

# A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata

*A tanulmány első részében a szociális kompetencia meghatározásával foglalkozó legfontosabb elméleti munkákat foglaljuk össze, majd bemutatjuk e pszichikus rendszer általánosan elfogadott fejlődési modelljét és a fejlesztéssel kapcsolatos jelentősebb vizsgálati eredményeket, végül ismertetjük azokat a hazai kutatási és fejlesztési problémákat, amelyek megoldása a hatékonyabb szociális nevelés lehetőségét eredményezheti.*

**A** nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatások csaknem 40 éve foglalkoznak a szociális kompetencia – a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerének – modellezésével, a rendszer összetevőinek fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel. Bár az 1970-es évektől napjainkig ismertté vált szociáliskompetencia-meghatározások jól tükrözik a társas viselkedés természetéről alkotott elméleti irányzatokat, a mai napig nem született olyan definíció, amelyet a kutatók egységesen, irányadónak elfogadnak.

A különböző elméleti modellek alapján végzett vizsgálatok már a kutatások kezdeti időszakában azt mutatták (például *Asher, Oden és Gottman, 1977; Hartup, 1980*), hogy mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából meghatározó a szociális kompetencia fejlettségi szintje, szoros összefüggés áll fenn a szocialitás fejlettsége és a környezethez fűződő hosszú távú alkalmazkodás között. A későbbi felmérések arra is felhívták a figyelmet, hogy a szociális kompetencia működése az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben befolyásolja a tanulmányi sikerességet (*Gresham és Elliot, 1993*), illetve a gyerekek tudása, kognitív képességeik fejlettsége is hatással van az interperszonális viselkedés eredményességére, vagyis a szociális és a kognitív terület között kétirányú interakció feltételezhető (*Van der Zee, Thijs és Schakel, 2002; Bremer és Smith, 2004*).

A nemzetközi kutatási eredmények az évtizedek folyamán számos fejlesztő program kidolgozását és hatásvizsgálatát eredményezték. Napjainkban is egyre több program születik, amelyek alkalmazásával a társadalmi beilleszkedéshez, a munkába álláshoz, a boldoguláshoz elengedhetetlen szociális összetevők fejlődését, pozitív irányú változását kívánják segíteni, ugyanakkor a mai napig kérdéses a programok hosszú távú hatása (*Chen, 2006*).

Sajnálatos módon Magyarországon nagyon kevés fejlesztő program áll a pedagógusok rendelkezésére. E jelenség egyik legfőbb oka a kutatások csekély száma, hiszen a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (*Zsolnai, 2007*). Gondot jelent az is, hogy a társadalom s ennek megfelelően az iskola is igen gyakran úgy véli, hogy a szülői hatások megteremtik a hatékony viselkedésmórok kialakulásának feltételeit (*Fülöp, 1991; Zsolnai és Józsa, 2002*). Azonban több vizsgálati eredmény (például *Buda, 1986; Földes, 2005*) ennek éppen az ellenkezőjét mutatja.

Annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedben egyre több szociális képesség és készség fejlődéséről, életkori jellegzetességéről rendelkezünk megbízható empirikus adatokkal, az eredmények alapján csak néhány olyan program született (például *Konta és Zsolnai,*

2002), amely eredményesen alkalmazható iskolai keretek között, szerves részét képezheti a tanítási-tanulási folyamatnak.

### A szociális kompetencia meghatározása

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális kompetencia számos meghatározása vált ismertté. A tudományos közösség által elfogadott nézet szerint – a Chomsky (1995) által bevezetett nyelvi kompetencia és nyelvi performancia (nyelvi viselkedés) szembeállítása alapján – a szociális kompetencia a társas viselkedést meghatározó pszichikus összetevők komplex feltételrendszere, a személyiség egzisztenciális funkciója (Nagy, 2000). A kutatások a szociális kompetencia szerveződését, működését, fejlődést vizsgálják és modellezik a 20. század utolsó harmadában kibontakozó tudományterületek – például az etológia, a humán-etológia (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Csányi, 1999) vagy a szociobiológia (Bereczkei, 1992) – kutatási eredményeinek felhasználásával, integrálásával.

### A meghatározások három fő iránya

A kutatások kezdeti időszakában, szakítva ugyan a domináns behaviorista felfogással, jelentős mértékben felhasználták a rendszer definiálásához a viselkedésmintázatok természetét és előfordulásuk gyakoriságát, de kevésbé vették figyelembe az egyén gondolkodásának, érzelmeinek jellegzetességeit (például White, Kaban, Marmor és Shapiro, 1972). A kognitív folyamatok, főként a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és a szociális kompetencia működésének kapcsolata az 1970-es évek végén kidolgozott modellekben jelent meg először, napjainkban pedig az egyik leginkább kutatott területté vált (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). Az érzelmekkel kapcsolatos intenzív pszichológiai kutatásoknak köszönhetően az 1980-as években jelentek meg azok a modellek, amelyek a hatékony működés elengedhetetlen összetevőjének tekintik például az érzelmek szabályozását és értelmezését (Saarni, 1999).

### A megfigyelhető viselkedés dominanciája

Az 1970-es években végzett kutatások (például White, Kaban, Marmor és Shapiro, 1972) főként a társas helyzetekben megfigyelhető viselkedésre koncentráltak, a szociális kompetencia összetevőire és működésére leginkább a viselkedési megnyilvánulásokból következtettek.

A legkorábbi vizsgálatok (például Hempel, 1965) egy mérési művelet alapján törekedtek a rendszer összetevőinek meghatározására, a naív operacionalizmus alapján pedig egymástól elszigetelt komponenseket határoztak meg (O'Malley, 1977). Ezek többnyire azok a készségek, a viselkedés tanult összetevői (például a kapcsolatfelvétel, a figyelem-felkeltés), amelyek a célok elérése érdekében szociálisan megfelelő viselkedésformák széles repertoárját segítik elő (Gottman és Parkhurst, 1977; Singleton és Asher, 1977). E nézet a későbbi évtizedekben is erőteljesen hatott mind a rendszer meghatározására, mind a fejlesztő programok kidolgozására.

Argyle (1983) szerint a szociális kompetencia olyan képességek és készségek birtoklását jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni és elsősorban a kommunikációs képesség hatékony működését hangsúlyozza. Az Argyle, Trower és Bryant által 1978-ban kidolgozott SST-módszer (Social Skill Training) főként a szociális magabiztosság fejlesztését tűzte ki célul.

