencih prihaja v šoli do nesoglasij z vrstniki. Razlog je bil nakazan že v prejšnjem razdelku: sorojencem polje preprirov predstavlja predvsem domači mikrosistem. Opisano opredelimo kot prvi možni dejavnik manjše sprejetosti edincev, kot drugi pa se kaže v kategoriji Potreba po prevladovanju, ki je značilna za dečka E2. Učiteljica namreč opaža: „*Med igro pa velikokrat želi, da malo prevladuje. Če ne prevladuje, se pa lahko tudi malo razjezi.*“ Analiza opazovanja in intervjujev kaže torej na pomembne razlike med edinci in sorojenci: edincem veliko bolj ustreza individualno delo, tudi v prostem času si pogostejše izbirajo individualne hobije (npr. branje, risanje). Nasprotno pa otroci iz velike družine v skupini radi sodelujejo, prispevajo pomemben del pri opravljeni nalogi, a samoiniciativno ne prevzemajo vodilne vloge. Edinci, zajeti v raziskavi, pa želijo pogostejše v skupini prevzeti glavno vlogo. Tako opažanja v tej povezavi strni učiteljica E2: „*Vendar želi biti vodja. V vsakem primeru želi biti tisti, ki bo vodil skupino, ki bi pisal, če tako rečeva, malo komandira.*“ Ta otrokova potreba je lahko posledica edinčeve nedejane pozornosti doma, ko z nobenim od sorojencev ničesar ne deli, o čemer govorita tudi starša E3. Kitzmanove, Cohenove in Lockwoodove ugotovitve (2002), da je edinec manj priljubljen v vrstniški skupini in nagnjen k bolj agresivnemu vedenju, ne moremo v celoti potrditi, saj poleg velikosti družine (kot pomembnega socialnega konteksta) v ospredje vstopajo še otrokov temperament (razlike med E1 in E3), lik učitelja (primer V3) in preoblikovanje razreda (E1). Kitzman, Cohen in Lockwood (prav tam) omenjajo še druge dejavnike vpliva, ki pa jih v svoji raziskavi nismo zasledili: vzgojni slog staršev (avtoritativni starši imajo bolj priljubljene otroke kot avtoritarni), osebnostne značilnosti staršev, ki jih otrok posnema, in kulturni kontekst. Avtorici Pečjak in Košir (2002) dodata, da tudi vedenje učitelja do ocenjevanega učenca in sociometrična struktura razreda pogojujeta socialni položaj otroka v razredu. Skupaj s Papalia s sodelavci (2009, 341) zaključujemo, da si „otroci že v družini pridobijo vedenje, ki vpliva na priljubljenost.“

SKLEP

Sklepne besede naslonimo na spoznanja ekološke teorije, zato v središče postavimo otroka: edinca in sorojenca. Njuni socialno in čustveno dozorevanje temeljita na biološko pogojenem temperamentu in značaju, kjer so vplivi velikosti družine s spolno in starostno strukturo družinskih članov osrednjega pomena.

Na podlagi multiple študije primera zaključujemo, da imajo otroci (zajeti v raziskavo) iz velike družine bolj razvite socialne kompetence (veščine, potrebne za uspešno vključevanje v družbo). Edinci imajo v primerjavi s sorojenci ožjo socialno mrežo prijateljev in lahko potrebujejo spodbudo za vzpostavitev socialnega stika izven doma. Ta vidik pokaže, da bivanje otroka brez bratov in sester lahko predstavlja dejavnik tveganja na področju socialnega razvoja, zato sta vrtec in kasneje šola ključna dejavnika edinčeve socializacije. Preko njiju uri svoje socialne spretnosti in zato sodobne raziskave (vključno s pričujočim delom) ovržejo spoznanja starejših raziskav o socialni neprilagojenosti edincev. V raziskavi se je potrdila povezanost med posameznikovo stopnjo sprejetosti in njegovimi socialnimi kompetencami, kar pomeni, da otrokom iz velike družine medsebojna pomoč v družini, empatija in prosocialno vedenje (ki je manj značilno za edince) lahko pomagajo pri razvoju širše socialne mreže sošolcev. V povezavi z razvojem edinčevih socialnih spretnosti se poleg vloge staršev kaže pomembna tudi vloga učitelja, saj lahko otroku pomaga pri vstopanju v interakcije z vrstniki. Izsledki raziskave pokažejo tudi, da edinci v šoli pogosteje težje delijo materialne dobrine, so v primerjavi s sorojenci lahko manj samostojni, si raje izbirajo individualno delo, pri skupinskem delu pa lahko kažejo potrebo po dominantnosti. Prav zato bi bilo dobro, da bi učitelji pri poučevanju pogosteje izbirali sodelovalno učenje in v delo vključevali socialne igre. Ta spoznanja so pomembna za razvoj strategij poučevanja v prihodnje.

