

A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI GYERMEKKORBAN

Zsolnai Anikó

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A szociális készségek, a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének kérdéseit közel húsz éve vizsgálják a pszichológiai kutatások. A külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok, s egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt. Ennek ellenére azonban még nagyon kevés olyan szociális készségfejlesztő program van, amely az iskolai program szerves részeként működik, s amely a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem a megelőzésre helyezi.

A szociális készség és kompetencia fogalma

A szociális kompetencia meghatározásának sok változata ismert. Mielőtt azonban rátérnénk ezek bemutatására, érdemes megnézni, hogy a kompetencia fogalma mit jelent általában. A Shorter Oxford English Dictionary (1973) szerint a kompetencia alkalmasság, megfelelés, képesség. Ennek megfelelően a szociális kompetencián „rendszerint olyan, a személyiségre jellemző tulajdonságot értenek, amely a feszültséghelyzetek és konfliktushelyzetek megoldását befolyásolja.” (Fülöp, 1991. 49. o.) Argyle (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban az elérni kívánt hatást elő tudjuk idézni. Nagyon hasonló ehhez Schneider (1993) megközelítése, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.

A legtöbb felfogás szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek meghatározásakor a legtöbben Trower és mtsai (1978) definíciójára hivatkoznak: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.”

Sue Spence (1983) megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét. Az előzőbe a verbális és nonverbális kommunikációt, a szociális percepciót sorolja, míg a másodikba az empátia, a segítő magatartás, a kooperáció, az altruizmus, mint a segítő magatartás legmagasabb szintje vagy a konfliktusmegoldó készség tartozik.

A vonatkozó szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik, azonban ezek közül legfontosabbnak a *kommunikációs készségeket* tartják. A pszicholingvisztikai kutatások bebizonyították, hogy a „kommunikatív szabályrendszerek megfelelő ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony lehessen emberi kapcsolataiban. A szabályrendszer részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete is, így a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése.” (Fülöp, 1991. 50. o.)

A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei

A szociális készségek tanítása abból indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, így tanítható is, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá.

Elméleti alapok

A szociális készségek tanításának korai kísérletei a *szociális tanuláselmélet* alapelveire épültek, amelyek szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. Az elmélet egyik legismertebb kutatója, *Bandura* a megerősítés mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell – felnőtt, kortárs – pozitívan megerősített viselkedése szolgál. E felismerés nyomán a szociális készségfejlesztő kísérletekben megjelentek a modelláló technikák. A gyerekek történetek, filmek vagy társaik bemutatója által megfigyelték, hogyan köt valaki barátságot vagy hogyan nyújt segítséget egy rászorulóknak stb. E korai készségfejlesztő programok, amelyek a modellnyújtás segítségével létrehozott utánzásos tanulást tekintették legfőbb eszköznek, a magányos, izolált gyerekek esetében jó eredményeket produkáltak (Fülöp, 1991. 52. o.).

A szociális tanuláselmélet a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső feldolgozását és intellektuális értékelését. Ezzel a kérdéssel a viselkedés és viselkedésváltozás *kognitív elmélete* foglalkozik, amely a szociális magatartást mint problémamegoldást fogja fel (Spivack és Shure, 1976).

A *SST (Social Skill Training)*, a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét *Argyle* és kollégái, *Trower* és *Bryant* dolgozták ki (1978). A modell alapvető lényege, hogy párhuzamot von a szociális interakció megtanulása és a motoros készségek például biciklizés, hegedülés elsajátítása között. „*Argyle* szerint, ahogy egy hangszer megszólaltatásakor igazítunk játékunkon, ha nem a megfelelő hangot sikerült kiadnunk, társas kapcsolatainkon belül is ilyen módon módosítjuk a viselkedésünket, vagyis a szociális készségek éppúgy, mint a motoros készségek taníthatók, és sok gyakorlás és külső-belső visszajelentés segítségével megtanulhatók.” (Fülöp, 1991. 53. o.)

Gyakorlati megvalósulások

A korai szociális készségfejlesztő programok a gyerekek három csoportjára koncentráltak: a szociálisan izolált helyzetűekre, az agresszív viselkedésűekre és a fiatalok bűnözőkre.

A szociálisan izolált, visszahúzó fiatalokkal végzett SST tréningek (például *O'Connor*, 1969), amelyek során modellt nyújtó filmeket, szerepjátékokat, pozitív megerősítéseket alkalmaztak eredményesek voltak. Arra azonban nincsenek bizonyítékok, hogy a bekövetkezett fejlődés hosszú távon is megmaradt-e.