Az elmúlt évtized definíciói közül Schneider (1993) meghatározása képviseli e nézetet, amely szerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális visel-

kedések végrehajtására, elősegítve ezzel az egyén személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy az ne sértse mások érdekét (Zsolnai, 1999).

### *A kognitív megközelítés jellemzői*

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 (például D’Zurilla és Goldfried, 1971; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; D’Zurilla és Nezu, 1999), valamint kisebb mértékben az érzelmek viselkedésszabályozó szerepére is következtetni lehetett (például Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981).

A szociális viselkedés kognitív aspektusait középpontba állító elméletek (például Spivack és Shure, 1976; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Mott és Krane, 2006) szerint a különböző kognitív folyamatok és struktúrák alapvető szerepet játszanak a társas helyzetek eredményes, hatékony megvalósításában.

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a kognitív folyamatok „azok a gondolatok és információfeldolgozó stílusok, amelyek adott társas helyzettel való szembesüléskor jelennek meg, illetve zajlanak le bennünk” (idézi Zsolnai, 2003, 98.). Ezek a belső dialógusok (az egyénnek a helyzettel és önmagával kapcsolatos pozitív és negatív gondolatai), a társas szituáció végkimenetelére vonatkozó gondolatok, illetve a társas helyzetről birtokolt információk mennyisége és minősége. A kognitív struktúrák „olyan átfogóbb motivációs és affektív struktúrákat jelentenek, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedések mögött húzódnak meg társas helyzetekben” (idézi Zsolnai, 2003, 110.). Ezek által megmagyarázhatóvá válik a társas viselkedés egyéni, mások viselkedésétől megkülönböztetett motivációja, iránya és szerveződése.

Sheperd (1983) szerint a szociális kompetencia egymáshoz lazán kapcsolódó viselkedésbeli, kognitív és performancia- (társas szerepekre vonatkozó) jellegű dimenziók összessége. A fogalom multidimenzionális értelmezése abban áll, hogy az alkotórészek

---

*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*

---

kapcsolatban állnak ugyan egymással, de kisebb-nagyobb mértékű diszinkroniát is mutatnak (*Rachman és Hodgson, 1974*), vagyis például a viselkedés nem feltétlenül áll szoros kapcsolatban azzal, hogy a kapott vagy vállalt szerepet mennyire sikeresen tölti be az egyén, illetve a kogníciók nem szükségszerűen kapcsolódnak erősen a viselkedéshez. Az egyik terület vizsgálatakor kapott eredményekből így nem lehet következtetni egy másik terület jellegzetességeire, ezért együttes vizsgálatokra van szükség. Sheperd elmélete nagymértékben hatott a szociális kompetencia működése és a pszichés betegségek közötti kapcsolat feltárására, a szociális készségeknek a pszichés rendellenességek megelőzésére kifejlesztett preventív programok kidolgozására.

A kognitív folyamatokon belül nagyon hamar kitüntetett szerepet kapott a szociális-probléma-megoldó gondolkodás. A későbbi kutatások egyik alapjának a D’Zurilla és Goldfried (1971) által a szociális problémák természetéről írt összefoglaló tanulmánya tekinthető. A kutatók szerint a szociális problémák (személyközi; személyen belüli, amelynek azonban szintén hatása van a környezetre; közösségi-társadalmi konfliktusok stb.), azok megoldásai minden pillanatban befolyásolják és módosítják viselkedésünket, nagymértékben ezektől függ a társadalmi beilleszkedés sikeressége, a társadalmi folyamatokban történő hatékony részvétel. A szociálisprobléma-megoldó képességet a problémamegoldó gondolkodás speciális területének tekintik, olyan folyamatnak, amely a személyközi problémák, konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről és a situációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján.

Spivack és Shure (1976) modelljében a kognitív folyamatoknak szintén az egyik legjelentősebb eleme a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás (ICPS, Interpersonal Cognitive Problem-Solving). Az ICPS öt elemet tartalmaz, melyek egyben a gondolkodási folyamat lépései is:

- (1) interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység;
- (2) több megoldási lehetőség kidolgozása adott problémahelyzetben;
- (3) eszközök és célok összefüggését szem előtt tartó gondolkodás (intra- és interperszonális célok megvalósítását elősegítő tervezés);
- (4) a várható kimenetek hatékonyságának és elfogadhatóságának értékelése;
- (5) ok-okozati összefüggések keresése és azok értelmezése.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) modelljében a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás egy tudatos, racionalitásra törekvő, erőfeszítésekkel teli és szándékos aktivitás. A modell három eleme a probléma (definiálható, legtöbbször komplex esemény), a gondolkodás (a kognitív folyamatok tudatos és kevésbé tudatos szabályozása) és a problémamegoldás (a folyamat eredményének létrehozása). E modell az egyik elméleti alapja azoknak a szociáliskompetencia-fejlesztő kísérleteknek és programoknak, amelyek a szociális és a kognitív területek együttes fejlesztésének szükségességét hangsúlyozzák.

Mott és Krane (2006) szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásban mintegy összeadódnak a társas helyzettel kapcsolatos gondolatok, a situációról birtokolt információk, éppen ezért a szociális kompetencia változásának értelmezésekor elengedhetetlen a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás működésének az elemzése.

### *Az érzelmekkel kapcsolatos összetevők megjelenése*

Az 1980-as években egyértelművé vált, hogy a szociális kompetencia több kognitív összetevőt tartalmaz, illetve a kognitív kompetencia működése alapvetően befolyásolja a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer működését. Az érzelmekkel kapcsolatos intenzív pszichológiai kutatásoknak köszönhetően ebben az időben jöttek létre azok a modellek is (például *Rinn és Markle, 1979; Spence, 1983*), amelyek a kognitív összetevők mellett az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepét, az érzelmek szabályozásáért, kifejezéséért és megértéséért felelős pszichikus elemek működésének jelentőségét is hangsúlyozzák.

Az egyik első szociáliskompetencia-modellt, amelyben megjelenik az érzelmek viselkedést befolyásoló szerepe, Rinn és Markle (1979) dolgozta ki. A modellben az érzelmek kifejezése az önkifejezés készségei közé sorolható (a készségcsoport további eleme a vélemény kifejezése, a dicséret elfogadása és a pozitív énkép). 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).