Ugotovili smo, da otrokov čustveni razvoj poteka v soodvisnosti s socialnim okoljem. Ključno je, da učitelji razumemo raznolikost čustvenih okolij, iz katerih prihajajo učenci, in da se odrasli z otrokom pogosto pogovarjamo o čustvih in o različnem odzivanju ljudi.

Starši edincev v naši raziskavi imajo v primerjavi s starši sorojencev višjo izobrazbo in višji SES, kar jim omogoča višjo kakovost nekaterih vidikov družinskega življenja. To dejstvo je lahko varovalni dejavnik edinčevega razvoja. Ugotavljamo, da je zato potrebno več pozornosti nameniti velikim družinam z nezaposlenimi materami, saj finančni položaj nekaterih od teh družin sorojencem onemogoča obiskovanje plačljivih dejavnosti v prostem času in s tem nadaljnji razvoj njihovih talentov. Prav tako lahko nižji SES okrni družinsko estetsko in kulturno-naravoslovno udejstvovanje.

Kljub temu da se v psihološko-sociološki literaturi tematika prepletenosti družine in družinskega življenja s šolskim okoljem pojavlja pogosto, ne poznamo poglobljene študije, ki bi govorila o medsebojnem vplivu vseh družinskih članov in hkrati povezala šolske dejavnike, ki odločilno zaznamujejo otrokov razvoj. V slovenskem prostoru tematika še ni bila raziskana, tuje raziskave pa prihajajo do različnih zaključkov. Zato pričujoča raziskava s svojimi ugotovitvami pomembno prispeva k razumevanju opisane tematike. Ker ni bilo znanstveno-raziskovalnih prispevkov, se v poljudnih revijah o otroku in družini srečujemo s polresnicami oz. trditvami o edincih in sorojencih, ki nimajo znanstvene podlage in krepijo predsodke.

Ne nazadnje je za učiteljevo razumevanje otrokovih potreb pomembno tudi poznavanje okolja, iz katerega prihaja otrok. Vloga pedagoga je, da ozavešča in pri delu v razredu upošteva spoznanja socialnega in družinskega okolja, iz katerega šolar prihaja, in njegov vpliv na psihosocialni razvoj. Izobraževanje (bodočih) učiteljev naj zato vključuje tudi razumevanje pomena vpletenosti šolo obveznega otroka v različne sisteme, ki ga sooblikujejo.

Ugotovitve raziskave temeljijo na multipli študiji primera treh družin edincev in treh družin z vsaj štirimi otroki. Ker gre za zaključke na razmeroma majhnem vzorcu, niso posplošljivi, nam pa pokažejo nekatere značilnosti otrokovega psihosocialnega razvoja, ki so povezane z velikostjo družine, in se kažejo v šoli.

LITERATURA

- Andolšek, I. (1995). Mesto in vpliv sorojencev. V V. Velikonja, J. Grčurevič in B. Žemva, *Izkustvena družinska terapija* (str. 61–70). Ljubljana: CICERO.
- Batistič Zorec, M. (2013). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Blöchlinger, B. (2008). *Lob des Einzelkindes*. Frankfurt: Krüger Verlag.
- Brody, G. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49, 1–24.
- Brody G. H. (2004). Siblings' Direct and Indirect Contributions to Child Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 124–126.
- Bukatko, D. in Daehler, M. W. (2004). *Child development*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships*. Newbury Park: Sage Publications.
- Erikson, E. (1977). *Childhood and society*. London: Paladin.
- Essman, C. S. (1977). Sibling Relations as Socialization For Parenthood. *The Family Coordinator*, 20(3), 259–262.
- Feinberg, M. E., Solmeyer, A. R. in McHale, S. M. (2012). The third rail of family systems: sibling relationships, mental and behavioral health and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clin Child Fam Psychol Rev.*, 15(1), 43–57.
- Herrera, N., Zajonc, R., Wieczorkowska, G. in Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 142–150.
- Howe, N. (2014). Sibling relations and their impact on children's development. V M. Boivin (ur.), *Peer relations* (str. 17–24). Encyclopedia on Early Childhood development. Pridobljeno s <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/peer-relations.pdf#page=17>.
- Jeynes, W. (2010). The Salience of Family Factors in Children's School Experiences. V W. Jeynes (ur.), *Family Factors and the Educational Success of Children* (str. 1–10). London; New York: Routledge.
- Kasten H. (2007). *Einzelkinder und ihre Familien*. Göttingen: Hogrefe.