A SST-t sikeresen alkalmazták agresszív gyerekek körében is. A kísérletet végzők abból a feltevésből indultak ki, hogy a nagyon agresszív magatartás mögött a szociális készségek fejletlensége húzódhat meg, s ha ezen nem változtatnak, az agresszió csak növekedni fog (*Patterson*, 1976). Hipotézisük igaznak bizonyult, s az általuk fejlesztett gyerekek viselkedésében látványos javulás következett be.

A SST korai alkalmazásának harmadik területe a fiatalok bűnözőké volt. A problémával foglalkozó kutatók (*Sarason és Ganzer*, 1973; *Thelen, Frey, Dollinger és Paul* 1976) alapgondolata az volt, hogy a fiatalok bűnelkövetők szociálisan fejletlenek, így szükséges szociális készségeik fejlesztése. Munkájuk során jó eredményeket értek el, azonban az kérdéses maradt, hogy az elért pozitív változások mennyire tekinthetők tartósak.

A szociális készségek iskolai fejlesztése

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek fígyelmé egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális készségfejlesztéssel már kisiskolás korban, intézményesen kellene foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális készségeiket. Az ekkor meginduló iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik *Staub* (1971) vizsgálata is, amely abból indult ki, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a szerepcseré empátianövelő hatású. Kísérletében a gyerekek egyik csoportja szerepjátékokkal foglalkozott, ahol mindenki kipróbálta a segítő és a rászorult szerepét egyaránt. A másik gyerekcsoport olyan történeteket hallgatott, amelyben a segítő magatartásra feltétlenül szükség volt, majd ezt követően megbeszélésre került sor a segítség különböző módozatairól. A hatásvizsgálat során a szerepjáték bizonyult hatékonyabbnak, de a megbeszélés módszere is sikeres volt.

Hasonló eredményeket hozott *Allen* és munkatársainak (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning után a gyerekek szociális magatartása erősen javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt mint annak előtte.

A szociális magatartást befolyásoló kognitív fejlesztő programok közül kiemelkedik *Spivack és Shure* (1976) vizsgálata is. Egy olyan tíz hetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával próbálták segíteni a gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában.

A szociális készségek osztályozása és mérése

A szociális készségfejlesztő programok megjelenésével egyidőben előtérbe kerültek a szociális készségek osztályozásával és mérésével kapcsolatos kérdések is.

A szakemberek abban egyetértenek, hogy a szociális viselkedést mikroszociális és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. Abban viszont már nagy különbség mutatkozik, hogy ki milyen csoportosításban, hangsúllyal kezeli az egyes szociális készségek szerepét viselkedésünkben. Ennek illusztrálására csupán két példát mutatunk be, amelyek jól érzékeltetik a különböző csoportosításokban meglévő hangsúlyeltolódásokat. A mikroszociális készségeket *Spence és Shepherd* (1983. 226–227. o.) a következőképpen csoportosítja.

érzelem kifejezés

- arckifejezés
- testtartás
- gesztusok
- hangszín

alap nonverbális készségek

- arckifejezés
- testtartás
- gesztusok
- szemkontaktus

nonverbális visszajelzések

- szociális távolság
- fölösleges mozdulatok
- mosoly és nevetés
- bólogatás

hangminőség

- tónus és hangmagasság
- hangerő
- gyorsaság
- tisztaság

beszédminőség

- folyamatosság
- tétovázás és szünetek
- a válasz halogatása
- a beszéd mennyisége

beszédtartalom

- a társalgás fontossága
- érdekes tartalom
- közbevágások
- ismétlések

hallgatási készségek

- elismerések
- reflektációk
- kérdéstípusú visszajelzések
- személyes énközlések

alap társalgási készségek

- a kezdeményezések száma
- a kérdések száma
- információs tartalom
- a kérdésekre adott válaszok hossza.

A szociális készségegyüttesek más csoportosítását adja *Rinn és Markle* (1979. 110–111. o.).

önkifejezési készségek

- érzések, érzelmek kifejezése
- vélemény kifejezése
- a dicséretet elfogadása
- pozitív énkép

mások elfogadásának a készsége

- pozitív vélemény a barátokról
- mások véleményének a figyelembevétele
- mások megdicsérése

önérvényesítési készségek

- véleménykülönbség
- az ésszerűtlen kérések visszautasítása

kommunikációs készségek

- beszélgetés, társalgás
- interperszonális problémák megoldása.

A szociális készségek mérése

A szociális készségek mérése során alkalmazott legismertebb és legelterjedtebb technikák a következők:

1. interjú olyan személyekkel például szülők, tanárok, akik jól ismerik a vizsgált személyt
2. mérőskálák
3. önjellemzés, önértékelés
4. szociometria
5. megfigyelés.

Az *interjút* olyan személyekkel szokták megcsinálni, akik a szociális viselkedési problémával küszködő személyt jól ismerik. A szülők, a tanárok a következő típusmondatokkal szokták jellemezni a gyerekeket. „Nincs egyetlen barátja sem, soha nem szokott elmenni iskola után otthonról”. „Szeretne barátokat szerezni, de a többiek nem állnak vele szóba.” (*Rinn és Markle*, 1979, 122. o.)

Mérőskálák sokasága is jól használható a problémás szociális viselkedések jellemzésére (például *Harter*, 1982; *Gresham és Elliott*, 1990). Közülük leginkább az ötfokozatú skála terjedt el, amelynek kitöltésére a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó embereket például barát, szülő kéri meg.

Az *önjellemzés* mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszközt foglal magába. Leginkább a kérdőívet használják e célra (például *Reardon, Hersen, Bellack és Foley*, 1979), de a mérőskálák, naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatra világítanak rá. Jellegénél fogva ez az a mérési módszer, amelyet legkevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A *szociometriai eljárás* viszont az egyik legelterjedtebb módszere a gyermeki szociális készségek mérésének. Mindkét formáját (választás, értékelés) szívesen alkalmazzák az ilyen típusú fölmérésekben. Az első esetben a gyerekeknek csak azt kell megjelölniük, hogy ki a legjobb barátjuk az osztályban vagy ki az, akit a legkevésbé szeretnek társaik közül. A második típusú eljárás során már minden tanulót értékelniük kell a gyerekeknek. Például: Mennyire szeretnél játszani Pistával? stb.

A természetes környezetben való *megfigyelés* szintén az egyik legfontosabb eszköze a gyerekek körében végzett szociális készségek vizsgálatának. *Asher* és *mitsai* (1977) kifejlesztettek egy három szempontú megfigyelési rendszert, amely segítségével az agresszivitást, a pozitív cselekedeteket és az inaktív viselkedéseket regisztrálták gyerekek csoportjátéka közben. Ennél több szempontú megfigyelési szempontsort dolgozott ki *Gottman* (1977), amely a gyerekek viselkedését különböző szituációkban jellemezte: beszélgetés kortársakkal, engedékenység, agresszivitás játék közben, interakció felnőttekkel vagy idősebb társakkal.

Szociális készségfejlesztő technikák

Az egyes szociális készségfejlesztő programok iskolai bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél inkább „személyre szabottak” legyenek. Fontos szempont a *csoport nagysága és stabilitása*. Az osztálylétszám ugyanis befolyásolja, hogy milyen és mennyi szociális élmény éri a gyereket. Az sem mindegy, hogy mekkora a fluktuáció az osztályban, hisz ez károsan hat a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulására. Az osztálynál kisebb csoportokban alkalmazott fejlesztő tréningeknek is sok előnye van, hisz az 5–8 főre kiterjedő programok jól megtervezhetők, jól kontrollálhatók. Azonban nagy hátránya, hogy az osztály mindennapi életébe csak nehezen illeszthetők be.

A *foglalkozások gyakorisága és tartalma* is lényeges szempont. Vannak olyan készségfejlesztő technikák, amelyek sikeresen alkalmazhatók a tanítási gyakorlat során, de vannak olyan foglalkozások, amelyeket önálló egységekként kell az egyes tantárgyak közé beépíteni. Ezeknek rövidnek és gyakoriaknak kell lenniük. Például kisiskolások esetében elegendő heti három alkalommal tíz perc erre a célra (*Fülöp*, 1991).

A gyerekek *szociális készségének fejlettségét* is meg kell állapítani egy program bevezetése előtt és után. Ezeket az információkat a következő módszerek segítségével lehet megszerezni:

- tanári kérdőívek és interjúk
- a gyerekek viselkedésének megfigyelése
- szociometriai értékelés
- problémamegoldó feladatok.

Ez utóbbi azért lényeges, mert nemcsak arról szerzünk tudomást, hogy egy gyerek mit csinál, hogyan viselkedik, hanem arról is, hogy mit tud. Ezek a tesztek a gyerekek interperszonális problémamegoldó készségét mérik (például *Spivack* és *Shure*, 1974; *Gottman*, 1977; *Rubin*, 1982). A begyűjtött információk alapján meg lehet állapítani, hogy egy csoporton, osztályon belül ki tekinthető szociálisan sikeresnek és sikertelennek. A szociálisan sikertelen gyerekek hajlamosak az agresszivitásra, s ezáltal társaik még inkább elutasítják őket. Ez viszont azt eredményezi, hogy sokkal kevesebb esélyük van a helyes, elfogadott viselkedési formák megtanulására. A kirekesztettség még agresszívebbé teszi őket, s így teljesen magányossá válnak. A szociálisan sikeres gyerekek is agresszívek akkor, ha a szituáció úgy kívánja, de míg ők ezt csak mint egy lehetséges alternatív megoldást alkalmazzák, a fejletlen szociális készségű gyerekek nem ismernek más alternatív viselkedési formát. Sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni.

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociális készségfejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

1. modellnyújtás
2. problémamegoldás
3. megerősítés
4. szerepjáték
5. történetek megbeszélése.

A tanítás során a *modellnyújtás* – a kívánt viselkedés bemutatása – nagyon hatékony, mivel általa a megkívánt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható. A megfelelő szociális viselkedés bemutatható egy másik személy által, videomagnó segítségével vagy akár magnó és írásos szöveg alapján is. A modellnyújtás sikerességét nagyban fokozza, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségre és elmagyarázza alkalmazásának hasznosságát. A hatékonyságot növeli az is, ha ezt követően megkérlik a résztvevőket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Ez ugyanis módot ad arra, hogy az új viselkedési formát begyakorolják. A modellnyújtás tehát erőteljes eljárás, amely könnyen megvalósítható a pedagógus számára is. Természetesen akkor működik jól, ha ő maga is birtokolja azokat a készségeket, amelyeket modellálni kíván. Ezért fontos, hogy olyan készségfejlesztő programokban például esetmegbeszélő foglalkozásokon, önismereti tréningeken vegyenek részt, amelyek segítik őket a helyes viselkedés bemutatására/illusztrálására.

A *problémamegoldás* módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban. Ekkor az a leghelyesebb, ha a tanár időt szán a probléma megvitatására a gyerekekkel közösen. A kapott tanulói válaszok felhasználásával megindul a konfliktus feloldásának módja. Az első lépésben a gyerekekkel közösen azonosítani kell a kiobbant problémát, majd ezt követően meg kell keresni a helyes megoldást, hogy mit kellett volna másképpen csinálni. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtania, mintha a vita egyik résztvevője (gyerek) lenne, és egy másik gyerekkel el kell játszania a lehetséges megoldást. Végül a konfliktusban részt vevő gyerekeknek maguknak is ki kell próbálniuk a megoldást.

Számos bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a *megerősítéseknek* például jutalmazás, dicséret milyen nagy szerepük van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1977). Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Bandura nyomán az is világossá vált, hogy a helytelen megerősítés milyen következményekkel járhat. Például az a gyerek, aki helyes szociális viselkedésért nem kap megfelelő megerősítést szülei és társai részéről, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociális készségfejlesztő tréningeknek, de használata önmagában még nem elegendő.

A *szerepjáték* rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játéksituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játéka. Azok a gyerekek, akik megfigyelik a játékot, visszajelentést adnak társaik magatartásáról. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcsere történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a

másik helyzetébe. A programban részt vevők minden egyes alkalommal házi feladatot kapnak, amely természetesen kapcsolódik az előző szerepjátékban előkerült készség gyakorlásához. A következő találkozáskor mindig először a házi feladat megbeszélésére kerül sor. Ha szükséges, megismétlik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

A *történetek megbeszélésekor* olyan szituációkat ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Az ezt követő megbeszélés pedig lehetőség ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociális készségfejlesztő programokban, hisz együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár. Jó példa erre az a program (*Rinn és Markle 1979*), amelyben általános iskolás korú tanulók vettek részt hat héten keresztül kiscsoportos (4–5 fős) foglalkozásokon, s amely az önkifejezés, a másik elfogadása és az önérvényesítési készségek fejlesztésére irányult. A kiscsoportos tréning során minden egyes készséget különböző szituációkban, különböző technikák segítségével tanítottak meg a gyerekeknek. Első lépésben a vezető mindig elmondta, hogy melyik készséget fogják tanulmányozni, majd ismertette ennek menetét. Ezt követően megkérte a gyerekeket, hogy ismételjék el saját szavaikkal a hallottakat. Ha a tanulók megakadtak, segített nekik a helyes sorrend felsorolásában. Ezután az elsajátítandó készség bemutatása következett. Különböző szituációk fölolvása révén a helyes viselkedés modellezésére került sor. A helyes magatartás bemutatását a megbeszélés követte, amelyben a vezető fölhívta a gyerekek figyelmét a látott készség alkalmazásának fontosságára, majd megkérte őket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Eközben állandóan dicsérte a viselkedés egyes elemeinek korrekt utánzását. Ha szükséges volt, a következő szavakkal korrigálta a látottakat. „Nagyobb hatást érnel el, ha egyenesen a szemébe néznél.” (*Rinn és Markle, 1979. 121. o.*) Természetesen ez csak egy kiragadott példa abból a sorból, amelyek a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazták a szociális készségfejlesztés során.