Spence (1983) a szociális kompetencián belül megkülönbözteti a makro- és mikrokészségeket. A makroszociális készségek közé sorolja például az empátiát, a segítő viselkedés készségét és a kooperációt. A mikrokészségek között található a szociális percepció, valamint a verbális és a nem verbális kommunikáció készségei, s ezen belül az érzelmek kifejezéséért felelős készségek (arc kifejezés, testtartás, gesztusok és hangszín), melyek a viselkedés – öröklött alapokra épülő – tanult elemei. Számos vizsgálat (például Young, 1998) bizonyította, hogy ezen készségek működtetése során az érzelmek legfontosabb nem verbális kommunikatív jelzéseit használjuk, amelyek jelentős része univerzális és öröklött alapja van.

A kilencvenes években önálló kutatási területté vált az úgynevezett érzelmi kompetencia meghatározása és a szociális kompetenciával való kapcsolatának feltárása (például Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001).

Az utóbbi néhány évben a kutatók többsége a szociális kompetenciától külön szerveződésnek, ám azzal szorosan összefüggő pszichikus konstrukciónak tekinti az érzelmi kompetenciát. Saarni (1999) szerint az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. A 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 az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg e komponensek kialakulását és működését.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) érzelmi kompetenciának nevezik az egyén saját érzelmeinek tudomásulvételéért, kezeléséért, hatékony közléséért, illetve mások érzelmeinek értelmezéséért, az azokra való reagálásért felelős pszichikus rendszert (a szociális és az érzelmi kompetencia összefüggéseiről bővebben lásd Zsolnai és Kasik, 2007).

### ***Integrációs törekvés***

A kognitív és az érzelmi összetevők valójában már az első modellekben is megjelentek, ugyanakkor a hangsúlyt először a megfigyelhető viselkedésre, majd a kognitív összetevőkre, végül a gondolkodási folyamatokra és/vagy az érzelmekre helyezték. 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).

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. A fejlesztéssel kapcsolatban a mai napig alapvető gondot okoz két összetevő, a szociális képesség és a szociális készség pontos meghatározása.

## Szociális képességek és készségek

Az angol szakirodalomban főként a szociális készség (social skill) kifejezéssel találkozunk. A készségeket gyakran a szociális kompetencia (social competence) szinonimájaként használják, vagy összevonják a két kifejezést (social skill competence). Az azonban jól látszik, hogy a szociális készségek a szociális képességek (social ability) mint átfogó kategóriák elemei (a képességek az öröklött és a tanult komponensek szerveződésének tekinthetők).

A szociális készségek Trower (1978) szerint „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék” (Trower, 1978, idézi: *Fülöp*, 1991, 50.), a szociális kompetencia működésére pedig a szociális készségek működéséből következtethetünk.

Rinn és Markle (1979) az önkifejezés (pozitív énkép; az érzések, érzelmek kifejezése), a mások elfogadása (mások véleményének figyelembe vétele; mások megdicsérése), az önérvényesítés (a véleménykülönbség közlése; az ésszerűtlen kérések visszautasítása) és a hatékony kommunikáció (beszélgetés, társalgás; az interperszonális problémák megoldása) készségeinek csoportját különböztetik meg (Zsolnai, 1999).

Spence (1983) sem határozza meg expliciten a képesség fogalmát, ugyanakkor különbséget tesz mikroszociális és makroszociális készségek között, ami jól szemlélteti a készségek differenciált kezelésének szükségességét. Mikroszociális készségnek tekinti például a verbális és a nem verbális kommunikációt és a szociális percepciót, amelyeket egy nem 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; Zsolnai, 1999).

Gresham és Elliot (1993) úgy vélik, hogy a szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények, valamint ezek teszik lehetővé a hatékony és megfelelő viselkedést, illetve a mások viselkedésére adott reakciót (Zsolnai, 1999).

Nagy József (2000) szerint a szociális kompetencia szociális motívumokból és szociális képességekből épül fel, ezek sajátos szerveződése. A szociális motívumrendszer átfogó motívumai a szociális életprogramok, az ambíciók, a normarendszerek, a magatartási hajlamok és a tanult motívumfajták: a magatartási rutinokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a meggyőződések, az adoptált értékek (Nagy és Zsolnai, 2001). A szociális képességrendszer komplex és egyszerű képességekből, e képességek készleteiből (készségekből, rutinokból, ismeretekből) szerveződik.

A készségek tanult pszichikus összetevők, amelyek a specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. A szociális képességek öröklött és tanult alapszabályokat követve a szociális komponensek aktivizálásával, modifikálásával, új komponensek létrehozásával valósítják meg szociális aktivitásunkat (működésünket, viselkedésünket).

A szociális képességek tehát a szociális aktivitás, kölcsönhatás szervezői, megvalósítói, ezzel szemben a készségek és minden más szociális komponens a szociális képesség eredményes működésének feltételei, eszközei. Nagy József szerint az utóbbi két-három évtized szociobiológiai, szociálanropológiai, humánétológiai, valamint kognitív és szociálpszichológiai kutatásainak eredményei alapján feltételezhető, hogy szociális ké-

pességként kell kezelni a szociális kommunikációt, a szociális tanulást és nevelést, a szociális kontaktuskezelést, a szociális tervezést, a kötődést és a szociális érdekérvényesítést (együttműködés, versengés, vezetés, segítség).

### A szociális kompetencia fejlődési modellje

Az utóbbi néhány évtizedben kibontakozó, az élethosszig tartó fejlődést (life-span development) hirdető elméleti megközelítés alapján a személyiségfejlődés nem egymást követő szakaszokként, hanem egymásra épülő szintekként, hierarchiaként értelmezhető (MacLean, 1993), amelyben az egyes szintek az alsóbb szintekből kibontakozva épülnek ki, miközben azok relatív önállósága megmarad (Nagy, 2000).

Ennek megfelelően a szociális kompetencia, a személyiség hierarchikus rendszerének 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 (Nagy és Zsolnai, 2001).

Az etológiai és a humán etológiai (Csányi, 1999), valamint a humán szociobiológiai (Berezkei, 1992) kutatások szerint a hierarchia alsóbb szintjein található öröklött elemek (a szociális rutinok és a szociális hajlamok) készlete minden embernél azonos, ám erejük egyénenként eltérő, így különbözőképpen adaptívak. A személyiség biológiai alaprogramja a szociális tanulás, a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a nevelés által az életkor előrehaladtával 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 (Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001).

A fejlődés másik jellemzője a proszocialitás erősödésével írható le, hiszen a szociális viselkedés egyaránt lehet antiszociális vagy lojális is, attól függően, hogy az egyén milyen értékrendet képvisel, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (Nagy és Zsolnai, 2001).

---

*Az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának felismerése; az érzelmeik megfelelő kommunikálása; az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. A 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 az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg e komponensek kialakulását és működését.*

---

## A szociális kompetencia fejlesztési koncepciói

Chen (2006) szerint az elmúlt 40 év kísérletei, programjai párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek domináns elméleti megközelítéseivel, ezáltal azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (1970-es évek), a gondolkodási folyamatokat (az 1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét (az 1980-as évek végétől) hangsúlyozó és a multidimenzionális, integratív megközelítésű (az 1990-es évek elejétől napjainkig) fejlesztési koncepciók. A komplexitásra való törekvés már az 1980-as években kidolgozott programokban tetten érhető, azonban mind a mai napig főként a tanult pszichikus összetevők, a szociális készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, nagyon sok esetben pedig csak a megfigyelhető viselkedésre koncentrálnak.

A fejlesztés célját tekintve három jelentősebb időszak határozható meg (*Cartledge és Milburn*, 1995). Az 1970-es években a legfőbb kutatási kérdés az volt, milyen hatás érhető el a szociális készségek fejlesztésével, miként segíthető fejlődésük gyermekkorban, a szocializációs folyamat elején (például *Cooke és Apolloni*, 1976). Szintén erre az időszakra tehető a szociális készségek iskolai tanításának elmélete, az első modellek kidolgozása (például *Staub*, 1971).

A sikeres fejlesztések hatására (bár hosszabb követés hiányában arról nincsenek adatok, hosszú távon hatékonyak voltak-e ezek a programok) az 1970-es évek végén s főként az 1980-as években születtek azok a programok, amelyek célja az osztályszintű, preventív fejlesztés, alapul véve a kortársak fejlődésre gyakorolt hatásainak jellegzetességeit. Szintén ebben az időben jelentek meg először a speciális bánásmódot igénylő gyerekek számára kidolgozott programok (*Muscott*, 1988).

Az 1990-es évektől szinte mindegyik program többdimenziós (kognitív, affektív területek együttes fejlesztése), és egyre több tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztést végeznek a direkt fejlesztő tréningek (Direct Social Skills Training – DSST) alkalmazása mellett.

### A szociális tanulás elméletének alapelvei és hatása a fejlesztésekre

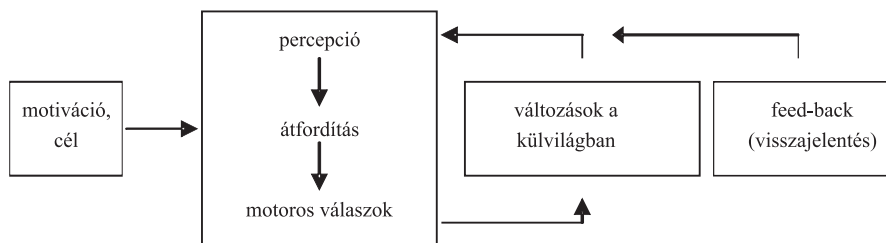
Az első fejlesztő kísérletek kizárólag a szociális kompetencia tanult komponenseire, a szociális készségekre, így a viselkedésben közvetlenül tetten érhető változásokra koncentráltak. Ebből adódóan a fejlesztési koncepciók kidolgozásakor a szociálistanulás-elmélet (*Rotter*, 1954; *Bandura*, 1977) alapelveit használták fel.

A szociálistanulás-elmélet szerint a társadalmilag elfogadott viselkedésformák kialakulását főként a modellnyújtás és a megerősítés befolyásolja, melyek az interperszonális helyzetekben, interakciókban jelennek meg. Minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható (*Zsolnai*, 1999).

*Bandura* (1977) a megerősítés mellett az utánzás (imitáció) fontosságára is felhívta a figyelmet, amely a gyerekek arra a törekvésére vonatkozik, hogy viselkedését és attitűdjét valódi vagy szimbolikus modellek (például egy történet hőségének) viselkedésével, illetve attitűdjeivel megfeleltesse. Ennek hatására jelentek meg a modelláló technikák, azok a filmek, mesék, történetek, illetve kortársak néhány perces szerepjátékai, amelyek a szociálisan kívánatos viselkedésformákra nyújtottak egy-egy példát (például hogyan segítsünk a rászoruló felnőtton vagy gyermekeken, hogyan lehet barátságot kötni stb.).

A napjainkban végzett fejlesztésekre az egyik legnagyobb hatást a *Trower*, *Bryant* és *Argyle* (1978) által kidolgozott modell (Social Skill Training – SST) gyakorolja. A szociális készségek tervszerű fejlesztése azon az elméleten alapul, miszerint a szociális interakciók során alkalmazott készségek megtanulásának folyamata párhuzamba állítható a motoros készségek (például egy hangszeren való játék vagy az autóvezetés) megtanulásának lépéseivel. Az 1. ábra mutatja a szociális készségek elsajátításának modelljét.





1. ábra. A szociális készségek elsajátítása (Argyle, 1968)

A modell szerint a tanulás eredménye (mind a motoros, mind a szociális készségek elsajátításakor) a viselkedésben jelentkezik, és folyamatosan megítélhető, hogy hatékony-e, eléri-e az egyén a kívánt célját a viselkedéssel. Ezt a visszajelzések biztosítják, amelyek főként arra vonatkoznak, hogy a környezet változásai mennyire felelnek meg a kitűzött céloknak (Fülöp, 1991). Argyle úgy vélte, a gyakorlás és a visszajelentések segítségével tervszerűen taníthatók a szociális készségek, így az elsők között volt, aki az iskolai fejlesztés szükségességét hangsúlyozta.

### ***A kortársak fejlődést befolyásoló szerepének felértékelődése***

Az 1970-es években a fejlesztés középpontjában főként az állt, hogy a gyerekek inkább szocializálódnak a felnőttek, elsősorban a szülei által közvetített tanulási tapasztalatok révén, s kevesebb figyelmet fordítottak a kortársi közeg viselkedést befolyásoló szerepére. Elsősorban a modelláló technikák segítettek a kortárs csoportokban történő fejlesztő kísérletek és a szociális készségek iskolai tanításának elterjedését.