- Kavčič, T. in Zupančič M. (2006). *Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kim, J. Y., McHale S. M., Wayne Osgood D. in Crouter, A. C. (2006). Longitudinal Course and Family Correlates of Sibling Relationship From Childhood Through Adolescence. *Child Development*, 77(6), 1746–1761.
- Kitzmann, K., Cohen, R. in Lockwood, R. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationship*, 19(3), 299–316.
- Kranjec, K. (2006). *Otroci iz velikih družin*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kranjec Klopčič, K. (2015). Ob domačem ognjišču z brati in sestrami. *Naša družina*, 36(2), 18–19.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Laybourn, A. (1994). *The Only Child: Myths and Reality*. Ediburgh: HMSO.
- Lightfoot, C., Cole M. in Cole S. R. (2013). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- Liu, F. (2006). Boys only-children and girls as only children-parental gendered expectations of the only-child in the nuclear Chinese family in present-day China. *Gender and Education*, 18(5), 491–505.
- Mancillas, A. (2006). Challenging the Stereotypes About Only Children: A Review of the Literature and Implications for Practise. *Journal of Counseling & Development*, 84, 268–275.
- Mandić, M. (2001). Prednosti veččlanskih družin. *Otrok in družina*, 2, 10.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Maynard, A. E. (2009). Cultural Teaching: The Development of Teaching Skills in Maya Sibling Interactions. V M. Gauvain in M. Cole (ur.), *Readings on the Development of Children*. (str. 251–265). New York: Worth Publishers.

- McHale, S. M., Updegraff, K. A. in Whiteman, S. D. (2012). Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913–930.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Newman, S. (2011). *The case for the only child*. Florida: Health Communications.
- Newman, S. (29. 10. 2013). How many siblings does it take to save a marriage. *Psychology Today*. Pridobljeno s <https://www.psychologytoday.com/blog/singletons/201310/how-many-siblings-does-it-take-save-marriage>.
- Papalia, E. D., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2009). *A child's world: infancy through adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Patterson, C. (2008). *Child development*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za psihologijo.
- Pike, A., Kretschmer T. in Dunn J. F. (2009). Sibling – friends or foes? *Psychologist*, 22(6), 494–496.
- Razdevšek Pučko, C. (2003). Poduspešnost. V M. Peček in C. Razdevšek Pučko (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 117–130). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rittenour, C. E., Myers, S. A. in Brann, A. (2007). Commitment and Emotional Closeness in the Sibling Relationship. *Southern Communication Journal*, 72(2), 169–183.
- Rubio Medina C. in Sánchez-Núñez T. (2013). Inteligencia Emocional Autoinformada en Hijos Únicos e Hijos Primogénitos y Ajuste Perceptivo de los Progenitores. *Ansiedad y estrés*, 19(2–3), 235–242.
- Sienčnik, M. (2000). Otrok edinec – vse večji socialni problem? *Dom in družina*, 51(4), 8–9.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Smrtnik Vitulić, H. (2009). *Spoznavanje otrok v razredu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Suveg, C., Raley, J. N., Morelen, D., Wang, W., Han R. Z. in Campion S. (2014). Child and family emotional functioning: a cross-national examination of families from China and the United States. *Child Fam Stud*, 23, 1444–1454.
- Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: Ewo.
- Wan, C., Fan, C., Lin, G. in Jing, Q. (2001). Comparison of Personality Traits of Only and Sibling School Children in Beijing. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(4), 377–388.
- Wang, D., Kato, N., Inaba, Y., Tango, T., Yoshida, Y., Kusaka, Y. idr. (2000). Physical and personality traits of preschool children in Fuzhou, China: only child vs sibling. *Child: Care, Health and Development*, 26(1), 49–60.
- Wiesner T. S. (2011). Socialization for Parenthood in Sibling Caretaking Societies. V J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi in L. R. Sherrod (ur.), *Parenting Across the Life Span*. Biosocial Dimensions (237–270). New York: Transaction Publishers.