Pedagógusok a szociális készségfejlesztő programokban

Hogyan válhat egy pedagógus jó szociális készségfejlesztő trénerre? Ehhez nem kell különleges tulajdonságokkal rendelkeznie, de megfelelően kell alkalmaznia néhány készséget. „A tanárnak lehetőség szerint ugyanabban a képzésben kell részesülnie, mint majdani tanítványainak. A tréninget a problémamegoldásra kell koncentrálni, vagyis a pedagógusoknak minden alkalom után gyakorolniuk kell a tanultakat osztályukban, majd a következő ülésen be kell számolniuk arról, hogy hogyan alkalmazták az új ismereteket. A tréninget egy már képzett pedagógus vagy pszichológus vezeti. A cél az, hogy a tanár egyedül is képes legyen a program lefolytatására.” (*Fülöp, 1991. 58. o.*)

Az utóbbi években már Magyarországon is megjelentek olyan programok, amelyek a pedagógusokat segítik szociális készségeik fejlesztésében. Ha ezeket a tréningeket eredményesnek érzik a tanárok, megvan rá az esély, hogy lassan iskoláinkban is egyre nagyobb szerephez fog jutni a szociális készségfejlesztés, amely az emberi kapcsolatok jobbá tételének és a megelőzésnek az egyik leghatékonyabb eszköze.

Irodalom

- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Arkowitz, H., Lichtenstein, E., McGovern, K. és Hines, P. (1975): The behavioural assessment of social competence in males. *Behavioral Therapy*, **6**. 3–13.
- Allen, G. J., Christy, J. M., Larcen, S. W., Lockman, J. E. és Selinger, H. V. (1976): *Community psychology and the schools*. John Wiley, London.
- Asher, S. R., Oden, S. L. és Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In: Katz, L. (szerk.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M. és Iannotti, R. J. (1991): Social competence in young children peer relations: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development*, **22**. 30–44.
- Forgas, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, **41**. 3. sz. 49–58.
- Gibbs, J. C., Simonian, S. J. és Tarnowski, K. J. (1991): Social skills and antisocial conduct of delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*. **22**. 17–27.
- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, **48**. 513–517.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Circle Pines, M. N.: American Guidance Service.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Development*, **53**. 87–97.
- O'Connor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *Journal of Applied and Behavioral Analysis*. **2**. 15–22.
- Patterson, G. R. (1976): Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys. *Canadian Psychiatric Association Journal*.
- Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S., és Foley, J. M. (1979): Measuring social skill in grade school boys. *Journal of Behavioral Assessment*, **1**. 87–105.
- 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.
- Rubin, K. H. (1982): Social and social-cognitive developmental characteristics of children. In: K. H. Rubin and H. S. Ross (szerk.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer-Verlag, New York.
- Sarason, I. G. és Ganzer, V. J. (1973): Modelling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquent. *Journal of Counselling Psychology*, **5**. 442–449.
- Schneider, B. H. (1993): *Children social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Spence, S. és Shepherd, G. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1974): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, **42**. 805–816.
- Thelen, M. H., Frey, R. A., Dollinger, S. I. és Paul, S. C. (1976): Use of video-taped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, **44**. 492.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

Zsolnai Anikó

ABSTRACT

ANIKÓ ZSOLNAI: POSSIBILITIES OF DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN CHILDHOOD

The paper intends to give an overall picture of the results in the field of developing social skills achieved thus far in childhood. After depicting different concepts and analyzing social competence and skills, the author identifies with the problems of the classification and measurement of social skills, then techniques are outlined eg. presenting a model, role play, reinforcement which are used during the development of social skills in schools. Finally the author looks at future implications and the need to prepare teachers in fulfilling their role responsibility in developing social skills in their students during childhood.

MAGYAR PEDAGÓGIA **94**. Number 3–4. 293–302. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zsolnai Anikó, József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.