Az első kísérletek a visszahúzó (például Oden, 1980), az agresszív viselkedésű gyerekekre (például Patterson, 1976) és a fiatalok bűnözőkre (például Thelen, Frey, Dollinger és Paul, 1976) koncentráltak, hiszen több empirikus kutatás is bizonyította (például Asher és Mtsai, 1977; Hartup, 1980), hogy ezek háttérben többek között a szociális kompetencia elégtelen működése áll. A gyerekek számos személyes, helyzetfüggő vagy háttértényező (például etnikai hovatartozás, tanulmányi eredményesség vagy rossz családi körülmény) hogy e viselkedések háttérben, többek között, a szociális kompetencia elégtelen működése áll.

A megerősítés, a modellnyújtás és az utánzás mellett a szerepjátékot (egy-egy viselkedésforma begyakorlása), a betanítást (szerepjáték után a nézők reagálása a látottakra, ezek megbeszélése), a történetek megbeszélését, a pedagógus folyamatos kommentárját (a pozitív megerősítés és a betanítás ötvözése), valamint a problémamegoldást (a téves viselkedés azonosítása, kijavítása, a megfelelő viselkedés begyakorlása) tekintették a legfontosabb fejlesztő technikának. A problémamegoldás technikája nem a viselkedés változásában szerepet játszó kognitív folyamat részletes elemzéseként jelent meg, hiszen a szociális tanulás elmélete a viselkedésre, a viselkedésváltozásra fordítja a figyelmet, s nem foglalkozik az események belső értékelésével és intellektuális feldolgozásával (Fülöp, 1991).

Ugyancsak az 1970-es években jelent meg az az elképzelés, miszerint a szociális készségek tanításával számos interperszonális probléma, pszichés betegség kialakulása megelőzhető. Az első kísérletekben a direkt tanítás alapján szerepjátékok segítségével és modellezéssel tanították a gyerekeknek a proszociális viselkedésformákat iskolai keretek között (például Staub, 1971). Bár a vizsgálatok mindegyike pozitív eredményeket mutatott, hosszú távú hatásuk és az elsajátított készségek transzferálhatósága számos kutató szerint nem bizonyított. A későbbi programok, amelyek már kiegészültek a gondolkodási folyamatok fejlődésének segítségére irányuló programrészekkel, nemcsak hosszabb tá-

vú és jelentősebb hatást értek el, hanem beépíthetőbbekké váltak az iskolai tanítási-tanulási folyamatba (*Nangle és Hansen, 1998*).

### A viselkedésváltozás kognitív elmélete

A szociális kompetencia modellezésében (például *Spivack és Shure, 1976; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981*), ezáltal a fejlesztő programokban is hamar megjelent a viselkedés mögött meghúzódó kognitív folyamatok viselkedésváltozásban játszott szerepének a kiemelése. Az ehhez az irányzathoz tartozó fejlesztő programok (például *Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976*) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlődésének segítségét tekintették a legfőbb célnak, ami napjainkban a komplex fejlesztő programok szintén kitüntetett területe.

Spivack és Shure (1976) szerint a szociális helyzetek megoldásakor a lehetséges viselkedésmódok közül a lehető leghatékonyabbat kell kiválasztani, ehhez pedig olyan komplex kognitív folyamatra van szükség, amelynek segítségével bejósolható az a viselkedésforma, ami a leginkább célravezető. Tízhetes tréningprogramjuk alatt az óvodás és kisiskolás korú gyerekek báb- és szerepjátékok, valamint néhány történet értelmezésének segítségével oldottak meg különböző szociális helyzeteket. A problémamegoldó feladatok pozitív, bár nem minden esetben hosszú távú hatását azonosította Gottman, Gonso és Rasmussen (1975), valamint Van Hasselt, Hersen, Whitehill és Bellack (1979) is.

Cox és Gunn (1980) szintén a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást állították iskolai fejlesztő programjuk középpontjába. Az elsők között voltak, akik a transzferálhatóságot tartották a legfontosabb fejlesztési célnak. Ötlépcsős programjukban (1) az egyéni és a csoportos problémák definiálását, (2) a megoldási lehetőségek egyéni és csoportos összegyűjtését, (3) a szelektálást, (4) a következtetések levonását és (5) a helyzet okainak és következményeinek átfogó értékelését kérték a tanulóktól. A program több hónapon át szerves részét képezte a serdülőkorú gyerekek mindennapjainak. A másfél év múlva megismételt vizsgálat a gyerekek jelentős hányadánál a fejlesztő program végén kapott eredmények tartósságát mutatta, ami Goldstein és Pollack (1988) szerint annak köszönhető, hogy a program során megoldott feladatok, problémák az osztály és az egyének saját problémái voltak.

Shure (1999) korábbi vizsgálatai, valamint a már említett ICPS alapján dolgozta ki óvodások, általános és középiskolások részére az ICPS II. (I Can Problem Solve) programot, amelynek elsődleges célja a szociális interakciók elégtelen kezelésének megelőzése, a problémamegoldó képesség mindennapi élethelyzetekben történő fejlesztése. Az egyes életkorokra részletesen kidolgozott programok és segédletek (feladatsorok, tanulói füzet, tanári segédkönyv, játékok stb.) a különböző tanítási órákon történő fejlesztés lehetőségét adják.

### A humanisztikus szemlélet és az érzelmek szerepe

A humanisztikus elméleti alapokon nyugvó fejlesztési elképzelések (például *Schmuck és Schmuck, 1974*) a szociális kompetencia fejlesztésekor a kommunikációs képesség pozitív irányú változásának segítségét tűzték ki célul. E szemlélet tekinthető az érzelmek és a szociális kompetencia kapcsolatát hangsúlyozó fejlesztési koncepciók egyik jelentős előzményének.

A fejlesztés főként a szóbeli kommunikációs készségeket érinti (mások mondanivalójának visszaadása, mások viselkedésének leírása, a saját érzelmek leírása, a benyomások ellenőrzése és a visszajelentések arról, hogy az emberek hogyan hatnak egymásra). A fejlesztés célja például a kortársak jobb elfogadása, a közös döntések sikeres meghozatala vagy az empátia növelése. Bár a behaviorista szemlélet tetten érhető a fejlesztési techni-

kákban (például ugyanazon viselkedésforma gyakorlása, szerepjáték, modellezés), azonban túl is lép azon. Például a saját érzelmek leírása vagy a benyomások ellenőrzése mint szociális készség gyakorlása során jelentős szerepe van az egyén értelmező rendszerének, annak a kivitelező mechanizmusnak, amely a gondolkodás és a viselkedés tervét is tartalmazza, hiszen az aktuális érzelmek meghatározása szoros kapcsolatban áll pillanatnyi gondolatainkkal, a helyzet értelmezésével, céljainkkal, érdekeinkkel (*Meichenbaum és mtsai.* 1981; *Bremer és Smith,* 2004).

Az érzelmek kifejezésének, szabályozásának, az érzelmekkel való megküzdésnek a fejlesztése jelenik meg az 1980-as évek végétől számos olyan programban, amelynek célja a pozitív társas kapcsolatok kialakulásának segítése gyermek- és serdülőkorban (például *Marlow, Bloss és Bloss,* 2000; *Bremmer, Topping és Holmes,* 2000). Durlak és Weissberg (2007) számos szociális képesség és készség fejlesztésére irányuló program eredményeinek elemzéséből megállapították, hogy azok bizonyultak a legsikeresebbnek, amelyek valamilyen formában figyelembe vették az érzelmekkel kapcsolatos pszichikus összetevők és a szociális kompetencia kapcsolatát is.

### **A fejlesztés integratív megközelítése**

A fejlesztés integratív megközelítése egyrészt a három domináns elméleti irányzat folyamatos, egyre szorosabb egymásba fonódását (komplex programok), másrészt a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott (direkt) fejlesztés mellett a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő (indirekt) fejlesztő programok megjelenését jelenti (*Chen,* 2006).

### **A direkt fejlesztés két iránya**

A szociális összetevők fejlesztésének alapvető formája a közvetlen fejlesztés, vagyis kizárólag az adott szociális készség, képesség fejlődésének a segítése. Ennek legelterjedtebb módszere a DSST (Direct Social Skills Training). A tréningeken először az adott készségről beszélgetnek a diákok, majd szerepjátékokkal gyakorolják az egyes készségeket (*Sütőné,* 2005). Schneider és Byrne (1985) szerint mindenképpen fontos a tanári megerősítés, a helyes viselkedésformák tudatosítása, gyakoroltatása.

Mivel az 5–10 éves korosztály kevésbé képes a szociális kapcsolatok absztrakt elvonatkoztatására, a DSST leginkább 10 éves kortól alkalmazható (*Sütőné,* 2005). Számos kísérlet bizonyította (*Schneider és Byrne,* 1985) azt is, hogy e programoknak az óvodás korú és a kisiskolás gyerekek számára kidolgozott változatai – játékokkal történő fejlesztés, ahol mindegyik játék középpontjában egy-egy szociális készség, képesség áll – jól alkalmazhatók.

A másik jelentős direkt fejlesztő módszer az SCT (Social Cognitive Training), a szociális kognitív készség program, amely a társas interakciók során kialakult problémák hatékony megoldására helyezi a hangsúlyt, s valójában a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlesztésére irányul. A tréning során hipotetikus helyzeteket oldanak meg a

---

*Az 1970-es években jelent meg az az elképzelés, miszerint a szociális készségek tanításával számos interperszonális probléma, pszichés betegség kialakulása megelőzhető. Az első kísérletekben a direkt tanítás alapján szerepjátékok segítségével és modellezéssel tanították a gyerekeknek a proszociális viselkedésformákat iskolai keretek között (például Staub, 1971). Bár a vizsgálatok mindegyike pozitív eredményeket mutatott, hosszú távú hatásuk és az elsajátított készségek transzferálhatósága számos kutató szerint nem bizonyított.*

---

gyerekek, majd különböző szituációkban próbálják ki és gyakorolják a hatékonyan ítélt válaszokat. Elliott és Busse (1991) kutatásaik alapján megállapították, hogy a tiszta SCT a kevésbé eredményes módszer, ugyanakkor hatékony kiegészítője lehet a DSST-nek.

### *Néhány komplex program*

A komplex fejlesztő programok kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak a csupán néhány pszichikus összetevő fejlesztésére irányuló programok hatékonyságát megkérdőjelező szakmai kritikák. A kritikák főként a készségek elszigetelt fejlesztésével, illetve a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás gyakran önálló fejlesztésével kapcsolatosak (Scott és Nelson, 1998). Gumpel és Sholmit (2000) szerint a legtöbb módszer konkrét viselkedéses válaszokat vár a tanulóktól, figyelmen kívül hagyva a környezeti feltételeket és a viselkedést befolyásoló kognitív folyamatokat. Az utóbbira koncentrálnó programok viszont nem veszik figyelembe az információk feldolgozása és a látható viselkedés közötti kapcsolat jelentőségét.

Fejlesztő programok eredményeinek másodelemzéséből kiderült, hogy a legtöbb program – még akkor is, ha több terület fejlesztésére irányul – a hatások együttes kezelésére alig fordít figyelmet (Mathur, Kavale, Quinn, Forness és Rutherford, 1998). Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford és Forness (1999) szerint ennek legfőbb magyarázata, hogy nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, miként kapcsolódnak egymáshoz a szociális komponensek, az érzelem szabályozásának képessége és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás képessége, így ez az eredmények értelmezését is nehezíti. Az elméleti bizonytalanság ellenére számos program célja e területek együttes, főként direkt fejlesztése.

Bremer és Topping (2000) kétéves kísérlete során általános és középiskolai tanulók szociális, érzelmi és kognitív képességeinek és készségeinek (például együttműködés, érzelmek kifejezése, problémamegoldás) együttes fejlesztésére törekedtek. Az egyéni, kiscsoportos, osztálytermi (önálló és tanári vezetéssel) formában, illetve kirándulások alkalmával a szülők bevonásával végzett fejlesztés számos pszichikus összetevő működésében 50–60 százalékos pozitív irányú változást eredményezett. A kutatás egyértelműen bizonyította azt is, hogy kizárólag a hosszú távú fejlesztés lehet igazán eredményes.

Az óvodás, a 6–10 éves és a 10–14 éves gyerekek fejlesztésére kidolgozott Social Skills Program (Hundert, 1999) öt terület fejlesztésére irányul: figyelem, segítségnyújtás-segítéskérés, verbális és érzelmi kommunikáció, valamint szociálisprobléma-megoldás. A heti rendszerességgel megtartott, egy-egy szociális feladat köré szerveződő foglalkozásokon a szerepjáték, a beszélgetés, a játék mellett számítógépes játékok és feladatok (például levélírás) is segítik a tanulók fejlődését. A program legfőbb célja az interperszonális problémák megelőzése, hatékony kezelésük elősegítése, és mind a személyre szabott, mind a csoportos fejlesztéseket tekintve hatékonyan bizonyul. A vizsgálati eredmények az első év után azt mutatták, hogy csökkent az agresszív és nőtt a proszociális viselkedést mutató tanulók száma, illetve a nehezen alkalmazkodó gyerekek szociometriai státusza is kedvezőbb lett. A két évvel későbbi eredmények a fejlődés tartósságát mutatták.

A komplex fejlesztéseknek – és a fejlesztések egészét nézve is – csak kis része foglalkozik a serdülőkorúakkal. Manger, Eikeland és Asbjornsen (2003) szerint a többszemponú (kognitív-szociális) fejlesztések azonban éppen ebben az életkorban szükségesek leginkább, hiszen például a fluid intelligencia ebben az életkorban éri el maximumát. Az általuk kifejlesztett program legfőbb célja az együttműködés, az érdekérvényesítés, az önszabályozás és az empátia fejlesztése problémahelyzetek elemzésével. Nem alkalmazták a gyakran használt szerepjátékot: a problémahelyzeteket – akárcsak a korábban említett Cox és Gunn (1980) kísérletében – az osztály mindennapi élete adta.

Egyre több program épül Goldstein és McGinnis (1997) SST–21. század kísérletére, az általuk elsőként alkalmazott tartalmi újításokra. A szociális készségek mellett egyrészt a

szociálisprobléma-megoldó képesség fejlesztése is céljuk, másrészt az utánzás, a szerepjátékok helyett a viselkedésrepertoár kreatív működése érdekében a váratlan helyzetek technikáját használták. A váratlan helyzetekben (a mindennapi élethez hasonlóan hirtelen kell egy-egy helyzetet megoldani) nemcsak reagálni kell a látottakra, hanem értelmezni is kell azt szóban vagy írásban. Az első SST-módszerrel való rokonságra utal a váratlan helyzetek technikája előtti fejlesztő lépés: az alkalmazott viselkedésformákat a gyerekek elemzik és begyakorolják, így egy széles repertoárból választhatnak a váratlan helyzetben.

Fox, Dunlap és Powell (2002) szerint az együttes fejlesztések – bár mindenképpen hatékonyabbak, mint a pszichikus elemek külön-külön fejlesztése – az elmúlt évtizedben igen kevés komponensre koncentráltak, s ez hasonló mértékben vezethet téves következtetések levonásához, mint az önálló fejlesztés. Úgy vélik, a fejlesztés során a társas helyzetek minél szélesebb területét kell lefedni, minél több készség és képesség együttes fejlesztésére kell törekedni. Ez azonban szerintük rövid ideig tartó program keretén belül megvalósíthatatlan, így a folyamatos, az iskola egyes szakaszait átfogó programok szükségességére hívják fel a figyelmet.

### ***Fejlesztések a tantárgyi tartalmak segítségével – néhány példa az indirekt fejlesztésre***

Részben ez a probléma eredményezte azoknak a kísérleteknek az elvégzését, amelyek a tantervi tartalmakhoz, az egyes tananyagokhoz és tantárgyakhoz kapcsolódó fejlesztő programok kidolgozására irányultak. Ugyanakkor a mai napig igen kevés ezeknek a programoknak a száma, a kutatások során pedig elsősorban a humán tantárgyakban rejlő lehetőségeket vizsgálják.

A tantárgyi tartalmak fejlesztésben játszott szerepével kapcsolatos kutatások szintén a szociális készségeket, a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás képességét és az érzelmek szabályozásának képességét érintik leginkább (*Muscott és O'Brien, 1999*). Az olvasottak, tanultak és a mindennapi élethelyzetek közötti párhuzamok megtalálása, elemzése játssza a legfontosabb szerepet a fejlesztő programokban, amelyek alapja a probléma felismerése, s ehhez járul hozzá az érzelmei és a viselkedésformák azonosítása és minősítése.

Vaughn (1987) az elsők között vélte úgy, hogy mindegyik tantárgyban szükséges megkeresni azokat a tartalmi egységeket, amelyek alkalmasak a szociális kompetencia fejlesztésére. Vizsgálataiban főként az irodalom tantárggyal foglalkozott. Serdülőkorúakkal végzett kutatásai alapján a TLC (Teaching, Learning, and Caring) az irodalomtanításban lehetséges szociáliskompetencia-fejlesztés egyik alapjává vált. A problémamegoldó gondolkodás mellett például az empátiát és az érzelmi kommunikációt tekinti leginkább fejleszhetőnek az irodalmi szövegek megbeszélése, értelmezése segítségével, ami kiegészülhet számos más módszerrel, például dramatikus játékkal.

Anderson (2000) szerint a szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban leginkább az anyanyelv tanítása során fejleszhető. Az általa kidolgozott SSLS- (Social Skill Literature Strategy) módszer változatos technikák alkalmazásával (például csoportmunka, szójátékok, történetek mesélése és megbeszélése, történetírás) segíti az érzelmi kifejezésének, szabályozásának, az iskolai lét alapját képező szociális készségeknek (például kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás) a fejlődését.

A módszert sikeresen alkalmazták középiskolai tanulók körében is (*Anderson, 2000*). Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók jelentős hányada nemcsak másképp gondolkodott a program végén olyan fogalmakról, mint például a bántalmazás, a konfliktus és a vita, hanem viselkedésükben is pozitív irányú változást tapasztaltak a szituációs gyakorlatok során. A szociális kompetencia fejlődése mellett a tanulók szövegértő készsége is szignifikánsan javult.

A serdülőkorúak számára kidolgozott SSLS-program a történelem és az idegen nyelv területén is hatékonynak bizonyult, és szintén nemcsak a szociális készségek, hanem a

tantárgyi teljesítmények esetében is. E tantárgyakban főként a diszkriminációval, a bántalmazással kapcsolatos szövegek feldolgozása jelentette a proszociális készségek fejlesztésének alapját (Anderson, 2000).

### A fejlesztéssel kapcsolatos hazai problémák és lehetőségek

Annak ellenére, hogy a *Nemzeti alaptanterv* (2004) az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinti a szociális kompetencia fejlesztését, a különböző képességek és készségek fejlődésének segítése napjainkban a tanítási-tanulási folyamat kevésbé hangsúlyos részének tekinthető. A társadalom, ezáltal az iskola is azt reméli, hogy a hatékony viselkedésformák kialakulását a családi hatások megteremtik, ugyanakkor egyre több azoknak a gyerekeknek a száma, akik a szociális kompetencia alacsony fejlettségi szintjével rendelkeznek (Zsolnai és Józsa, 2002).

A hazai fejlesztést nehezíti az is, hogy az iskolarendszer elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, nagyon kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel.

A vizsgálatok szerint már óvodáskorban igen nagy különbségek azonosíthatók a gyerekek szociálitása között (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004), és sem 8–10 (Zsolnai és Józsa, 2002), sem 10–13 (Józsa és Zsolnai, 2005) éves korban nem fejlődnek spontán módon a szociális lét alapját képező készségek és képességek. A serdülőkorú gyerekek (14–16 évesek) vizsgálatai szintén azt mutatják, hogy a mért összetevők nem változnak (Zsolnai, 1999; Zsolnai és Kasik, 2006; Kasik, 2007). Ugyanakkor az is bizonyított, hogy megfelelő módszerekkel és segédanyagok birtokában sikeresen fejleszthetők a szociális összetevők (például Zsolnai és Józsa, 2002).

Az adatok egyértelműen a tudatos iskolai fejlesztés szükségességére hívják fel a figyelmet. A hatékony fejlesztéssel kapcsolatban két alapvető probléma fogalmazható meg. Az első probléma az, hogy az említett vizsgálatok a szociális képességek és készségek jelentős, de a nemzetközi kutatásokhoz képest csak szűk körét vizsgálják, számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nincsenek megbízható empirikus adataink (például a vezetés vagy az érzelmszabályozás képessége), amelyek mindenképpen szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához.

A másik probléma a szociális kompetencia természetéből fakad. A külföldi kutatások eredményei alapján kidolgozott programok hazai iskolai keretek között történő alkalmazása számos téves következtetéshez vezethet, illetve megkérdőjelezhető a programok sikeressége. A szociális kompetencia fejlődését ugyanis nagymértékben meghatározza – mikro- és makroszinten egyaránt – az a társadalom (annak értékrendje, normái stb.), az a kultúra, amelyben a szocializációs folyamat végbemeget. Természetesen a korábban bemutatott külföldi fejlesztő programok – megfelelő hazai vizsgálatokkal kiegészítve – felhasználhatók, de a kultúrák adta különbségeket minden esetben figyelembe kell venni.

E két alapvető probléma valójában a hazai hatékony és eredményes szociális nevelés megteremtésének lehetőségeit rejti magában. Előrelépést jelentene, ha a kutatási eredmények alapján a szociális kompetencia minél több összetevőjének fejlődését – de az alapvetőnek tekintett készségek és képességek fejlődését mindenképpen – a Nagy József (2000) által kidolgozott kritériumorientált fejlesztési koncepciót követve segíthetné az iskola. A kritériumorientált fejlesztés koncepciójának lényege, hogy a fejlesztés minden gyermek esetében – életkortól függetlenül – mindaddig folyik, amíg a megadott kritériumot el nem éri, amíg az elsajátítás, a begyakorlás meg nem történik (Zsolnai és Józsa, 2002). Az alap kutatások és a fejlesztő kísérletek kidolgozásával és hatásvizsgálatával lehetőség nyílna olyan programok kidolgozására, amelyek óvodai, iskolai keretek között

rendszeresen alkalmazhatóak lennének, s elsősorban az interperszonális problémák megelőzésére helyeznék a hangsúlyt.

Természetesen az elmúlt másfél évtized kutatásainak köszönhetően létezik néhány olyan program, amely jól alkalmazható intézményes keretek között. Ilyen például az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program (Csendes, 1997), a szociális készségek iskolai játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó könyv (Konta és Zsolnai, 2002), a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő program (Sütőné, 2005), az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (Zsolnai, 2006), valamint a Sulinova által – a *Nemzeti Fejlesztési Tervhez* kapcsolódóan – kidolgozott, a szociális kompetencia számos területének fejlesztésére irányuló program (2004–2007).

Mindemellett a pedagógusképzésnek is igen nagy a felelőssége. A szociális kompetencia hatékony fejlesztésére ugyanis csak olyan pedagógusok képesek, akik maguk is megfelelően működtetik szociális készségeiket, fejlett szociális képességekkel rendelkeznek. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a pedagógusok ösztönösen, jó vagy kevésbé jó pedagógiai érzékkel, vagy szakszerű, meghatározott, tudományosan kipróbált eszközök és módszerek birtokában kezelik a szociális kompetencia elégtelen működéséből fakadó problémákat, konfliktusokat (Zsolnai, 2003). Ezen eszközök, módszerek megismerése, továbbá a különböző kutatási eredmények értelmezése, megfelelő elméleti háttér alapján fejlesztést segítő eszközök kidolgozása csak egy hatékonyan működő tanárképzés keretein belül valósulhat meg.

### Irodalom

- Allen, G. – Chinsky, J. – Larcen, S. – Lochman, J. – Selinger, W. (1976): *Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. 271–279.
- Argyle, M. (1968): *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Pelican Books.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Asher, S. R. – Oden, S. L. – Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In Katz, L. (szerk.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Bereczkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Bremer, C. D. – Smith, J. (2004): Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5.
- Bremer, C. D. – Topping, K. (2000): The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Social Behavior and Personality*, 30. 289–302.
- Bremner, W., Topping, K. – Holmes, E. A. (2000). *Social competence. The handbook of emotional intelligence*.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Campbell, J. D. – Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56. 81–105.
- Cartledge, G. – Milburn, J. F. (1995): *Teaching social skills to children: Innovative approaches*. Pergamon, New York.
- Chang, E. C. – D'Zurilla, T. J. – Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cooke, T. P. – Apolloni, T. (1976): Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior*, 9. 65–78.
- Cox, R. D. – Gunn, W. B. (1980): *Interpersonal Skills in the School: Assessment and Curriculum Development. Interventions for Children and Adults*. Pergamon Press, New York.
- Cronbach, L. J. – Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52. 281–302.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csendes Éva (1997): *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Durlak, R. P. – Weissberg, J. A. (2007): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- D'Zurilla, T. – Goldfried, M. (1971): Problem Solving and Behavior Modification. *J. Abnorm. