



## A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban

Zsolnai Anikó\*

*Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar*

### 1. Elméleti háttér: pszichológiai kutatások

A szociális kompetencia kutatásának gyökerei közel 50 évre nyúlnak vissza. Ezt nagymértékben elősegítette White (1959) elmélete, amely egyrészt kiszélesítette a kompetencia jelentését, másrészt bevezette az effektancia elnevezést, amely a kompetencia motivációs aspektusát jelenti. Rendszerében megkülönbözteti azon viselkedések csoportját, amelyek révén az állat vagy az ember megtanulja a környezetével való hatékony interakciót. Ezeket a tevékenységeket pedig úgy kell értelmezni, mint amelyek saját motivációval rendelkeznek. White munkássága mellett meg kell még említeni a kompetenciamodell kidolgozását (Wine és Smye, 1981), amely a humán funkciók teljességét magában foglalja, és ezen belül a pozitív motívumokat, a képességeket hangsúlyozza.

Ezen előzmények után az 1970-es évektől gyorsan emelkedett a szociális kompetencia szerveződését, működését, fejlődését vizsgáló kutatások száma, amelyben szerepet játszott több új tudományterület (pl. az etológia, a humán-etológia, a szociobiológia) eredményeinek a felhasználása és integrálása.

A szociális kompetencia modellezésére irányuló törekvések három, egymástól jól elkülöníthető csoportja különböztethető meg. Az elsőre a megfigyelhető viselkedés dominanciája, a másodikra a kognitív megközelítés, a harmadikra pedig az érzelmek szerepének hangsúlyozása jellemző.

Az első csoportba tartozó legkorábbi vizsgálatok egy mérési művelet alapján törekedtek a rendszer összetevőinek meghatározására, a naiv operacionalizmus alapján pedig egymástól elszigetelt komponenseket határoztak meg. Ezek többnyire a viselkedés tanult összetevői (pl. kapcsolatfelvétel), amelyek a célok elérése érdekében szociálisan megfelelő viselkedésformák széles repertoárját segítik elő (Gottman, 1977). E nézet a későbbi évtizedben is erőteljesen hatott mind a rendszer meghatározására, mind a fejlesztő programok kidolgozására.

A hipotetikus konstruktumok elmélete (Cronbach és Meehl, 1955) és az ehhez szorosan kapcsolódó konvergens és diszkrimináns validitás igazolása (Campbell és Fiske, 1959) az 1970-es évek végétől a szociális kompetencia esetében is lehetővé tette a különböző változók együttes kezelését.

Mindezek alapján a szociális kompetencia – akárcsak például az intelligencia vagy a skizofrénia – olyan magyarázó erejű, multidimenzionális változónak tekinthető, amely létezésére csak logikai úton következtethetünk, közvetlenül nem figyelhető meg. A szerkezet egyes elemei erősen korrelálnak egymással (konvergens validitás), ugyanakkor a szerkezet jól elkülöníthető más konstrukcióktól (diszkrimináns validitás). Nem létezik, de létezésének feltételezésére szükség van a megfigyelhető viselkedésbeli összefüggések magyarázatához (Sheperd, 1983).

Ezen elméleti megközelítés segítette azoknak a modelleknek a kidolgozását, amelyek empirikus igazolásával nemcsak a megnyilvánuló viselkedés jellemzőire, hanem a gondolkodási folyamatokra (pl. D'Zurilla és Goldfried, 1971) is következtetni lehetett.

---

\* Email: zsolnai@edpsy.u-szeged.hu

Az érzelmekkel kapcsolatos intenzív pszichológiai kutatásoknak köszönhetően az 1980-as években jöttek létre azok a modellek (pl. Spence, 1983), amelyek a kognitív összetevők mellett az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepét, az érzelmek szabályozásáért, kifejezéséért és megértéséért felelős pszichikus elemek működésének jelentőségét felismerték. Ezek a modellek azt hangsúlyozzák, hogy az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek.

Az 1990-es évektől a kutatók többsége egyetért abban, hogy mind az érzelmeknek, mind a gondolkodási folyamatoknak – elsősorban a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásnak – jelentős szerepe van társas viselkedésünk alakításában (Chen, 2006). Ezt a szemléletet jól tükrözi az a tudományos nézet, miszerint a szociális kompetencia azon képességek meglétével és használatával definiálható, amely révén a személy integrálja gondolatait, érzéseit és viselkedését annak érdekében, hogy elvégezzen olyan társas teendőket, elérjen olyan szociális kimeneteleket, amelyeket az adott kontextusban és kultúrában értékelnek.

Az elmúlt évek nemzetközi kutatásai főként már nem a szociális kompetencia átfogó meghatározására törekednek, sokkal inkább az egyes összetevőknek az eddigieknél alaposabb (az összetevő szerkezetének, fejlődésének, más összetevőkkel való kapcsolatának és fejlesztési lehetőségeiknek) feltárását tűzik ki célul a hatékonyabb fejlesztés érdekében.

Saját kutatásaim legfőként a szociális kompetencia fejlődési modelljére alapozódnak, amely abból indul ki, hogy a szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeit figyelembe vevő viselkedést lehetővé tevő komponensek gyarapodásával) jellemezhető leginkább (Nagy és Zsolnai, 2001). A társas viselkedés esetében a személyiség biológiai alapprogramja a szociális tanulás, a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a nevelés által az életkor növekedésével módosul, változik, az öröklött készlet kiegészül tanult elemekkel. A normatív szabályok (értékek, jogszabályok, normák) megismerése és elfogadása lehetővé teszi azt, hogy ezek figyelembevételével az egyén az adott helyzetet, illetve önmaga viselkedését, gondolatait, érzelmeit értelmezze, saját, illetve mások érdekeit és céljait figyelembe véve cselekedjék. Ugyanakkor az öröklött szabályozók nemcsak a csecsemők, a kisgyermek viselkedésében dominálnak, szerepük meghatározó lehet a serdülőkorban vagy a felnőttkorban is az alig vagy rosszul szocializált egyének esetében.

A fejlődés másik jellemzője a proszocialitás erősödésével írható le, hiszen szociális viselkedésünk egyaránt lehet antiszociális vagy lojális, attól függően, hogy milyen értékrendet képviselünk, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek.

Az érzelmek megjelenése a szociáliskompetencia-modellekben az 1970-es évektől figyelhető meg. Az egyik első modellt, amelyben megjelenik az érzelmek viselkedést befolyásoló szerepe, Rinn és Markle (1979) dolgozta ki. Az érzelmek kifejezése mint szociális készség az önkifejezés készségei közé sorolható – a készségcsoport további eleme a vélemény kifejezése, a dicséret elfogadása és a pozitív énkép. A kutatók szerint az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek (Zsolnai, 2006).

Az 1980-as években a kutatók felismerték (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981), hogy az érzelmek a gondolkodási folyamatokkal és a kognitív struktúrákkal szoros kapcsolatban állnak. A gondolkodási folyamatok, amelyek megelőzik, kísérik vagy követik, illetve értékelik a megfigyelhető viselkedést, minden esetben érzelmekkel, illetve érzelemváltozásokkal járnak együtt.

A kognitív struktúrákon, az egyén jelentéshálóin belül található az érzelmi struktúrák, amelyek a megnyilvánuló viselkedés mögött húzódnak meg, hatással vannak a viselkedés céljára, irányára és szerveződésére fókuszáló gondolatokra. A pozitív vagy negatív érzelmi töltet jelentős mértékben befolyásolja, hogy az egyén részt vesz-e egy társas helyzetben, miként értelmezi azt, valamint gondolatai és viselkedése pozitív vagy negatív az adott szituációban.

Rose-Krasnor (1997) a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg az érzelmek szerepét a szociális kompetencia rendszerén belül. Modelljében a szociális kompetencia különböző szociális, érzelmi és kognitív képességekből és motívumokból épül fel. Úgy véli, az értelmi és az érzelmi képességek együttes, egymástól függő fejlődése jelentős mértékben meghatározza a szociális képességek fejlődé-

sét, a társas viselkedés eredményességét, hatékonyságát. Például az érzelmeknek és következményeiknek a tudatosság és a reprezentáció magasabb szintjén történő megváltozása jelentős minőségi változást eredményez az empátiában mint szociális képességben.

Az érzelmi kompetencia vizsgálata Saarni (1999) munkássága nyomán bontakozott ki. Saarni szerint az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése, a másik fél érzelmi állapotának a felismerése, az érzelmek megfelelő kommunikálása, az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. Ezek a tanult összetevők, készségek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. Az elmélet szerint a személyiségből fakadó tényezők (a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum; az öröklött szabályozók) mellett leginkább az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg e készségek kialakulását és működését.

Az utóbbi évtizedben felgyorsultak az érzelmi kompetenciával foglalkozó kutatások (pl. Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major Queenan, 2003). A témával foglalkozó szakemberek szerint a szociális kompetenciával nagyon szorosan összefügg, azonban attól különálló szerveződésként/egységként kell kezelni. A kutatások főként gyermekkorban vizsgálják az érzelmi és a szociális kompetencia kapcsolatát, azok egymásra hatását a gyermekek szociális és érzelmi fejlődése során (Webster-Stratton, 2002).

Az érzelmi kompetencia három legfontosabb eleme az érzelmek kifejezése, az érzelmek ismerete és megértése, valamint az érzelmek szabályozása (Denham és mtsai, 2003). A szociális interakciókban az érzelmek megfelelő kifejezése alapvető, és a társas kapcsolatok alakulásában is meghatározó, hogy negatív és pozitív érzelmeinket miként tudjuk közvetíteni a másik fél számára. Az érzelmi kompetencia második alapkomponeense az érzelmek megértése. Azok a felnőttek és gyerekek, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, akik képesek például az arckifejezésekből megfejtetni a másik érzelmi kifejezéseit, valószínűleg jóval sikeresebbek társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek (Bower, 1985; Denham és mtsai, 2003). A harmadik meghatározó tényező az érzelmek szabályozása, amely a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelésére szolgál. Az érzelmek szabályozása azon külső és belső folyamatokból áll, amelyek az érzelmi reakciók megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelősek egy cél végrehajtása végett. A kutatások megállapították azt is, hogy az érzelmek hatékony szabályozása és a fejlett szociális kompetencia között szoros kapcsolat áll fenn gyermekkorban (Eisenberg, Fabes, Carlo, Speer, Karbon Switzer, 1992; Eisenberg és Fabes, 1994).

Az érzelmi kompetencia fejlődésében – akárcsak a szociális kompetencia esetében – a biológiai alapprogramok és a környezeti tényezők egyaránt nagyon fontos szerepet játszanak. Az érzelmek kifejezésére, megértésére és szabályozására olyan lehetőségekkel születtünk, amelyek készletét a tapasztalat, a tanulás, a szocializációs folyamat egészíti ki, gazdagítja. E folyamat legfontosabb eleme az egyén és a közvetlen környezete közötti folyamatos interakció, ezen belül kezdetben az anya-gyermek viszonya.

A szociális és az érzelmi kompetencia összefüggésrendszere még nem teljesen feltárt terület, ugyanakkor az utóbbi években felhalmozódott eredmények rámutatnak a téma kutatásának jelentőségére. Feltételezhető, hogy az érzelmi kompetencia nagyon fontos szerepet tölt be a szociális kompetencia fejlődésében, különösen kisgyermekkorban. Jelenleg futó OTKA kutatásomban épp e feltételezést próbálom igazolni egy empirikus vizsgálat keretében, amely óvodás korú gyerekek szociális és emocionális fejlődését követi nyomon (Zsolnai, 2006; 2007a; 2007b).

A szociális és az érzelmi kompetencia fejlődésében öröklött és tanult komponensek egyaránt szerepet játszanak. A gyermekkori szocioemocionális fejlődés egyik, ha nem a legfontosabb meghatározója az anya-gyermek között kialakult kötődés. Ennek jelentőségét viszont a pszichológia csupán fél évszázada ismerte fel Bowlby és Ainsworth kutatásai nyomán. Az ő munkásságuk új vizsgálatok sorát indította el, így ez a terület napjainkban a fejlődéslélektan egyik legjelentősebb kutatási irányává vált. A kötődés Bowlby szerint „közelség keresése és fenntartása egy másik személlyel” (Bowlby, 1969, 52. o.). E definíció nyomán sok pszichológiai tankönyv és kézikönyv a csecsemőnek azt a hajlamát nevezi kötődésnek, hogy gondozói közelséget keres, és aminek megléte során biztonságban érzi magát (pl. Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1994).

A kötődéskutatások eredményeit és pedagógiai alkalmazási lehetőségeit részletesen kifejtettem „Kötődés és nevelés” című könyvemben (Zsolnai, 2001), így itt csak a kötődés szociális és érzelmi fejlődésben játszott szerepét taglalom.

A korai kötődési kapcsolatok és a későbbi szociális viselkedést összevető tanulmányok sok bizonyítékkal szolgálnak arra nézve, hogy az egyén szociális és érzelmi fejlődése folyamatos csecsemőkorban és kisgyermekkorban, ami legfőként az anya-gyermek közötti kötődés eredménye. A gyermeket anyjához kapcsoló köteléknek rendkívül erős hatása van a mentális egészségre s ezzel összefüggésben a személyiség és a társkapcsolatok fejlődésére is. A fejletlen szociális készségek és képességek mögött leggyakrabban a korai anya-gyermek közötti kötődés elégtelensége húzódik meg.

A kötődési mintázatok és a személyiség alapidimenzióinak kapcsolatát elemző kutatások azt mutatják, hogy a biztosan kötődő egyének kevésbé neurotikusak és jobban extravertáltak, mint az elkerülő és az ambivalens kötődési típusúak. Az is fontos felismerés, hogy a biztos kötődésű emberek magassabb személyes és szociális önértékeléssel rendelkeznek, mint a másik két kötődési típusba tartozók.

## 2. A szociális kompetencia alkotóelemeinek vizsgálata

Az 1990-es évek második felében Magyarországon nem voltak olyan pszichológiai és pedagógiai kutatások, amelyek a szociális kompetencia fő elemeinek a fejlődését vizsgálták volna mélyrehatóan. E hiányosságot pótlándó kezdtem meg saját kutatásomat, amelynek célkitűzése kettős volt. Egyrészt megpróbáltam elméleti úton körülhatárolni a szociális kompetencia azon összetevőit, amelyek hatnak az iskolai teljesítmények alakulására, másrészt megkíséreltem empirikus vizsgálattal is kimutatni ezek szerepét az iskolai eredményességben. A komponensek kiválasztása során két fő szempontom volt. Az egyik, hogy megtaláljam azokat a szociális komponensfajtákat, amelyek alapvetően meghatározzák a gyerekek szociális viselkedését, s amelyek ezáltal erősen befolyásolják a gyermeki személyiség alakulását. A másik, hogy megjelöljem ezek közül azon szociális képességeket és készségeket, amelyek hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére. Ahhoz, hogy e célkitűzéseket megvalósítsam, számos megoldandó problémával kellett szembenéznem. Az első, hogy a szociális viselkedést irányító kompetencia elemeinek különválasztása és definiálása nem egyszerű, hisz a nemzetközi szakirodalomban egymástól eltérő meghatározások olvashatók a szociális képességek, készségek fogalmára. A kutatók egy része szinonim fogalomként használja őket, de sok esetben még magát a szociális kompetenciát is szociális képességként határozzák meg. A helyes fogalomhasználat kialakításában nagy segítséget jelentett Nagy professzor akkoriban megjelent könyve (1996), amelyben világosan körülhatárolja a szociális kompetencia komponenskészletét, egymástól jól elkülönítve a szociális képességeket és készségeket, a szociális motívumokat, rutinokat és ismereteket. Modelljében a szociális képességrendszer készségek és ismeretek, valamint szokások és minták készleteiből szervezi a szociális kompetencia működését, a szociális viselkedést. Nagy József felfogásában „a szociális készségek olyan tanult, pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre” (Nagy, 1996, 113. o.).

Az 1990-es évek nemzetközi szakirodalma csak nagyon érintőlegesen foglalkozott az általam felvetett kutatási kérdéssel, de némi támpontot nyújtott ahhoz, hogy melyek azok a szociális komponensek, amelyek valószínűleg befolyásolják a gyerekek tanulmányi eredményeit. Ezek közé tartozik többek között a tanulók külső-belső kontroll attitűdje, az osztályon belüli szociometriai státusa, családi és iskolai kötődései, dinamizmusa, önbizalma és magabiztossága, együttműködési és empátiás képessége, nyitottsága, érzelmi stabilitása.

Kettős célkitűzésemnek megfelelően a következő komponensfajtákat választottam ki vizsgálatomban: extravertió-introvertiáció; érzelmi stabilitás-labilitás; együttműködés/empátia-önzés; nyitottság; külső-belső kontroll attitűd; kötődések.

A személyiség vonáselméleti megközelítése szerint az extravertió, az érzelmi stabilitás, az együttműködés és a nyitottság alapvető személyiségfaktorok, amelyek konzisztensen jellemzik az egyén szociális viselkedését (Atkinson és mtai, 1994).

A viselkedés szabályozása egy személyiség – kontroll és egy környezet – kontroll kölcsönhatásában valósul meg. A személyiségben visszatükröződik a személyiség és a környezet viszonya és meg-

határozza a külső vagy belső tényezők hatékonyabb kontrolljának az elvárását. Tehát a külső-belső kontroll attitűd olyan személyiségjegy, amely nagyban befolyásolja szociális viselkedésünket.

A kötődés, mint azt az etológiai és humán kutatások bebizonyították, szintén alapvető szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Lényege a proszocialitás, amely a kötődő támaszát, védetségét, biztonságát és segítségét szolgálja. Az emberek kötődési hajlama öröklötten különböző erejű, de a környezet hatásai gyöngíthetik vagy erősíthetik ezt a velünk született késztetést.

Mérésemben két különböző életkorú (12 és 16 éves) mintát használtam. A pszichológiai és a pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megegyezve ugyanis azt mutatják, hogy az általános iskola hatodik osztálya és a középiskola második évfolyama fontos állomás a tanulók teljesítménye és életpályája tekintetében. A hazai iskolarendszer akkori átalakulása szintén e két életkor kiválasztását tette indokolttá.

A vizsgálatban öt kérdőívet használtam. A legnagyobb problémát a kiválasztott szociális komponensek mérése okozta, ugyanis ebben az időszakban nem voltak magyar nyelvű, jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező kérdőívek erre a pszichikus területre vonatkozóan. A problémát végül sikerült megoldani, mivel épp ezekben az években folyt a mára nemzetközi karriert befutott BFQ (Caprara és Perugini, 1993) személyiségteszt hazai adaptációja az ELTE Személyiségpszichológiai Tanszék munkatársa, Rózsa Sándor (2004) vezetésével. A további mérőeszközök közül a kötődés vizsgálathoz kellett kifejlesztenem saját mérőeszközt, mivel erre az életkori mintára nem állt rendelkezésünkre magyar nyelvű vizsgálati eszköz.

A mérés során végzett adatgyűjtés eredményei közül a legfontosabbak a következők. A megmért szociális komponensek közül az extravertió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen.

Más faktorok esetében viszont a nemi hovatartozás már eltéréseket eredményez. A lányok mind a 12 éves, mind a 16 éves minta esetében együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak és engedelmesebbek, mint fiú kortársaik. A megbízhatóság, a rendszeresség és az alaposág tekintetében ugyanez a tendencia figyelhető meg, ugyanis a lányok itt is mindkét életkorban eredményesebbek a fiúknál.

A külső-belső kontroll attitűd terén a tanulók nemtől és életkortól függetlenül közel megegyező eredményeket értek el, ami azt mutatja, hogy e két tényező nem játszik meghatározó szerepet a serdülők külső vagy belső kontroll attitűdjének alakulásában.

A kötődéseket reprezentáló adatokból kitűnt, hogy a gyerekek öt-hat személyhez kötődnek szorosán, akik között a szülők és a barátok előfordulása a leggyakoribb. Az életkor emelkedésével azonban közel háromszorosára nő azoknak a száma, akiknek semmilyen családi kötődése sincsen. Az is meglepő, hogy a tanulók 98,9%-a egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosán kötődne.

A szociális és a tanulást segítő motívumok, valamint az iskolai teljesítmény kapcsolatát elemző vizsgálat alapján az derült ki, hogy a gyerekek tanulására ható családi motiváció 12 éves korban még jóval erősebb, mint 16 éves korban.

A korrelációs együtthatók elemzéséből kitűnt, hogy a személyiség szociális faktorait reprezentáló változók (az érzelmi stabilitás kivételével) a tanulást segítő motívumok közül legszorosabban a belső tanulási motiváltsággal függnek össze. Az adatokból az is világosan látszik, hogy az életkor növekedésével a nyitottság szorosabban kapcsolódik a belső tanulási motivációhoz, a tanulásra vonatkozó önértékeléshez és az osztályzatokhoz, a fiatalabb korosztályhoz képest.

A regresszióanalízis során kapott adatok azt mutatják, hogy a szociális faktorok közül az extravertió, a barátságosság és a nyitottság hat egymásra a legerősebben. Ez az eredmény teljesen megegyezik a szakirodalom és a mindennapi élet megfigyeléseivel, hisz az extravertió meghatározásánál az egyik alapvető jellemző a nyitottság és a barátságosság (Zsolnai, 1998a, 1998b, 1999, 2002).

Kutatási eredményeim közül legfontosabb annak kimutatása volt, hogy a szociális komponensek közül az extravertió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen. Ez a szociális kompetencia fejlődése és fejlesztése szempontjából lényeges eredmény. A nemzetközi szakirodalomból ugyanis ismert, hogy a szociális kompetencia fejlődésében a családon és az iskolán kívül fontos szerepe van magának az egyénnek is. A kutatások kimutatták, hogy a fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik előfeltétele az, hogy az egyén pozitív önértékeléssel és környezetével kapcsolatos pozitív attitűddel rendelkezzen. Mások pozitív elfogadása, az aktív közreműködés és a hatékony kommunikáció ugyancsak

fontos előfeltétel. Mindhárom elősegíti, hogy az egyén interakciói során sikeres legyen, s az interakciós partner vagy partnerek visszajelzései alapján helyesen változtasson viselkedésén, ha ez szükséges. A nyitottság, a barátságosság és az együttműködés szintén pozitív hatású a szociális kompetencia alakulásában (Tunstall, 1994).

A fentiekből az következik, hogy a szociális kompetenciának vannak olyan stabil, az életkortól nem függő komponensei, amelyek kevésbé fejleszthetők. Ezek öröklött alapokon nyugvó személyiségjegyek, amelyek ha megszilárdulnak, nehezen módosulnak, vagyis nehezen kapcsolhatók hozzá új, tanult komponensek. Mivel ezek meghatározóak a szociális viselkedés alakulására, a fejlesztés lehetősége némileg korlátozott az egyes egyének esetében.

A pedagógiai kutatásoknak tehát azon összetevők - ezek a szociális készségek - vizsgálatára kell összpontosítani, amelyek alkalmasak a fejlesztésre jellegüknél fogva.

### 3. A szociális készségek fejlődése

A szociális kompetencia alkotóelemei közül a szociális készségek fejlődésének vizsgálata a leginkább kutatott terület. A szociális készségek olyan „viselkedéstechnikai eszközök”, olyan tanult pszichikus összetevők, amelyek a specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre (Nagy, 2000b).

A szociális készségek alapvető jellemzője, hogy tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak, valamint lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést, illetve reakciót mások viselkedésére. A szociális készségek szituációfüggőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények. Ez utóbbi sajátosság felveti, hogy egyáltalán mérhetőek-e a szociális készségek. Van olyan álláspont, amely szerint ezen jellemző miatt nem mérhetőek jól a szociális készségek, hisz ahány szituáció, annyiféle szociális készség működtetése szükséges. A kutatók többsége azonban nem ért egyet ezzel, s arra törekszik, hogy a több száz szociális készség közül minél többet pontosan tudjon meghatározni és csoportosítani. Jó példa erre Rinn és Markle (1979), akik az önkifejezés (pozitív énkép; az érzések, érzelmek kifejezése), a mások elfogadása (mások véleményének a figyelembe vétele; mások megdicsérése), az önérvényesítés (a véleménykülönbség közlése; az ésszerűtlen kérések visszautasítása) és a hatékony kommunikáció (beszélgetés, társalgás; az interszociális problémák megoldása) készségeinek csoportját különböztetik meg (Zsolnai, 1999).

Egy másik csoportosítást ad Spence (1983), különbséget téve a mikroszociális és a makroszociális készségek között. Mikroszociális készségnek tekinti például a verbális és a nem verbális kommunikációt és a szociális percepciót, amelyeket mint nem egy meghatározott helyzetre vonatkozó viselkedés belső feltételeiként határoz meg. A makroszociális készségek viszont azok a viselkedési stratégiák, amelyek egy-egy meghatározott helyzetre vonatkoznak, és amelyekben a szituáció helyes kezelése érdekében az alapkészségek összevonódnak, vagyis a mikroszociális készségek felhasználásával működnek. Makroszociális készség az empátia, a segítőkészség, a kooperáció, az altruizmus mint a segítség legmagasabb szintje, valamint a konfliktuskezelés (Fülöp, 1991).

Vannak egyéb csoportosítási szempontok is. Ilyen például Stephens (1992) és kutatócsoportjának szociáliskészség-listája, amely az alapján készült, hogy az alapfokú iskolában milyen szociális készségek alkalmazására van szüksége a gyerekeknek a sikeres beilleszkedéshez és eligazodáshoz az iskola szociális világában. A listán a személyközi (konfliktuskezelés, figyelemfelkeltés, üdvözlés, segítség, verbális és nonverbális kommunikáció, szervezett játék, pozitív attitűd mások iránt), az önmagára irányuló (következmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, pozitív énattitűd, felelősség), az iskolai feladathoz (verbális kommunikáció feladatvégzés során, vita, megbeszélés, kooperativitás, figyelés, szereplés), valamint a környezeti viselkedéshez (környezet megóvása; étkezés; közlekedés) kapcsolódó készségcsoportok szerepelnek. E példák jól szemléltetik a szociális készségek differenciált kezelésének a szükségességét.

A szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra a vizsgálatokra, amelyek különböző életkorban mérik a szociális készségek és képességek fejlődését és fejlettségét. A szociális készségek mérése során alkalmazott legismertebb technikák a következők:

interjú olyan személyekkel pl. szülők, tanár, akik jól ismerik a vizsgált személyt, mérőskálák, önjellemzés, önértékelés, szociometria, megfigyelés.

Interjút olyan személyekkel szoktak készíteni, akik a szociális viselkedési problémával küszködő egyént jól ismerik. A szülők, a tanárok a következő típusmondatokkal szokták jellemezni ezeket a gyerekeket. „Nincs egyetlen barátja sem, soha nem szokott elmenni iskola után otthonról”. (Rinn és Markle, 1979. 122. o.)

Mérőskálák sokasága is jól használható a problémás szociális viselkedések jellemzésére (pl. Gresham és Elliott, 1993; Zsolnai, 1998a; Zsolnai, 2007a). Közülük leginkább az ötfokozatú skála terjedt el, amelynek kitöltésére a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó embereket, például barát, szülő, tanár kéri meg. Igen gyakori az úgynevezett tanár szerinti népszerűségi lista elkészítése is (Dodge, Pettit, McCloskey, Brown, 1986; Egeland és Kreutcer, 1991).

Az önjellemzés mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszköz foglal magába. Leginkább a kérdőívet használják e célra (pl. Goodman, Brogan, Lynch és Fielding, 1993), de a mérőskálák, naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatot szolgáltatnak. Az utóbbiak – jellegükönél fogva – olyan mérési módszerek, amelyeket kevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A szociometriai eljárás (pl. Mize és Ladd, 1990) viszont az egyik legelterjedtebb módszere a gyerekkori 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?”.

A természetes környezetben való megfigyelés szintén az egyik legfontosabb eszköze a gyerekek körében végzett szociáliskészség-vizsgálatoknak. Az 1970-es évek végén Gottman (1977) egy több szempontú megfigyelési adatsort dolgozott ki, amely a gyerekek iskolai viselkedését különböző szituációkban jellemezte (pl. órai előadás vagy demonstráció, tornatermi, a szünetben zajló és az osztálytermen kívüli játék). Természetesen ezek mellett számos új megfigyelési szempontsor is használatban van (pl. Ostrov és Keating, 2004), amelyekkel a szociális viselkedés minél pontosabb megfigyelésére törekszenek.

Kevés hazai adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a különböző szociális készségek és képességek miként fejlődnek, holott a különböző életkorokban történő megfelelő fejlesztések kidolgozásához szükség van ezek ismeretére.

Saját vizsgálataim a három éves kortól a tizenhárom éves korig terjedő időszakot ölelik fel, mert feltételeztem, hogy a szociális készségek fejlődése ebben az életkori periódusban igen intenzív. Céлом egy fejlődési görbe felvázolása volt, amely annak kiderítésében segít, hogy melyik életkorban a leghatékonyabb a szociális készségek fejlesztése.

Kis- közép- és nagycsoportos gyermekekkel végzett vizsgálatunk (Zsolnai, 2007a; 2007b; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) célja a szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettségvizsgálata, valamint a készségek működése közötti összefüggések feltárása volt.

Azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségét vizsgáltuk, amelyek a külföldi vizsgálatok alapján fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében. Ezeket a komponenseket az óvodás korban jelentős változás jellemzi, az öröklött tényezők meghatározta működésben jól azonosíthatók a családi szocializációs folyamatok mellett az óvodai lét hatásai is.

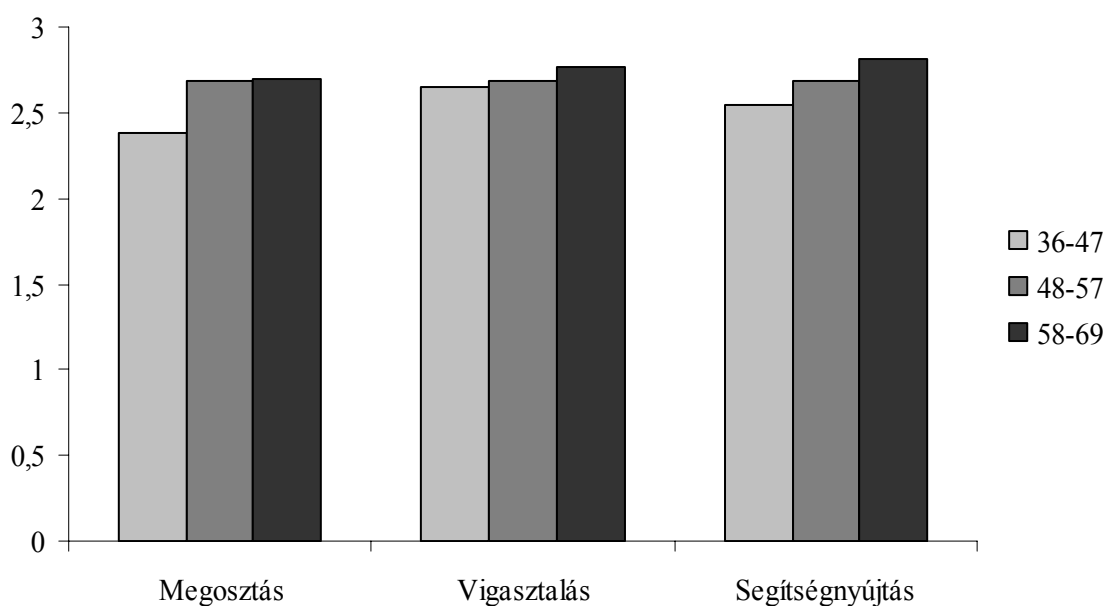
E készségek működése azonban nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőttkori szociális lét alakulását is befolyásolja, így az eredmények jelentős mértékben segíthetik az óvodai és iskolai preventív programok kidolgozását.

A felméréshez – eredetileg angol nyelvű – olasz kérdőívek, valamint a társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszköz (bábjáték) adaptálását végeztük el. A szociális készségek működését a Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat), az érzelmi készségek alakulását a Tremblay-féle (1992) kérdőívvel (Érzelmi-megküzdési készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A bábokkal szimulált helyzeteket Mize és Ladd (1988), valamint Murphy és Eisenberg (1997) dolgozta ki.

A keresztmetszeti vizsgálatban 119 (36–69 hónapos) gyermek vett részt. Az intézményeket úgy választottuk ki, hogy az életkor alapján heterogén és homogén összetételű csoportokba, valamint állami és alapítványi óvodába járó gyerekek egyaránt részét képezzék a mintának.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy az óvodai évek alatt az életkor alapján a szociális és az érzelmi készségek működése jelentős mértékben differenciálódik. Az önjellemzéssel kapott adatok szerint a szociális készségek közül a megosztás, a segítségnyújtás, a csúfolás és a bosszantás az életkor előrehaladtával egyre inkább jellemzője a gyerekek viselkedésének.

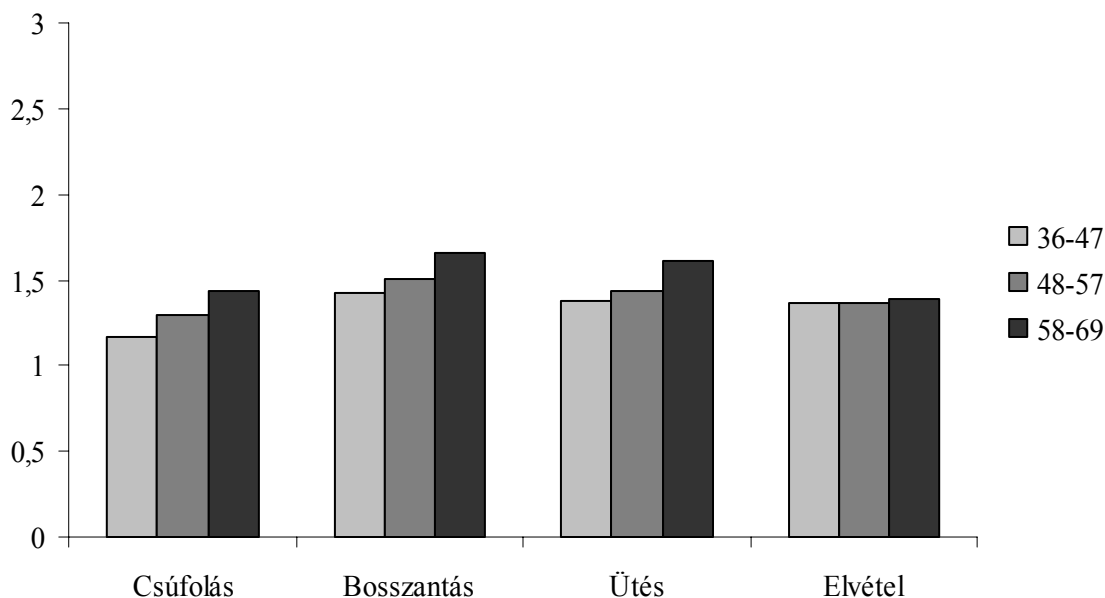
A bántalmazás, az ellenállás és az egyezkedés készségénél ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg. Az életkor növekedésével a negatív érzelmek szabályozásának egyre meghatározóbb formája a másik fizikai bántalmazása, az erőteljes tiltakozás a gyermek számára nem tetsző tevékenység végzésekor vagy a nézetkülönbségek megoldásakor, valamint az egyezkedés egy játék birtoklásáért és egy tevékenységben való részvételért. Mindenképpen figyelemre méltó eredmény az is, hogy az érzelmek kifejezése a legfiatalabbak viselkedését nagyobb mértékben határozza meg, mint az idősebb gyerekeket (lásd 1. és 2. ábra).



1. ábra

*A proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek működése a gyerekek önjellemzése alapján*



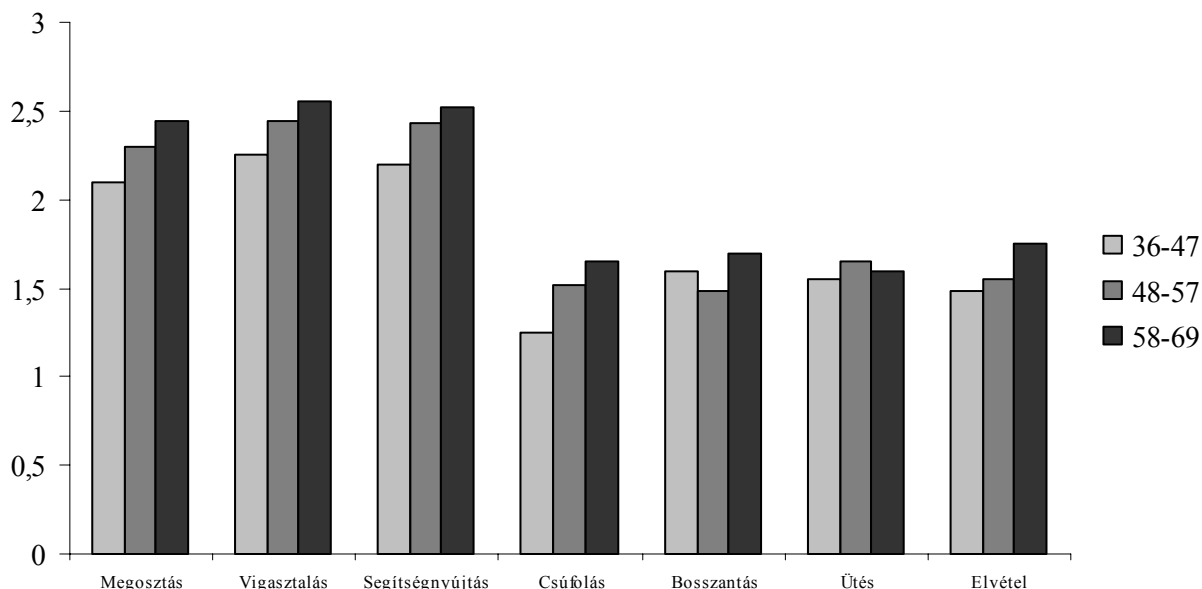


2. ábra

*Az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése a gyerekek önjellemzése alapján*

A nemek közötti különbségek vizsgálata alapján a lányok és a fiúk eredményei között a legfiatalabb korosztálynál nincs számottevő különbség, azonban néhány készség esetében a különbségek már a legfiatalabb korosztálynál is kimutathatók. A középső és a nagycsoportos lányokra nagyobb mértékben jellemző a vigasztalás és a segítségnyújtás, a legidősebb fiúkra pedig kizárólag az ütés alkalmazása jellemző jelentősebb mértékben. Az érzelemkifejezés készségének működése a lányoknál intenzívebb mindhárom életkorban. A nagyobb mértékű elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csupán a legidősebb fiúkra jellemző.

A pedagógusok a készségek működését a gyerekek önjellemzésével a legtöbb esetben hasonlóan értékelik, s csak néhány készség működésében azonosíthatók még nagyobb életkori eltérések. Értékelésük alapján a megosztás, a vigasztalás, a segítségnyújtás és a csúfolás nagyobb mértékben jellemzi a középső és nagycsoportos gyerekeket, mint a fiatalabbakat. A középső csoportos lányokra jellemzőbb a segítségnyújtás, a nagycsoportos lányokra a vigasztalás, a középső csoportos fiúkra pedig az ütés mint viselkedéstechnikai eszköz alkalmazása. A nagycsoportos fiúk gyakrabban bosszantják és csúfolják társaikat, alkalmaznak fizikai bántalmazást és veszik el társaik játékát, mint a lányok. A legidősebb gyerekek kevesebb segítséget kérnek, fiatalabb társaikkal ellentétben a különböző helyzetek megoldása során gyakrabban próbálják meggyőzni társaikat, egyezkednek egy-egy játék megszerzéséért, egy tevékenység elvégzéséért. A középső és a nagycsoportos gyerekekre nagyobb mértékben jellemző az ellenállás, mint a kiscsoportosokra (lásd 3. ábra).



3. ábra

*A proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése a pedagógusok értékelése alapján*

Az óvodatípus (állami vagy alapítványi) alapján nincs szignifikáns különbség egyik szociális készség működésében sem. A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit összehasonlítva csak két készségnél, a megosztásnál és a segítségnyújtásnál kaptunk általánosítható különbségeket ( $p < 0,05$ ). E készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai egyaránt magasabbak, így eredményeink is azt mutatják, hogy már igen fiatal korban jelentős szerepet játszik a kortársak mellett az idősebb gyerekek modellnyújtó viselkedése.

Eredményeink alapján az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll az érzelmi készségekkel. Az apa iskolai végzettsége és az érzelmi készségek között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007).

Mindettől eltérő eredményeket mutat Józsa Krisztián 2003-ban első osztályos tanulókkal (5138 fő) végzett vizsgálata, amely kitért annak elemzésére is, hogy a családi háttér miként befolyásolja a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét (Józsa, 2004). Korábbi kutatások azt mutatták (Csapó, 2003), hogy a családok között meglévő, pedagógiai szempontból fontos különbségek nagy része a szülők iskolázottságával magyarázható. Ebben a vizsgálatban az anya iskolai végzettsége alapján képzett hat részmintába tartozó gyerekek szociáliskészség-fejlettségének átlagait és szórásait elemezték, amiből egyértelmű tendencia látszott: minél iskolázottabb az édesanya, annál fejlettebbek a gyermek szociális készségei.

Ugyanakkor úgy vélem, az óvodás és kisiskolás korú gyerekek esetében, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői hatásokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe a szülők iskolai végzettsége.

Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásom szerint – nincs. A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében ugyanilyen fontos lenne a pedagógusok szociális készségeinek működési mechanizmusait feltárni, ennek azonban szintén nincs hazai mérőeszköze.

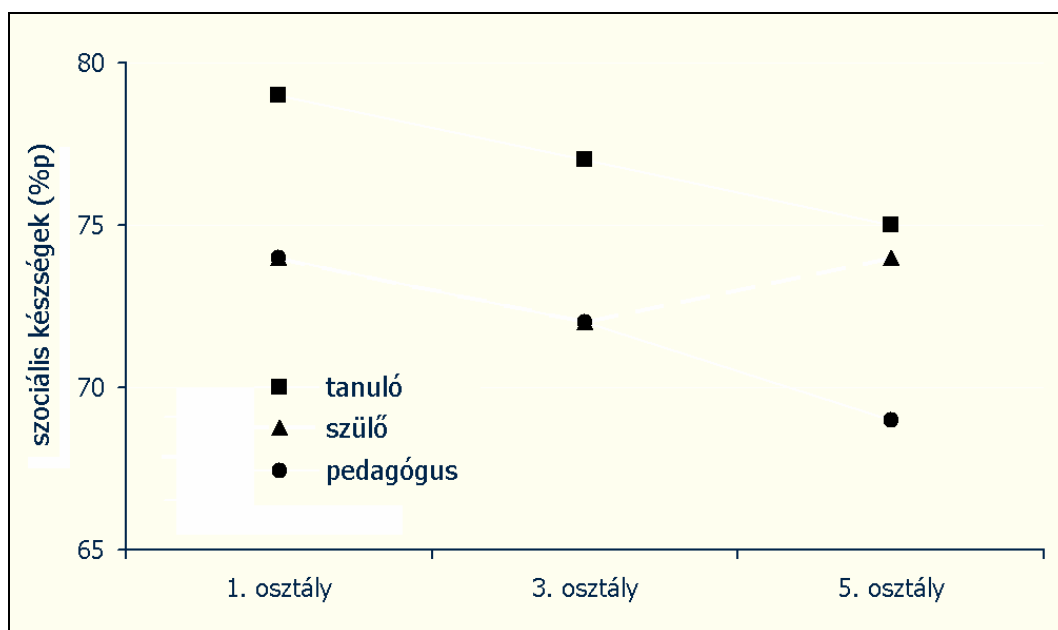
A szociális készségek fejlettségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, szülők, társak) bevonásával. Ugyanakkor a vizsgált korosztálynál ennek megvalósítása igen problematikus egyrészt az óvodások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoporttal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodape-

dagógus és egy dajka) miatt. A szülők bevonására ebben a vizsgálatban a kérdőív jellege miatt (a helyzetek az óvodai létre vonatkoztak) nem volt lehetőségünk, de ítéletük mindenképpen hozzájárulna a készségműködések még alaposabb megértéséhez, nagyon fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Az óvodás és kisiskolás korú gyerekek szociális készségeinek vizsgálata során nyert információk felteszik a kérdést, hogy vajon a további életkorokban hogyan alakul a gyerekek szociális fejlődése. Ennek kiderítésére 2004-ben egy keresztmetszeti vizsgálatot szerveztünk, amelyben elsős, harmadikos és ötödikes gyerekek (összesen 1398 fő) vettek részt. Célunk annak feltárása volt, hogy ezekben az életkorokban van-e különbség a lányok és a fiúk szociális készségeinek fejlettségében, illetve, hogy milyen összefüggés mutatható ki a szociális készségek fejlettsége és az iskolai eredményesség, valamint a szülők iskolai végzettsége között.

Stephens (1992) készséglistája alapján egy 54 tételből álló, Likert-típusú kérdőívet állítottunk össze az iskolához szorosan kapcsolódó szociális készségcsoportok (személyközi, önmagával kapcsolatos, feladattal kapcsolatos, a környezettel szembeni viselkedés) vizsgálatára (Zsolnai és Józsa, 2003). A kérdőívek segítségével minden gyermekről három személytől kértünk értékelést: pedagógusok és szülők jellemezték a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét, emellett a gyerekek is adtak önmagukról jellemzést.

Az eredményekből az derült ki, hogy a három értékelő közül kettő, a tanárok és a gyerekek semmiféle fejlődést nem látnak, sőt némi visszaesést jeleznek a vizsgált szociális készségek terén a 7–11 éves kor között. A szülők szintén csökkenésről számolnak be az első és harmadik osztály között, ők viszont kis fejlődést látnak a harmadik és ötödik osztály viszonylatában (lásd 4. ábra). Mindhárom értékelő csoport a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál a vizsgált életkorokban. Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbnek látják az értékelők mindegyik életkorban. Ehhez hasonló összefüggést kaptunk az iskolai eredményesség (iskolai érdemjegyek) esetében is. A három értékelő közül azonban a tanárok azok, akik a legszorosabb kapcsolatot látják az érdemjegyek és a szociális készségek fejlettsége között (Zsolnai, 2006).



4. ábra

*Szociális készségek fejlettsége gyermekkorban*

*Forrás: Zsolnai Anikó: Nehéz helyzetű tanulók szociális készségeinek fejlettsége.*

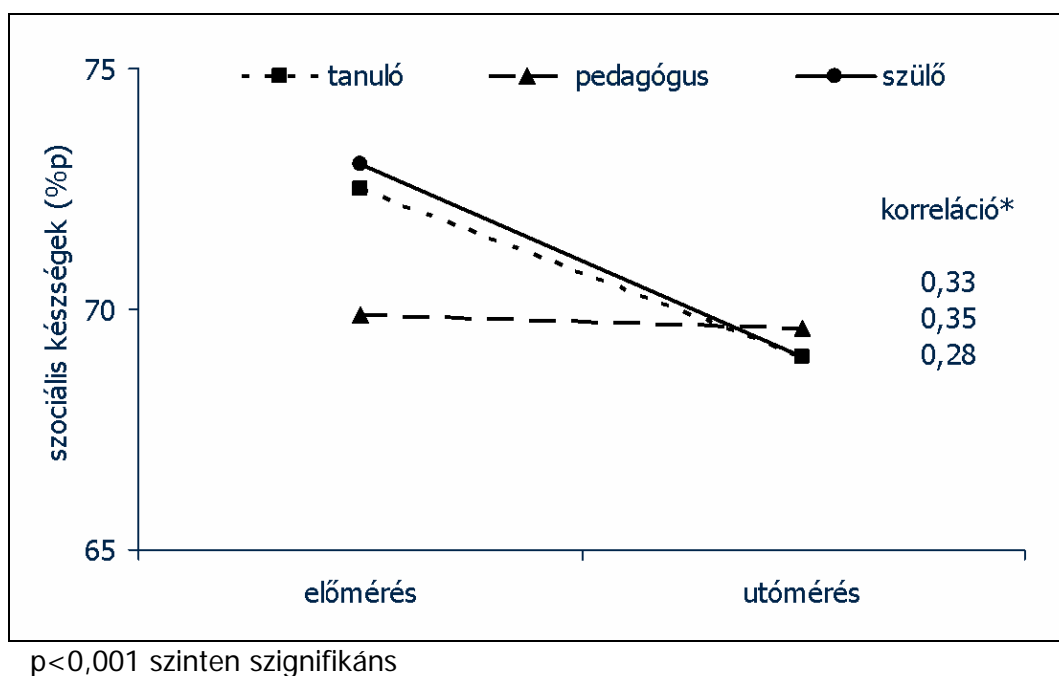
*VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2006. október 26–28.*

A bemutatott vizsgálat eredményeivel teljesen megegyezik longitudinális vizsgálatunk, amelynek célja a szociális készségek fejlődésének feltárása 10–13 éves kor között, valamint a fejlődést befolyá-

soló néhány háttértényező szerepének feltárása volt. A minta 720 tanulóból állt, a gyermekek családi háttere reprezentálja az országos eloszlást. Az adatok felvételére 2003-ban és 2005-ben került sor.

Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek (lásd 5. ábra). Az utómérésnél a minta vonatkozásában mindhárom értékelő a szociális készségek fejlettségét az előmérésével azonosnak, vagy annál alacsonyabbnak ítéli. Egy-egy tanuló értékelésében ugyanakkor számottevő eltéréseket figyelhetünk meg a két időpont között. Az elő- és az utómérés között közepes erősségű korrelációk együtthatókat kaptunk.

Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbeknek ítéli mindhárom értékelő. A vizsgált időszak alatt a különbségek e tekintetben nem nőttek tovább, de nem is csökkentek. Hasonló képet tapasztalunk az iskolai tanulmányi eredményesség terén is. Az elő- és az utómérés esetében közepes erősségű (0,3–0,4) korrelációban áll a szociális készségek fejlettsége az iskolai osztályzatok átlagával. Mindhárom értékelő – tanuló, szülő, pedagógus – a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál. A vizsgált időszakban a nemek közötti különbség nagysága nem változik jelentős mértékben. Az elemzésekből megállapítható, hogy a három értékelő által adott megítélés a fejlődés és a háttérváltozókkal való összefüggés szempontjából is hasonló tendenciákat mutat (Józsa és Zsolnai, 2005).



5. ábra

*A szociális készségek alakulása 10–13 éves életkorban*

*Forrás: Józsa Krisztián – Zsolnai Anikó: Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6-9.*

A bemutatott vizsgálatok rávilágítanak, hogy a gyerekek jelentős hányadánál a szociális készségek elsajátítása még nem fejeződik be 13 éves korban. Ebből következően fontos kutatási kérdés, hogy mely életkorokban lehet hatékonyan fejleszteni a vizsgált szociális készségeket, ezeket milyen eszközökkel és módszerekkel lehet tudatosan alakítani.

#### 4. A szociális készségek fejlesztése gyermekkorban

A szociális készségek fejlődésének vizsgálatával párhuzamosan megindítottam a szociális készségek iskolai fejlesztésére irányuló kutatásaimat is. Az 1990-es évek végén Konta Ildikóval közösen kidolgoztunk egy kísérleti programot, amely elsősorban azon szociális készségek fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális

világában. Ilyen például a verbális és nonverbális kommunikáció, az együttműködés, a tolerancia, az empátia, a konfliktuskezelés, a kapcsolattartás kortársakkal és felnőttekkel, a szociális elfogadás, a pozitív énkép és én-attitűd.

Az 1998/99-es tanévben indult kétéves program megindítása előtt kiválasztottuk a kísérleti és kontrollosztályokat, majd felmértük a gyerekek szociális készségeinek fejlettségi szintjét. A tanulók a kísérlet indításakor második osztályosok (7–8 évesek) voltak.

A kísérleti és a kontrollcsoportot két-két kisközségi osztály alkotta. A szociális készségek fejlettségében a családi háttérnek kiemelt szerepe van, ezért egy fejlesztő kísérlet eredményessége csak azonos családi háttérű kísérleti- és kontrollcsoport esetén ítéhető meg. Mintaválasztásunk egyik kritériuma ennek megfelelően az volt, hogy a kísérleti- és a kontrollosztályok tanulói egyező családi háttérrel rendelkezzenek.

A két éven keresztül folyó, heti egyórás gyakorlati foglalkozásokon a szociáliskészség- fejlesztő programokban leginkább használt technikákat alkalmaztuk: modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték, történetek megbeszélése. A fejlesztésben használt gyakorlatok eljátszását a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával egészítettük ki. Elsősorban olyan eszközöket választottunk ki, amelyek megfeleltek az életkori sajátosságoknak, nehézségi fokuk pedig nem terelte el a gyerekek figyelmét a lényegre képező feladatok megoldásától. Fontos volt, hogy az eszközök serkentsék a gyerekek ötletességét, bármely más helyzet hasonlóságának felismerését, segítsék a megoldási alternatívák kialakítását, teremtsenek választási repertoárt.

A játékok és gyakorlatok zeneterápiás elemekkel történő ötvözése komplex megnyilvánulási, önki-fejező lehetőséget teremtett a gyermekek számára. Az egyéni aktivitástól a nagy csoportban való szereplésig, az alkotó önérvényesítéstől az elfogadó ráfigyelésig, vagy a csoportba olvadásig számtalan lehetőség állt a gyerekek rendelkezésére (Konta és Zsolnai, 2002).

A szociális készségek mérését Stephens (1992) készséglistája alapján végeztük, amely négy, az iskolához szorosan kapcsolódó szociáliskészség-csoportot (személyközi, önmagával kapcsolatos, feladattal kapcsolatos, a környezettel szembeni viselkedés) tartalmaz. A lista mind a négy készségcsoporton belül további rész-készségeket, viselkedési megnyilvánulásokat határoz meg. Az általunk összeállított kérdőívben minden készségnek 2–4 tételt feleltettünk meg. Az ily módon összeállt, 54 tételt tartalmazó, ötfokú Likert-skálán ítélte meg a négy osztályfőnök a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét. Az ő véleményalkotásuk természetesen többé-kevésbé relatív, hisz iskolai közösségükön, személyes normáikon alapszik. A szociális készségek fejlettségéről a különböző tanárok által alkotott ítélet csak részben hasonlítható össze egymással. Nem lehetünk egészen biztosak abban, hogy ha egy tanár egy gyereket fejlettebb szociális készségűnek ítélte, mint egy másik tanár egy másik gyereket, akkor valójában ez a fejlettségbeli különbség jellemzi a tanulókat. Azt azonban feltételezhetjük, hogy az adott osztályon belüli egyéni különbségeket és a gyerekek fejlődését jól tükrözi a tanárok ítélete. A kísérleti és a kontrollcsoport fejlődésének hasonlósága, illetve eltérése tehát sokkal inkább jellemezhető a csoportok önmagukhoz viszonyított változásának mértékével, mint a két csoport kezdeti és végállapotának összevetésével. A fejlesztés eredményességét ezért nem a szokásos kísérleti-kontroll személyek párba állításának módszerével jellemeztük, hanem a mindkét csoport önmagához viszonyított fejlődését hasonlítottuk össze.

A szociális készségek és rész-készségek fejlettségét jellemző Likert-skála értékeket százalékpontban fejeztük ki. Ezzel az eltérő tételszámmal vizsgált rész-készségek fejlettségmutatói egymással összehasonlíthatókká váltak. A százalékpont-értékek használatának ennél jelentősebb előnye azonban, hogy így a számértéke nemcsak a gyerekek közti különbségeket jellemzi, hanem ezzel a szociális készségek fejlettségét az elérendő célhoz viszonyítjuk, annak százalékában adjuk meg. Azaz a százalékpontban megadott értékek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a gyerekek a szociális készségek fejlődési folyamatában, a végcélhoz képest hol tartanak.

Az előmérés és az utómérés eredményeinek egybevetése alapján megállapítható, hogy a kontrollcsoport esetében a két év alatt, nincs szignifikáns fejlődés. Ezzel szemben a kísérleti csoportnál a fejlődés szignifikáns. A szociális készségek átlagos fejlődését a kísérleti beavatkozás előtt és a beavatkozás után mért érték hányadosával jellemeztük. Az előmérésből és az utómérésből képzett hányados a kísérleti csoport esetén igen jelentős, átlagosan 50%-os fejlődést mutat. A kontrollcsoport esetében átlagosan mindössze 3%-nyi a fejlődés, ami a nem szisztematikus változás miatt a csoportátlagban meg sem jelenik (lásd 1. táblázat).

## 1. táblázat

A szociális készségek fejlettsége százalékpontban, a kísérlet előtt és után

Forrás: Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Bp. 2003. 232.o.

	kísérleti				Kontroll			
	1998. szept.		2000. máj.		1998. szept.		2000. máj.	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	Szórás
Konfliktuskezelés	50	16	69	29	65	29	64	25
Figyelemfelkeltés	56	16	75	23	71	25	72	24
Üdvözlés	49	11	75	20	68	26	72	21
segítés másokon	51	11	84	18	71	27	68	19
viselkedés társalgás közben	58	12	76	20	66	24	69	22
viselkedés szervezett játék közben	50	18	80	23	74	25	69	26
pozitív attitűd mások iránt	54	12	79	21	66	25	68	24
<b>személyközi viselkedés</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>77</b>	<b>20</b>	<b>68</b>	<b>23</b>	<b>70</b>	<b>20</b>
következmények vállalása	43	15	74	22	70	32	67	27
Etikus viselkedés	58	14	84	16	77	28	75	24
érzelmek kifejezése	48	13	79	20	66	28	67	24
pozitív énattitűd	36	17	70	15	69	26	63	23
Felelősség	82	17	86	14	89	13	85	19
<b>önmagával szembeni viselkedés</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>80</b>	<b>12</b>	<b>79</b>	<b>18</b>	<b>74</b>	<b>18</b>
verbális kommunik. feladatvégzés során	61	19	84	17	79	25	74	21
figyelés feladatvégzés közben	61	18	74	23	68	23	69	24
vitának, megbeszélésnek megfelelő vis.	51	15	73	21	57	26	59	24
csoporton belüli aktivitás	54	12	86	17	75	25	68	21
Mások előtti szereplés vállalása	38	24	69	23	57	37	53	34
<b>feladattal kapcsolatos viselkedés</b>	<b>51</b>	<b>13</b>	<b>77</b>	<b>14</b>	<b>67</b>	<b>24</b>	<b>63</b>	<b>21</b>
a környezet megóvása	64	19	88	17	83	23	85	19
étkezési viselkedés	57	26	96	10	91	15	92	17
Közlekedés	61	20	53	12	84	21	81	22
<b>környezeti viselkedés</b>	<b>62</b>	<b>17</b>	<b>75</b>	<b>7</b>	<b>87</b>	<b>16</b>	<b>85</b>	<b>19</b>
<b>SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK</b>	<b>53</b>	<b>9</b>	<b>79</b>	<b>15</b>	<b>73</b>	<b>19</b>	<b>73</b>	<b>19</b>
<b>fejlődés (%)</b>			<b>52</b>				<b>3</b>	

A lányok és a fiúk szociális készségeit külön-külön vizsgálva kiderült, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében a lányok szociális készségeit a tanárok átlagosan fejlettebbnek ítélik. A szociális készségek fejlődését százalékban kifejező mutató a lányok esetében nagyobb, az eltérés azonban nem szignifikáns. A magasabb indulószint miatt a csaknem azonos százaléktékű fejlődés a második év végére már lényeges eltérést jelent a lányok javára.

A tanulmányi eredmény és a szociális készségek fejlettsége között közepesen erős összefüggés mutatható ki. A kísérleti beavatkozás előtt nincs szignifikáns eltérés a kontroll- és a kísérleti csoport között a tanulmányi eredmény és a szociális készségek korrelációjának erősségében. A fejlesztés után a kísérleti csoportnál a korreláció szignifikánsan gyengébb, mint a kontrollcsoportnál. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a fejlesztés hatására a szociális készségek és a tanulmányi eredményesség közötti kapcsolat gyengült, a két változó függetlenedett egymástól (Zsolnai és Józsa, 2002, 2003).

A kisiskoláskori fejlesztő programunkban (Konta és Zsolnai, 2002) elért eredmények egyértelműen jelzik, hogy a szociális készségek fejlesztése iskoláskorú gyerekek esetében megoldható, sőt, feltétlenül megoldásra váró probléma a pedagógusok részéről.

A szociális készségek fejlesztése terén végzett kutatások fontos állomása a Nagy József és munkacsoportja által kidolgozott DIFER: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) programcsomaghoz kapcsolódik. A programcsomag kidolgozásának fő célja az volt, hogy olyan eszköz jöjjön létre, amely segíti az óvodai és iskolai készségek fejlesztését. A DIFER-ben lévő tesztek alapján diagnosztikus képet kapunk a mért készségek/készségcsoportok fejlettségéről, azok minden összetevőjéről. A készségek fejlettségének diagnosztikus térképe megmutatja, hogy mely összetevőket sajátította már el a gyerek, és milyen fejlesztési teendők vannak még hátra (Józsa és Zentai, 2007).

A DIFER hét elemi alapkészség fejlesztését segíti. Ezek mindegyike a személyiségfejlődés, valamint az iskolai lét és tanulás sikerességének előfeltételeként szolgál. A hét elemi alapkészség a következő: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez szükséges a beszédhanghallás. A nyelv által közvetített információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszókincs fejlettsége. A matematikatanulás az elemi számolási készség fejlettsége, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetésnek és a tapasztalati összefüggés megértésének a fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés alapvető feltétele pedig a sikeres szociális kapcsolatok kezelésének fejlettsége, a szocialitás, amely az elemi szociális motívumok és készségek rendszere.

A felsorolt hét alapkészség elsajátításának feltérképezése a DIFER tesztrendszerrel történik. A tesztek részben az 1975-ben bemért PREFER tesztrendszer (Nagy, 1986/1990) egyes tesztjeinek felhasználásával, átdolgozásával, részben pedig új tesztek kidolgozásával készültek. A 2002-ben végzett országos mérés valamennyi általános iskola minden első osztályának négy véletlenül kiválasztott (több mint 20 ezer) tanulóval valósult meg. A fejlődési folyamatok feltárása egyenként mintegy 150 fős rétegzett mintán (középső csoportos, nagycsoportos és 3. osztályos gyerekek) történt meg.

Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált alapkészségek spontán fejlődésének jelentős része az iskolába lépés előtt lezajlik, majd az első osztályban lassul, s a harmadik osztályig egészen kicsi a fejlődés mértéke. Az adatokból az is kiderült, hogy a készségek elsajátítása jelentős egyéni különbségekkel zajlik: iskolakezdetkor a tanulók 15%-a fejletlenebb a középső csoportosok átlagánál, míg közel 15%-uk az első osztályosok év végi átlagánál is fejlettebb (Nagy és mtsai, 2004).

A DIFER-mérésekből (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) kiderült az is, hogy a gyerekek szocialitása már az óvodás korban igen különböző. A középső és az első osztályosok körében is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen.

Ezek az adatok egyértelműen jelzik, hogy a szociális kompetencia fejlesztését már ebben az életkorban el kell kezdeni. Mivel a szociális készségek elsajátítása jelentős egyéni különbségekkel zajlik, olyan fejlesztési programra van szükség, amely ezt a feltételt teljesíteni tudja. Ennek kereteit a kritériumorientált pedagógia adja, amelynek alapjait Nagy József dolgozta ki (Nagy, 2000a). Olyan pedagógiát értünk alatta, amely középpontjába a kritériumorientált fejlesztést helyezi. A fejlesztésben, kritériumként, egyértelműen megadott az elérendő fejlettségi szint. A fejlesztés minden gyerek esetében életkortól függetlenül mindaddig folyik, amíg a megadott kritériumot el nem éri, amíg az elsajátítás meg nem történik. Az elsődleges hangsúly tehát azon van, hogy a fejlesztett készségek, képességek, motívumok optimális elsajátítása, begyakorlása végbemenjen. A fejlesztés az elérendő végcélhoz viszonyítva azon az aktuális fejlettségi szinten zajlik, ahol éppen az adott gyermek van, függetlenül attól, hogy a társai a fejlődésben hol tartanak.

A kritériumorientált pedagógia alkalmazása olyan készségek, képességek, motívumok kialakítása esetén szükséges, amelyek feltételezhetően alapvetően meghatározzák a személyiség egészének fejlettségét, optimális begyakorlásuk nélkül az egyén társadalmi beilleszkedése válhat kétségessé (Nagy, 2000a).

A kritériumorientált pedagógia értelmében egy fejlesztést akkor tekinthetünk eredményesnek, ha a készség, képesség, motívum fejlettsége az optimális szintet elérte. Az optimális fejlettség elérésének elméleti kritériumát Nagy József kidolgozta, az optimális elsajátítás kritériumát 90 százalékpontban határozta meg. A fejlődés azzal jellemezhető, hogy az optimális elsajátítás, begyakorlottság megtörtént-e, ha pedig még nem, akkor az egyén mely fejlődési szakaszban tart. Csoportszintű mutató lehet, hogy a gyerekek hány százaléka érte el az optimális szintet, azaz hányadrészüknél tekinthető kialakultnak, működőképesnek a vizsgált pszichikus komponens.

A DIFER programcsomag részeként kidolgoztam egy, a kritériumorientált pedagógia szellemében készült programfüzetet, amely a 4–8 éves gyerekek szociális kompetenciáját hivatott fejleszteni (Zsolnai, 2006). A fejlesztésbe azok a szociális készségek kerültek be – kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás, szociális erkölcsi érzék, feladatvállalás, feladattartás – amelyek a sikeres iskolakezdés fontos meghatározói. A program kipróbálására Józsa Krisztián vezetésével abban a két évet kitevő, középső és nagycsoportot átfogó kísérletben került sor, amelyben egyidejűleg a DIFER-nek mind a hét készségét fejlesztették. A fő cél annak igazolása volt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek készségfejlődésének elmaradása a fejlesztő program eredményeként csökkenthető.

A kétéves fejlesztés eredményeként a kísérletben részt vevő, közel 300 gyermek készségeinek átlagos fejlettsége 10%ponttal haladja meg az országos átlagot. A szocialitás esetében ez azt jelenti, hogy a 77%pontos nagycsoport végi fejlettség megfelel mind az első, mind a harmadik osztály év végi fejlettségi szintjének (Józsa és Zentai, 2007).

Ha ezt az eredményt összevetjük a kisiskolás korú gyermekek körében végzett fejlesztő kísérletünk adataival, azonnal kiderül, hogy mind az óvodában, mind az iskolában komoly sikereket lehet elérni a szociális készségek fejlesztése terén.

Az óvodáskorban folyó kísérlet fontos tanulsága volt az is, hogy a kísérleti időszak alatt a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyermekek fejlődése közel azonos mértékű volt, a köztük lévő átlagos különbségek nem csökkentek és nem is nőttek (Józsa és Zentai, 2007). Ezek az adatok megegyeznek azokkal a mérési eredményekkel, amelyeket kisiskolás korú gyermekek esetén kaptunk a szociális készségeik fejlettsége terén (Zsolnai, 2006). A családi háttér készségfejlettségre gyakorolt hatása tehát meghatározó. Azonban mind az általam vezetett kisiskoláskori fejlesztő program, mind a Józsa féle óvodai kísérlet bebizonyította, hogy játékos készségfejlesztés eredményeként a gyermekek hátrányos helyzetéből adódó lemaradása jelentős mértékben csökkenthető.

## 5. A szociális készségek fejlesztése felnőttkorban

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kulturálisan, társadalmilag elfogadott működéséhez és fejlődéséhez a spontán szocializáció – a globalizáció okozta szociális kohézió fellazulása, valamint a család által évszázadok óta képviselt pozitív szocializáció eredményességének fokozatos csökkenése következtében – ma már elégtelennek bizonyul (Nagy, 2000b).

Mindebből adódóan az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinthető a szociális kompetencia folyamatos fejlesztése, a társadalmi beilleszkedéshez, a boldoguláshoz szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése.

A külföldi (pl. Webster-Stratton, 2002) és saját fejlesztő kísérleteink eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a szociális készségek eredményesen fejleszthetők az intézményes nevelés keretei között. Ennek viszont az a legfontosabb előfeltétele, hogy a fejlesztést felkészült, fejlett szociális kompetenciával rendelkező szakember végezze. Az a pedagógus képes tanítványai szociális készségeit hatékonyan befolyásolni, aki maga is rendelkezik jól működő szociális készségekkel és képességekkel. A tanári munka végzéséhez feltétlenül szükséges a következő szociális képességek megléte. Az empátia az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló beleérző képesség, amely a másik fél érzéseinek a megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése. Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másokra, hanem megértjük azt, hogy hogyan érez, hogyan látja a világot. A kongruencia az önazonosságot jelenti, amelyben az önelfogadás és az értékeinkben való bizonyosság fejeződik ki. Az a pedagógus hiteles, akinek a verbális és nem-verbális kommunikációja összhangban van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából erre azért van szükség, mert csak a hiteles tanár tudja diákjaival elfogadtatni magát és az általa tanított tantárgyat. Sajnos a pedagógusokra gyakran éppen ennek ellenkezője, az inkongruencia jellemző, ami sémák szerinti és sablonszerű viselkedést jelent a különböző interakciós folyamatokban. A felsorolt három alapképesség mellett számos más szociális képesség is szükséges az eredményes tanári munkához. Ezek közül legfontosabb a kommunikáció. A kommunikációs ügyesség azt jelenti, hogy a pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni. A pedagógusnak gazdag viselkedésrepertoárra van szüksége, a megfelelő kiválasztásának és alkalmazásának pedig a gyors helyzetfelismerés és a konstruktív helyzetalakítás képessége a



feltétele. A tanárnak mindig át kell látnia a helyzetet, a lehetséges választási módokat és ezek lehetséges következményeit. Fontos az együttműködés képessége is. Ennek alapja a mások véleményének az elfogadása, a kompromisszumra való hajlandóság. Végül lényeges a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége. Ennek a képességnek a megléte feltétlenül szükséges a kellő korrekciók megtételéhez, valamint a pedagógus önfejlődéséhez.

A kérdés a továbbiakban az, hogy miként lehet a pedagógusokat felkészíteni mindezen képesség hatékony működtetésére. Erre a problémára már az 1990-es évek második felében próbáltunk Szenes Mártával megoldást találni egy PSZM-projekt keretében (Zsolnai és Szenes, 1996). Célunk annak bizonyítása volt, hogy megfelelő képzés mellett a tanár szakos egyetemista hallgatók képessé válnak majdani iskolai munkájuk során a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek tudatos fejlesztésére.

Négy félévre tervezett programunk során figyelembe vettük, hogy egy-egy készség/képesség kialakítása, egy-egy attitűd megváltoztatása időigényes feladat. A személyiségfejlődés, illetve érés egyes állomásai között tudatos fejlesztő programoknak kell lebonyolódniuk, valamint megfelelő időnek kell eltelnie. Ennek megfelelően a fejlesztő kurzusok időbeosztását a heti kétórás találkozások, valamint minden félév végén a kétnapos bentlakásos tréningek adták. A félévente összesen 30 órás tréninget 20 órás intenzív program zárta. Modellkísérletünket személyiségfejlesztő, a humán pályákhoz szükséges készségeket fejlesztő, a pedagógusmesterségre felkészítő tréning és az iskolai gyakorlat alkotta.

A négy félévet átfogó program első eleme a személyiségfejlesztő kurzus volt, amely az önismereti érzékenység, a kommunikációs készségek, az alkalmazkodási képességek, valamint a reális énkép kialakítását tűzte ki fő célul. A foglalkozás módszere nondirektív kettős vezetésű szabadinterakciós csoport volt. Az évközi tréninget kétnapos bentlakásos együttlét zárta. Ennek az volt a célja, hogy mindenki számára világossá tegye az addigi fejlesztési folyamat eredményét, és pontosan kijelölje a következő félévi kurzus feladatait.

A humán pályához szükséges készségek fejlesztése kurzus során a verbális és nem verbális kommunikáció, az empátia, a kongruencia, a tolerancia, a problémaérzékenység, a probléma- és konfliktuskezelés, a kooperáció, a versengés, a tárgyalástechnika, az önmenedzselés és az önérvényesítéshez szükséges készségek és képességek gyakorlására került sor. A tréningen encounter játékok, szociodráma- és pszichodráma-elemek, valamint tervjátékok szerepeltek. Ezt a félévet szintén bentlakásos együttlét követte hasonló céllal, mint az első félévben.

Harmadik kurzusunk keretében már olyan készségek, attitűdök fejlesztését valósítottuk meg, amelyek szorosan kötődnek a tanári pályához. Ezek a verbális és nem verbális kommunikáció, a különböző tanítási készségek (pl. magyarázat, kérdezés), a problémakezelés és konfliktusmegoldás. Ebben a szakaszban a Montágh-féle kommunikációs gyakorlatokat, valamint a mikrotanítást alkalmaztuk. A félév zárásaként a hallgatók egy kétnapos drámapedagógiai tréningen vettek részt.

Modellkísérletünk utolsó félévében a hallgatók iskolai gyakorlaton voltak, ahol 15 óra keretében szakjuknak megfelelő órákat néztek meg, részt vettek nevelési értekezleten, fogadóórán, szülői értekezleten és napközis foglalkozásokon. Aktívan közreműködtek mentortanáraik munkájában, dolgozatokat javítottak, versenyek és egyéb iskolai rendezvények szervezésében segítettek, folyosóügyeletet láttak el, valamint megismerték a pedagógiai munka adminisztratív területeit (pl. naplóvezetés, jegyek beírása az ellenőrzőbe) is.

Az iskolai gyakorlattal kétéves modellkísérletünk lezárult. Munkánk során végig arra törekedtünk, hogy a kurzusok hatékonyságáról visszajelentést kapjunk a hallgatóktól. A hatékonyságvizsgálat eszközei közül az üléseken folyamatosan vezetett analitikus jegyzőkönyvet használtuk, de emellett különböző tesztek (CPI komplex személyiségteszt, Tenessy-féle énképvizsgálat, empátia kérdőív) vettünk fel a tréningorozat megkezdésekor és befejezésekor. A két év befejezéseként egy csoportos interjú keretében a hallgatókkal közösen összegeztük a kurzusok tapasztalatait, tanulságait. A kitöltött tesztek és az interjú feldolgozása során nyert adatokból kiderült, hogy a hallgatók nagyon hasznosnak ítélték a két évet, sok segítséget kaptak tanítási gyakorlatukhoz. Magabiztosabban léptek fel a tanítás során, jóval kevesebb kommunikációs és kapcsolattartási problémájuk volt a gyerekekkel, mint a hagyományos szemináriumi foglalkozásokon részt vevő társaiknak.

Természetesen modellkísérletünk teljes egészében nem volt alkalmazható a tanárképzés akkori keretei között. Viszont annak néhány eleme sikeresen beépült képzési struktúránkba. A mikrotanítás jelenleg is az egyik leghatékonyabb képességfejlesztő kurzusunk, az iskolai pedagógiai gyakorlat (5

óra hospitálás, kötelező és szabadon választott 10 tevékenység elvégzése) pedig minden leendő tanár szakos hallgató számára kötelezővé vált. Az eredeti gyakorlat profilja fokozatosan kibővült, s megszűntek azok a hallgatói segédanyagok is, amelyek segítségül szolgálnak a hallgatóknak az iskolában végzett munka minél hatékonyabb teljesítésére (Józsa, Nagyné és Zsolnai, 2001).

## 6. Összegzés és következtetések

Az szociális kompetenciával kapcsolatos empirikus kutatásaim – a szociális kompetencia alkotó-elemeinek vizsgálata, a szociális készségek és képességek gyermekkori fejlődése, a szociális készségek fejlesztésének gyermek- és felnőttkori lehetőségei – eredményei a következőkben összegezhetők.

A szociális kompetencia komponenseinek feltárásával kapcsolatos vizsgálatom eredményei közül legfontosabb annak kimutatása volt, hogy a szociális összetevők közül az extravertió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen. Ez a szociális kompetencia fejlődése és fejlesztése szempontjából nagyon lényeges eredmény, hiszen ebből az következik, hogy a szociális kompetenciának vannak olyan stabil, az életkortól nem függő komponensei, amelyek kevésbé fejleszthetők. Ezek öröklött alapokon nyugvó személyiségjegyek, amelyek ha megszilárdulnak, nehezen módosulnak, vagyis nehezen kapcsolhatók hozzá új, tanult komponensek. Mivel ezek meghatározóak a szociális viselkedés alakulására, a fejlesztés lehetősége némileg korlátozott az egyes egyének és életkori csoportok esetében.

Vannak azonban a szociális kompetenciának olyan alkotóelemei, amelyek természetüknél fogva nagyon jól fejleszthetők minden embernél. Ezek a szociális készségek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. Tanulás útján sajátítjuk el őket, így a tanításuk és fejlesztésük teljes mértékben megoldható.

A szociális készségek és képességek fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra a vizsgálatokra, amelyek különböző életkorban mérik a szociális készségek és képességek fejlődését és fejlettségét. Magyarországon mind a mai napig kevés empirikus adat áll a rendelkezésünkre arról, hogy a különböző szociális készségek és képességek miként fejlődnek, holott a különböző életkorokban történő megfelelő fejlesztések kidolgozásához szükség van ezek ismeretére.

E hiányt pótlandó saját vizsgálataim az óvodáskortól a serdülőkorig terjedő időszakra irányultak, mivel feltételeztem, hogy a szociális készségek fejlődése ebben az életkori periódusban igen intenzív. Célom egy fejlődési görbe felvázolása volt, amely annak kiderítésében segít, hogy melyik életkorban a leghatékonyabb a szociális készségek fejlesztése.

Több keresztmetszeti és két longitudinális mérést végeztem kollégáimmal különböző szociáliskészség-csoportok fejlődésének feltárására. A három-hat éves korú gyermekek körében végzett keresztmetszeti vizsgálat azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségére irányult, amelyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében.

A vizsgálat eredményei alapján a mért szociális és érzelmi készségek egy részének működése az óvodai évek alatt jelentős mértékben differenciálódik. A megosztás, a segítségnyújtás, a bosszantás és a csúfolás az életkor előre haladtával egyre nagyobb mértékben jellemzi a gyerekek viselkedését, a negatív érzelmek szabályozásának készségénél pedig szintén ez a tendencia figyelhető meg.

Jelenleg egy longitudinális vizsgálatot végzünk, amelyben azoknak a gyermekeknek a proszociális és agresszív viselkedését befolyásoló szociális és érzelmi készségek fejlődését követjük nyomon, akik a keresztmetszeti vizsgálat idején háromévesek voltak. Az eltelt egy év alatt nem találtunk kimutatható fejlődést a mért készségek esetében.

A DIFER mérések, amelyek többek között azon alapvető szociális készségek (kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás, feladatvállalás, feladattartás, szociális erkölcsi érzék) felmérését tűzték ki célul, amelyek a sikeres iskolakezdéshez feltétlenül szükségesek, szintén azt mutatják, hogy e készségeknél nincsen számottevő fejlődés négy-hét éves kor között. Csak a szociális erkölcsi érzék kivétel, amelynél a fejlődés óvodáskorban jelentős mértékű. Az első és a harmadik osztályba járó gyermekek esetében pedig mindegyik vizsgált szociális készségnél stagnálás állapítható meg.

Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek szociális készségeinek vizsgálata során nyert információk felteszik a kérdést, hogy vajon a további életkorokban hogyan alakul a gyerekek szociális fejlődése. Ennek kiderítésére keresztmetszeti és longitudinális méréseket szerveztünk. Keresztmetszeti vizsgálata-

tunkban első, harmadik és ötödik osztályos gyerekek vettek részt. Pedagógusok, szülők és a gyerekek saját maguk értékelték a vizsgált szociáliskészség-csoportok (személyközi, önmagával kapcsolatos, feladattal kapcsolatos, a környezettel szembeni viselkedést irányító szociális készségek) fejlettségét. Az eredményekből kiderült, hogy a három értékelő közül kettő, a tanárok és a gyerekek semmiféle fejlődést nem látnak, sőt némi visszaesést jeleznek a vizsgált szociális készségek terén 7–11 éves kor között. A szülők szintén csökkenésről számolnak be az első és harmadik osztály között, ők viszont kis fejlődést látnak a harmadik és ötödik osztály viszonylatában.

Mindhárom értékelő csoport a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál a vizsgált életkorokban. Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbeknek látják az értékelők mindegyik életkorban. Ehhez nagyon hasonló összefüggést kaptunk az iskolai eredményesség (iskolai érdemjegyek) esetében is. A három értékelő közül a tanárok azok, akik a legszorosabb kapcsolatot látják az érdemjegyek és a szociális készségek fejlettsége között.

Ezzel teljesen megegyező adatokat kaptunk longitudinális vizsgálatunkban, amelynek célja a szociális készségek fejlődésének, valamint a fejlődést befolyásoló néhány háttértényező szerepének feltárása volt 10–13 éves kor között.

Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek. Az utómérésnél a minta vonatkozásában mindhárom értékelő a szociális készségek fejlettségét az előmérésével azonosnak, vagy annál alacsonyabbnak ítélte. Az iskolázottabb szülők gyermekeinek szociális készségeit fejlettebbeknek értékelték. A vizsgált időszak alatt a különbségek e tekintetben nem nőttek tovább, de nem is csökkentek.

Hasonló képet tapasztalunk az iskolai tanulmányi eredményesség terén is. Az elő- és az utómérés esetében közepes erősségű korrelációban áll a szociális készségek fejlettsége az iskolai osztályzatokkal. Mindhárom értékelő – tanuló, szülő, pedagógus – a lányok szociális készségeit fejlettebbnek ítéli a fiúkénál. A vizsgált időszakban a nemek közötti különbség nagysága nem változik jelentős mértékben.

A bemutatott vizsgálatok rávilágítanak, hogy a gyerekek jelentős hányadánál a szociális készségek elsajátítása még nem fejeződik be 13 éves korban. Ebből következően fontos kutatási kérdés, hogy mely életkorokban lehet hatékonyan fejleszteni a vizsgált szociális készségeket, ezeket milyen eszközökkel és módszerekkel lehet tudatosan alakítani.

A fejlesztés lehetőségeivel kapcsolatos kutatásaim két életkori szakaszra, az óvodás és a kisiskolás korra koncentráltak. A hét-nyolc éves korosztály számára kidolgozott fejlesztő program főként azon szociális készségek fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. A két éven keresztül folyó, heti egyórás fejlesztő foglalkozások eredményeként a gyerekek vizsgált szociális készségeiben átlagosan 50% körüli fejlődés volt kimutatható. A fejlődés mértéke, a program hatékonysága nem függött a nemtől és a tanulmányi előmeneteltől. A kísérlet eredményei megerősítették feltételezésemet, miszerint a szociális készségek jól fejleszthetők iskolai keretek között. A kétévnyi fejlesztés eredményei alapján feltételezhető, hogy az alapfokú oktatás éve alatt végzett közvetlen fejlesztő munkával a gyerekek meghatározó hányadánál a szociális készségek elsajátítása, begyakorlása elérhető lehet.

A fenti eredményeket erősíti az a két évet kitevő, középső és nagycsoportot átfogó kísérlet, amelyben a DIFER mind a hét alapkészségét fejlesztették. A fő cél itt annak igazolása volt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek készségfejlődésének elmaradása a fejlesztő program eredményeként csökkenthető. Mind az általam vezetett kisiskoláskori, mind a DIFER keretében végzett óvodai kísérlet bizonyította, hogy óvodás és kisiskolás korban játékos eszközökkel, módszerekkel és gyakorlatokkal hatékonyan lehet fejleszteni a gyerekek szociális készségeit.

Mindez azonban csak olyan pedagógusok közreműködésével valósítható meg, akik maguk is fejlett szociális kompetenciával rendelkeznek, valamint kellően felkészültek a szociális készségek fejlesztésére. Ebben nagy szerepe van a pedagógusképző intézményeknek. Kifejlesztettünk tehát egy négy féléves programot, amelynek fő célja annak bizonyítása volt, hogy megfelelő felkészítés mellett a tanár szakos hallgatók képessé válnak majdani iskolai tevékenységük során a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek tudatos fejlesztésére. Kétéves modellkísérletünk eredményei bizonyították, hogy a szociális készségek fejlesztése felnőttkorban is lehetséges.

Kutatásaim alapján számos, a szociális készségek mérés lehetőségeivel kapcsolatos tanulság vonható le. Minden bizonnyal a vizsgálatok során mért szociális készségek és készségcsoportok fejlett-

ségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, mindkét szülő, társak) bevonásával. Viszont ennek megvalósítása nem minden vizsgált korosztály esetében oldható meg. Épp azokban az életkorokban (óvodás - és kisiskolás kor) nem, amelyek a szociális készségek fejlődése szempontjából igen meghatározóak. Problematikus egyrészt az óvodások és kisiskolások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoportokkal, osztályokkal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus, tanító) miatt. A szülők bevonására sincs mindig lehetőség a mérőeszközök jellege miatt (pl. szimulációs helyzetek vizsgálata bábokkal), holott jellemzésük mindenképpen hozzájárulna a készségek működésének még alaposabb megértéséhez. Az ő értékelésük fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Hasznos lenne az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét is vizsgálni, azokat összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével. Ez a további kutatások egyik legfontosabb területe kell, hogy legyen. A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében ugyanilyen lényeges lenne a pedagógusok szociális készségeinek működési mechanizmusainak a feltárása. Ezeknek a mérésére azonban alig van hazai mérőeszköz, így a továbbiak egyik feladata az erre alkalmas mérőapparátus létrehozása.

A tanulmány az OTKA T 048475. számú kutatás keretében készült.

## Irodalom

- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E. és Bem, D. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Bower, B. (1985): Caution: Emotions at play. *Science News*, **127**. 226–267.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss*. 2. Basic Books, New York.
- Caprara, G. V. és Perugini, M. (1993): „The BIG Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the factor model. *Person Individual Difference*, **15**. 281–288.
- Campbell, J. D. és Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, **56**. 81–105.
- Chen, K. (2006): Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the american perspective. *Educational Research and Review* Vol. 1. **3**. 143–149.
- Cronbach, L. J. és Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, **52**. 281–302.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. és Queenan, P. (2003): Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, **74**. 238–256.
- Denham, S. A., Salich, M., Olthof, T., Kochanoff, A. és Caverly, S. (2004): Emotional and social development in childhood. In: Smith, P. K. and Hart, C. H. (eds.): *Childhood Social Development* (pp. 307–328.) Blackwell Publishing Ltd, Oxford.
- Dowling, M. (2001): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc. London.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McCloskey, C. L. és Brown, M. M. (1986): Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*. **51**.
- D’Zurilla, T. és Goldfried, M. (1971): Problem Solving and Behavior Modification. *J. Abnorm. Psychol.*, **78**. 107–129.
- Egeland, B. és Kreutcer, T. (1991): A longitudinal study of the effects of maternal stress and protective factors on the development of high risk children. In: Cummings, E. M. (szerk.): *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*. Wiley, New York. 61–83.
- Eisenberg, N. és Fabes, R. A. (1994): Mothers’ reactions to children’s negative emotions: Relations to children’s temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, **40**. 138–156.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon M. és Switzer, G. (1992): The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, **63**. 583–602.
- Fülöp, M. (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, **41**. 3. sz. 49–58.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E. és Fielding, B. (1993): Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, **64**. 516–531.
- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, **48**. 513–517.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. The Haworth Press.
- Józsa Krisztián, Nagy Lászlóné és Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 6. sz. 25–32.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferencia kötet.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **17**. 5. sz. 3–17.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, **26**, 388–397.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1990): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, **3**. 388–397.
- Murphy, B.C., és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, **6**, 18–36.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1986/1990): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000a): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József (2000b): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Ostrov, J. M. és Keating, F. (2004): Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, **13**. 2. 253–277.
- 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.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, **6**. 111–135.
- Rózsa Sándor (2004): *BFQ-C Kézikönyv*. OS Hungary Tesztfelkészítő Kft. Budapest.
- Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. and Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. 35–66.
- Saarni, C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York.

- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. Psychological Assessment Resources, Inc. Odessa.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. és Ledingham, J. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64–72.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Waters, E. és Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc, London.
- White, J. D. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wine, J. D. és Smye, M. D. (1981, szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York, London.
- Zsolnai Anikó és Szenes Márta (1996): Új kezdeményezés a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 16, 6–7. sz. 176–179.
- Zsolnai Anikó (1998a): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98, 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1998b): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 339–362.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12, 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai, A. és Józsa, K. (2003): Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 181–196.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2007a): *A szociális és az érzelmi kompetencia fejlettsége óvodáskorban*. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. Konferencia kötet. 108.
- Zsolnai Anikó (2007b): *Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása 3–7 éves korban*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2007. okt. 25–27. Konferencia kötet. 156.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt).