

A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK KRITÉRIUMORIENTÁLT FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Zsolnai Anikó - Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet

E-mail: zsolnai@edpsy.u-szeged.hu; jozsa@edpsy.u-szeged.hu

A szociális készségek fejlődésének és fejlesztésének vizsgálata egyre hangsúlyosabb az utóbbi évtizedek pszichológiai, pedagógiai kutatásaiban. Amellett, hogy érzékelhetően erősödik az érdeklődés a szociális készségek iskolai fejleszthetősége iránt, a jelenlegi iskolai tananyag szinte kizárólag az akadémiai ismeretek közvetítésére szorítkozik. A szociális készségek fejlesztése napjainkban többnyire csak az iskolában folyó pedagógiai munka mellékterméke, mivel a társadalom és így az iskola is azt reméli, hogy a szociális viselkedés megfelelő szintű elsajátítását a szülői hatások megteremtik. Ez az optimizmus azonban erősen túlzott, hiszen napjainkban sok gyerek szociális viselkedésében jelentkezik probléma. Sokukból hiányzik az együttműködés formáinak az ismerete, a másik ember elfogadásához és megértéséhez szükséges empátia, tolerancia képessége.

Mégis, mind ez ideig kevés olyan program van, amelyben a szociális készségek fejlesztése az iskolai oktatás szerves részeként működik, s amely a hangsúlyt a prevencióra, nem pedig a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére helyezi. Különösen igaz ez hazánkra, ezért egy olyan szociális készségfejlesztő program kidolgozását és kipróbálását végeztük el, amely az oktatási rendszer keretében a megelőzésre helyezi a hangsúlyt, és már kisiskoláskorban is jól használható. Tanulmányunkban kísérletünknek a kritériumorientált pedagógia eszközeivel mért eredményeit ismertettük.

Szociális kompetencia, szociális készségek

A szociális kompetencia a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszere. A szociális készségek meghatározásakor legtöbbször Trower és Mtsai (1978) definíciójára hivatkoznak, amely szerint a szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interak-

ción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.

Argyle (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatokban a kívánt hatást elő lehessen idézni. Nagyon hasonló ehhez Schneider (1993) megközelítése is, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse. Nagy József (2000) szerint a szociális kompetencia leginkább a komponensrendszer-elmélet alapján értelmezhető. Ez azt jelenti, hogy a szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták (szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések, rutinok, szokások, minták, készségek, ismeretek) készletével rendelkezünk, amelyekből kognitív és szociális képességeinktől függően alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben módosulhatnak meglévő komponenseink, gazdagodhatnak komponenskészleteink, fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink (Nagy és Zsolnai, 2001).

A vonatkozó szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik, ezek közül legfontosabbaknak a kommunikációs készségeket tartják. A verbális és nonverbális kommunikációs jelzések, például szemkontaktus, testtartás, szociális távolság, mimika, beszédtonus megfelelő alkalmazása és értelmezése ugyanis feltétlenül szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony lehessen interperszonális kapcsolataiban (Argyle, 1999).

Szociális készségeket fejlesztő programok

A szociális készségek tanításának alap gondolata abból a feltevésekből indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, ezért tanítható is, ha megfelelő tanulási tapasztalatokat biztosítunk. Mivel a fejlesztést gyermekkorban érdemes elkezdni, a szociális készségfejlesztő programok többsége gyerekek számára készült.

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelem egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális készségfejlesztéssel már kisiskoláskorban, intézményesen kellene foglalkozni. Az ekkor meginduló iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik Staub (1971) vizsgálata, 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. Hatékonynak bizonyult Allen és munkatársainak (1976) ki-

sérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzódó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális magatartása nagymértékben 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. Olyan tíz hetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával segítették a gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában. Ezeket az úttörőnek számító kísérleteket az utóbbi évtizedekben számos újabb program kidolgozása követte. Egyre több azoknak a szociális készségfejlesztő programoknak a száma, amelyeket iskolai keretek között valósítottak meg (például King és Kirschenbaum, 1992; Stephens, 1992; Ralph és mtsai, 1998).

Sajnos Magyarországon jelenleg még kevés szociális készségfejlesztő program van, amely az iskolai oktatás szerves részeként működik. A problémát felismerve kidolgoztunk egy olyan iskolai keretekbe illesztett szociális készségfejlesztő programot, amely a prevencióra helyezi a hangsúlyt. A fejlesztő program kisiskoláskorú gyerekekre irányul, mert ebben az életkorban fejleszhető igen hatékonyan a szociális viselkedéshez nélkülözhetetlen készségek köre.

Kritériumorientált fejlesztés

A kritériumorientált fejlesztés alapjait Nagy József dolgozta ki (Nagy, 2000a, 2000b). A kritériumorientált fejlesztés lényegi eleme, hogy a fejlesztés minden gyerek esetében életkortól függetlenül mindaddig folyik, amíg a megadott kritériumot el nem éri, amíg az elsajátítás, begyakorlás meg nem történik. Az elsődleges hangsúly tehát azon van, hogy a fejlesztett készségek, képességek, motívumok optimális elsajátítása, begyakorlása végbemenjen. A fejlesztésben kritériumként egyértelműen megadott az elérendő fejlettségi szint. A fejlesztő munka az elérendő végcélhoz viszonyítva azon az aktuális fejlettségi szinten zajlik, ahol éppen az adott gyermek tart, függetlenül attól, hogy a társai a fejlődésben hol tartanak.

A kritériumorientált fejlesztés 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, 2001).

A röviden felvázolt kritériumorientált szemléletű fejlesztés kritériumorientált pedagógiai néven kezd ismertté válni. Alkalmazása néhány kognitív alapkészség (un. kritikus készség) esetében az 1999/2000-es tanévben megindult. A kipróbálásának első eredményei biztatóak (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000). Szintén megtörtént a fejlesztési paradigma egyik alappilléret képező un. analitikus-diagnosztikus értékelés országos reprezentatív mintán történő kipróbálása (Nagy, 2000c).

Véleményünk szerint a szociális készségek jelentős hányada a személyiség fejlődését, az egyénnek a szociális közegben történő 'boldogulását' alapvetően meghatározza. Ennek következtében a szociális alapkészségek optimális fejlettségének elérése mindenki számára célként tűzhető ki. E készségek fejlesztése tehát a kritériumorientált pedagógia eszköztárával érhető el. Fejlesztő kísérletünk a kritériumorientált pedagógia alapjainak kidolgozásával párhuzamosan zajlott, így a fejlesztési koncepció kidolgozásában még nem volt lehetőség ennek figyelembevételére. Az eredményeink értelmezése azonban lehetséges e paradigma keretei közt. Nem állítjuk, hogy a vizsgált szociális készségek adják a személyiség kritikus szociális készségeit. Nem állíthatjuk biztosan azt sem, hogy a mérőeszközünk alapján az optimális fejlettség egyértelműen megítélhető. Célunk az volt, hogy a kognitív szférára igazoltan működő kritériumorientált fejlesztési koncepció alkalmazását kipróbáljuk a szociális készségek esetében is.

A kísérlet módszerei

Kísérleti programunk 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, együttműködés, tolerancia, empátia, konfliktuskezelés, kapcsolatteremtés kortársakkal és felnőttekkel, szociális elfogadás, pozitív énkép és én-attitűd. Az 1998/99-es tanévben indult két éves program értékeléséhez kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A fejlesztési időszakban az iskola pszichológusa tartott a gyerekeknek heti egy órás gyakorlati foglalkozásokat. Ezeket a „játék órákon” a szociális készségfejlesztő programokban használt technikákat –modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték, történetek megbeszélése– alkalmaztuk. A fejlesztésben használt gyakorlatok eljátszását a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával végeztük. Ez azt jelentette, hogy az egyes szociális készségek fejlesztése során különféle zeneszerszámok és eljárások kerültek alkalmazásra. Elsősorban olyan eszközöket választottunk ki, amelyek megfeleltek az életkori sajátosságoknak, nehézségi fokuk pedig nem terelte el a gyerekek figyelmét a

lényegét 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, önkifejező lehetőséget teremtett a gyermekek számára. Az egyéni aktivitástól a nagycsoportban való szereplésig, az alkotó önérvényesítéstől az elfogadó ráfigyelésig, vagy a csoportba olvadásig számtalan lehetőség állt a gyerekek rendelkezésére. A foglalkozások és gyakorlatok részletes leírását lásd Konta és Zsolnai 2002-ben megjelenő könyvében.

A játékok és az azokhoz illeszkedő zenei gyakorlatok együttes használata nagyon eredményes volt a különböző szociális készségek fejlesztése során. A zeneterápiából átvett eljárások és eszközök jól illeszkedtek a szociális készségek fejlesztését célzó technikákhoz, hisz a zeneterápia olyan módszer, amely a zenét és annak eszközeit a megelőzés, a személyiségfejlesztés, a korrekció, a gyógyítás és a rehabilitáció területén egyaránt alkalmazza (Konta és Zsolnai, 2000; 2002).

Minta

A kísérleti és a kontrollcsoportot is két-két kisközségi osztály alkotta. A kísérleti csoportba 48, a kontrollcsoportba 51 gyerek járt. A gyerekek a kísérlet indításakor második osztályosok voltak. Ismert, hogy a szociális készségek fejlettségében a családi háttérnek kiemelt szerepe van. Egy fejlesztő kísérlet eredményessége tehát csak azonos családi háttérű kísérleti és kontrollcsoport esetén ítélni lehet meg. Ezért a mintaválasztásunk egyik kritériuma az volt, hogy a kísérleti és a kontroll csoport tanulói egyező családi háttérrel rendelkezzenek. Nincs jelentős különbség a nemek arányában és a tanulmányi eredményben sem a két csoport között.

Adatfelvétel

Adatfelvételt mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében a kísérlet kezdetén (1998. szeptember: 2. osztály) és végén (2000. május: 3. osztály) végeztünk. A kísérleti csoportban a fejlesztés eredményességének közbülső ellenőrzésére az első kísérleti év végén (1999. május) is végeztünk adatfelvételt.

Mérőeszközök

A szociális készségek fejlettségének mérésére egy 54 Likert-tételes kérdőívet szerkesztettünk, amelyet az osztályfőnökök töltöttek ki minden egyes gyerekről. A kérdőívünk alapját képező Stephens (1992) által összeállított lista négy szociális készségcsoportot sorol fel. Mind a négy készségcsoporton belül további rész-készségeket, viselkedési megnyilvánulásokat határoz meg (ld. 1. táblázat).

1. táblázat A szociális készségek kérdőív által vizsgált készségek

szociális készség-csoport	szociális készség
személyközi viselkedés	Konfliktuskezelés; figyelemfelkeltés; üdvözlés; segítség másokon; viselkedés társalgás közben; viselkedés szervezett játék közben; pozitív attitűd mások iránt;
önmagával szembeni viselkedés	Következmények vállalása; etikus viselkedés; érzelmek kifejezése; pozitív énattitűd; felelősség;
feladattal kapcsolatos viselkedés	verbális kommunikáció feladatvégzés során; figyelmesség feladatvégzés közben; vitának, megbeszélésnek megfelelő viselkedés; csoporton belüli aktivitás; mások előtti szereplés vállalása;
környezeti viselkedés	a környezet megővése; étkezési viselkedés; közlekedés;

A listában megadott minden készségnek 2-4 tételt feleltettünk meg a kérdőívben. Az ily módon összeállt 54 tételt tartalmazó, ötfokú (1-5) Likert-skálán ítélte meg a négy osztályfőnök a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét. A kérdőív kitöltési útmutatója lehetőséget adott arra, hogy a tanárok ne válaszoljanak azokra a tételekre, ahol nem volt elég ismeretük a gyerekről ahhoz, hogy megbízható ítéletet tudjanak alkotni. Az 54 tételből három olyan volt, ahol sok tanuló adata hiányzott, ezeket a feldolgozás során kihagytuk.

A Szociális készségek kérdőív tételeinek belső konzisztenciáját jellemző mutatókat a 3. táblázatban tüntettük fel. Mind a négy alskála és a teljes kérdőív tételeinek konzisztenciája kifejezetten jónak mondható. A tétel-korrigált összpontszám korrelációk mediánja mind a főskála, mind a négy alskála esetében 0,75 körüli. A főskála esetében 2 tételnek, a négy alskála közül pedig csak az önmagával szembeni szociális készségcsoport nevű alskálánál egyetlen tételnek kisebb a korrelációja 0,3-nál. A kísérleti és a kontroll csoportot külön-külön elemezve is hasonlóan magas belső konzisztencia értékeket kapunk.

2. táblázat. A szociális készség kérdőív belső konzisztenciájának mutatói

Szociális készségek	Tételszám	Cronbach α	tétel-korrig. össz. korreláció		
			min.	max.	medián
Személyközi	21	,98	,74	,90	,82
Önmagával szembeni	12	,91	,21	,87	,76
Feladattal kapcsolatos	13	,94	,53	,84	,76
Környezeti	5	,90	,66	,86	,74
Össz.	51	,98	,17	,86	,76

Lépésenkénti lineáris regressziót végezve azt kapjuk, hogy az 51 tételből már 10 a főskála varianciájának 99%-át megmagyarázza. Az eredmények alapján lehetséges tehát egy rövidített kérdőív kidolgozása, mely a szociális készségek fejlettségnek globális megítélésére, a gyakorlati alkalmazás számára könnyebben használható. Egy rövid verzió ugyanakkor nem tud diagnosztikus képet adni az egyes készségelemek fejlettségéről.

A *Szociális Készség Kérdőív* a környezeti viselkedéshez kapcsolódó készségek fejlettségét is vizsgálja, ennek fejlesztésére azonban a kísérlet nem terjedt ki, ezt a területet ezért nem elemezzük. A szociális készségek fejlődését a személyközi, az önmagával szembeni és a feladattal kapcsolatos készségek együttes mutatójával jellemeztük, a szociális készségek megnevezést az empirikus elemzésben ebben az értelemben használjuk.

A szociális készségek fejlődésének értékelése a kritériumorientált pedagógia eszközeivel

A szociális készségek fejlettségét jellemző Likert-skála értékeket százalékpontban fejeztük ki. Ezzel az eltérő tételszámmal vizsgált részkészségek fejlettségmutatói egymással összehasonlíthatókká váltak. A százalékpontértékek használatának ennél jelentősebb előnye azonban, hogy így a számértékek nem csak a gyerekek közti különbségeket jellemzik, 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. Ez a személelmód jelenti az egyik kiindulópontját a kritériumorientált pedagógiának.

A kritériumorientált pedagógia értelmében egy fejlesztést akkor tekinthetünk eredményesnek, ha a készség, képesség, motívum fejlettsége az optimális szintet elérte. Az optimális fejlettség elérésnek elméleti kritériuma, Nagy József idézett tanulmányai alapján, 70-95 százalékpontban lehet. Ha nincs adat a meghatározásra, a komplexitástól függően becsülhető. A szociális készségek esetében 90 százalékpont körül lehet. A fejlődés azzal jellemezhető, hogy az optimális elsajátítás, begyakorlottság megtörtént-e, ha pedig még nem, akkor az egyén mely fejlődési szakaszban tart. Csoport szintű mutató lehet, hogy a gyerekek hány százaléka érte el az

optimális szintet, azaz hányadrészüknél tekinthető kialakultnak, működőképesnek a vizsgált pszichikus komponens.

A Stephens (1992) nevével fémjelzett irányzattal egyet értve valljuk, hogy a gyerekek szociális készség-fejlettségének megítélésére az egyik legalkalmasabb az őket jól ismerő személy, az osztályfőnök lehet. Különösen akkor, ha a gyerekeknek az iskolai közegben alkalmazott szociális készségeit kell értékelni. Ők azok, akik leginkább nyomon tudják követni a szociális viselkedés alakulását, változását tanítványaik esetében. Főként a kisiskolás kor az, amikor a tanítók értékelése szinte kizárólag forrás, hisz a gyerekeket más tanár nem, vagy csak nagyon kivételes esetben tanítja.

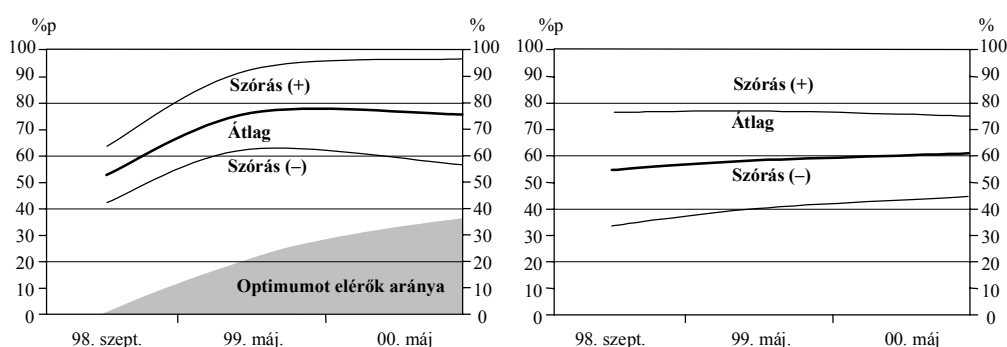
Az osztályfőnökök véleménye azonban többé-kevésbé relatív, hiszen az iskolai közösségükön, személyes normáikon alapszik. A szociális készségek fejlettségéről különböző tanárok által alkotott ítélet tehát csak részben hasonlítható össze egymással. Nem lehetünk egészen biztosak abban, hogy ha egy tanár egy gyereket fejlettebb szociális készségűnek ítelt, mint egy másik tanár egy másik gyereket, akkor valójában ez a fejlettségbeli különbség jellemzi a gyerekeket. Azt azonban feltételezhetjük, hogy az adott osztályon belüli egyéni különbségeket, és a gyerekek fejlődését jól tükrözi a tanárok ítélete. A kísérleti és a kontroll csoport fejlődésének hasonlósága illetve eltérése tehát sokkal inkább jellemezhető a csoportok önmagukhoz képest vett változásának mértékével, mint két csoport kezdeti és végállapotának összevetésével.

A kísérletet megelőző vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanárok a kontrollcsoportbeli gyerekek szociális készségeit kismértékben ugyan, de átlagosan fejlettebbnek ítélték, mint a kísérleti csoportban. Ez az eltérés a gyerekek szociális háttere alapján nem indokolt (ld. a mintaválasztásnál leírtakat). Elképzelhető, hogy ennek ellenére a kontrollcsoportba tartozó gyerekek szociális készségei fejlettebbek, de az is elképzelhető, hogy tanáraik a normáik alapján a skálaértékeket „kevésbé szigorúan értelmezték”. Szigorú kutatómódszertani felfogásban ugyanakkor elvárható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport indulószintje egyező legyen. Ezért a kísérleti és a kontrollcsoport fejlődésének összehasonlításához a csoportokat alkalmas módon úgy csökkentettük, hogy a fejlesztés kezdetekor egyező legyen a szociális készségek indulószintje. Ez a minta 15%-os csökkenését eredményezte. Megállapítható ugyanakkor, hogy az azonos indulószintű kísérleti és kontrollcsoport fejlődése ugyanolyan karakterisztikus eltérést mutat, mint a teljes kontrollcsoporttal végzett összehasonlítás. Ez az eredmény azt sejteti, hogy Likert-skálás értékelés esetén a csoportok fejlődésének önmagukhoz viszonyító jellemzése akkor is jogos, ha a két csoport indulószintje eltérő, feltéve, hogy a plafoneffektus még egyik csoport esetében sem játszhat szerepet.

Az 1-8. ábrákon feltüntettük a három vizsgált szociális készségcsoport és az összevont szociális készség-mutató átlagos fejlődését (vastag görbe) és a szórásnyi tartományt (két vékony görbe által közrefogott terület). Az előmérés és az utómérés eredményeinek egybevetése alapján megállapítható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport fejlődésében eltérés van. A kontrollcsoport esetében a fejlesztés két éve alatt –7-9 éves korban– a tanárok nem érzékelték számottevő spontán fejlődést ($t=0,19$ $p=0,85$). A kísérlet előtt feltételeztük, hogy a tanárok a kontrollcsoport esetében is valamekkora spontán fejlődést fognak jelezni, ezért meglepő volt számunkra ez az eredmény. A kérdés egzakt megválaszolása, a szociális készségek spontán fejlődésnek feltárása további kutatások feladata.

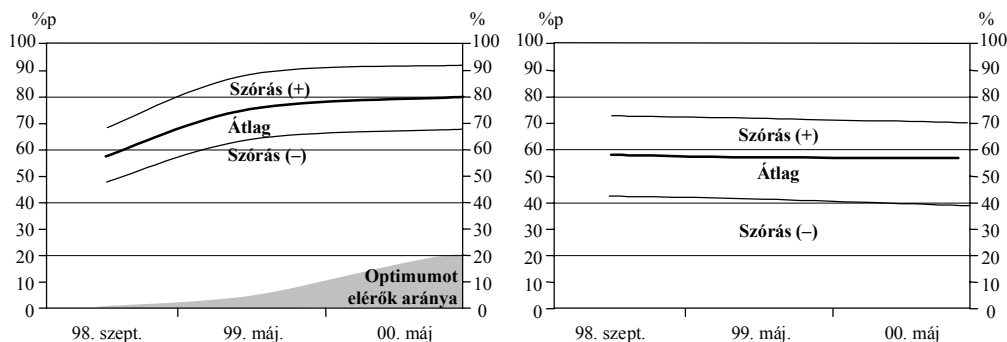
A kontrollcsoporttal szemben a kísérleti csoport esetében a fejlődés szignifikáns ($t=14,37$, $p=0,000$) és pedagógiai szempontból is jelentős. A kísérleti csoportba járó gyerekek szociális készségeinek fejlettségét jellemző mutatószám átlagosan 26%ponnal nagyobb a beavatkozás után, ez 50%-os átlagos fejlődést jelent.

Az ábrákon szürkére satírozott terület mutatja az optimális elsajátítást elérő tanulók arányát, azokat, akiknél a készség begyakorlottnak, kialakultnak tekinthető. A kísérletet megelőzően egyik csoportban sincs olyan gyerek, akinél a készségeket optimálisan begyakorlottnak ítélnék a tanárok. A kontrollcsoport esetében a kísérlet két éve után sincs olyan tanuló, akinél az optimális begyakorlottság megtörtént volna. A kísérleti csoportnál a fejlesztés hatására a gyerekek harmadánál a szociális készségek optimálisan begyakorlódása, elsajátítása tanáraik szerint megtörtént.



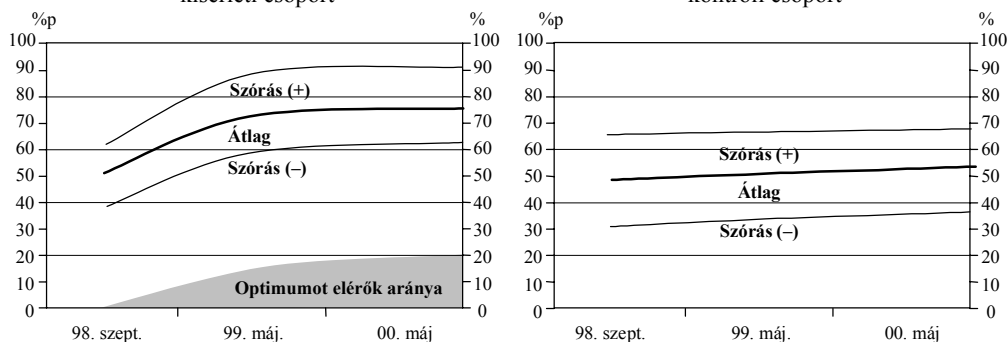
1. ábra Személyközi viselkedés, kísérleti csoport

2. ábra Személyközi viselkedés, kontroll csoport



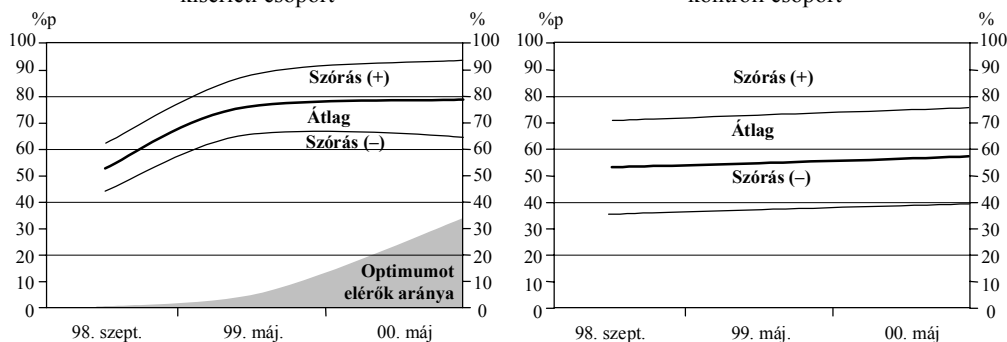
3. ábra Önmagunkkal szembeni viselkedés, kísérleti csoport

4. ábra Önmagunkkal szembeni viselkedés, kontroll csoport



5. ábra Feladattal kapcsolatos viselkedés, kísérleti csoport

6. ábra Feladattal kapcsolatos viselkedés, kontroll csoport



7. ábra Szociális készség, kísérleti csoport

8. ábra Szociális készség, kontroll csoport

Összegzés, kutatási feladatok

Kísérletünk azon kevés hazai fejlesztő program egyike, mely a szociális készségeket tanórai keretek közt, preventív módon fejleszti. Tanulmányunk - tudásunk szerint - az első olyan elemzés, mely egy preventív szociális-készségfejlesztő program eredményeit a kritériumorientált pedagógia kereteiben értelmezi.

Az eredmények megerősítették, hogy (1) a szociális készségek iskolai keretek közt fejleszthetők és (2) a kritériumorientált pedagógia a szociális készségek fejlesztése terén is siker-

rel alkalmazható. A kétéves fejlesztés a résztvevők harmadánál a vizsgált készség-együttes optimális elsajátítását eredményezte.

Ezek az eredmények is ráirányítják a figyelmet a szociális készségek fejlettségének megítélésében rejlő kutatómódszertani nehézségekre. A szociális készségek fejlettségének megítélésére a gyerekeket jól ismerő értékelő lehet alkalmas, az értékelésben a szubjektivitás azonban többé-kevésbé mindig jelen van. A szociális készségek fejlettségéről alkotott kép megbízhatósága részben növelhető az értékelők számának növelésével (több pedagógus, szülő jellemzése, gyerekek önjellemzése), bár ez a vizsgált korosztály esetében elég problematikus. Két csoport objektív összehasonlítása csak közös értékelő alkalmazása esetén megvalósítható, ami viszont a szociális készségek jellege miatt szinte lehetetlen. Ebből az következik, hogy a szociális készségek begyakorlottságának, optimális elsajátításának megítélése is viszonylagos lehet. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az alapvető szociális készségek kritériumorientált fejlesztése, az optimális elsajátítás elérése ne lenne fontos pedagógia feladat, kihívás.

A szociális kompetencia alapkészségeinek köre ma még nem ismert. Csak feltételeesen állítható, hogy a fejlesztett készség-rendszer a szociális kompetencia alapkészségeit reprezentálja, valamint az is, hogy az általunk használt mérőeszköz alapján az optimális fejlettség elérése egyértelműen megítélhető. Az adatok értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a kísérlet és a kritériumorientált pedagógia alapjainak kidolgozása párhuzamosan folyt. A szociális alapotívumok, alapkészségek feltárása, az értékelésükre szolgáló mérőeszközök létrehozása további kutatások feladata. Ki kell dolgozni az optimális elsajátítás kritériumait, a kritériumorientált fejlesztés módszereit, melyek minden ép növendéket elvezetnek a kiválasztott szociális alapkészségek optimális elsajátításáig.

A kutatást az OTKA/TO22056 támogatásával végeztük. A fejlesztő foglalkozásokat *Dr. Konta Ildikó*, a zene-terápia egyik jelentős képviselője vezette a Pátyi Általános Iskola 2. és 3. évfolyamán. A tanulmány megírása alatt *Józsa Krisztián* az Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban ösztöndíjasa volt. Köszönjük a kézirat építő bírálatát, a kiegészítéseket és a bátorítást *Nagy Józsefnek*.

Irodalom

- 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.
- ARGYLE, M. (1983): The psychology of interpersonal behaviour. Penguin, Harmondsworth.
- ARGYLE, M. (1999): The development of social coping skills. In. FRYDENBERG, E. (ed.): Learning to cope. Oxford university Press, New York.
- FAZEKASNÉ FENYVES MARGIT (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, **7-8.** sz. 279-285.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, **7-8.** sz. 270-278.
- KING, C. A. and KIRSCHENBAUM, D. S. (1992): Helping young children develop social skills. The social growth program. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

- KONTA ILDIKÓ és ZSOLNAI ANIKÓ (2000): A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zeneterápiás keretben. Pszichológia 2000 Konferencia, Előadáskivonatok. 266.
- KONTA ILDIKÓ és ZSOLNAI ANIKÓ (2002): A szociális készségek iskolai fejlesztésének lehetőségei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- NAGY JÓZSEF (2000a): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 255-269.
- NAGY JÓZSEF (2000c): Összefüggés-megértés. Magyar Pedagógia, 2. sz.. 141-185.
- NAGY JÓZSEF (2001): A személyiség alaprendszere. Iskolakultúra, 9. sz. 22-38.
- NAGY JÓZSEF és ZSOLNAI ANIKÓ (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In. BÁTHORY, Z. és FALUS, I. (szerk.): Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Osiris Kiadó, Budapest.
- RALPH, A., HOGAN, S. J., HILL, M., PERKINS, E., RYAN, J. és STONG, L. (1998): Improving adolescent social competence in peer interactions using correspondence training. Education and Treatment of Children. 21. 171-194.
- SCHNEIDER, B.H. (1993): Childrens social competence in context. Pergamon Press, Oxford.
- SPIVACK, G. and 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 behaviour. Child Development, 42. 805-816.
- STEPHENS, T. (1992): Social skills in the classroom. PAR., Cedars Press, Odessa.
- TROWER, P., BRYANT, B. és ARGYLE, M. (1978): Social skills and mental health. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- TUNSTALL, D. F. (1994): Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says. Paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.
- ZSOLNAI ANIKÓ (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. Magyar Pedagógia, 3. sz. 187-210.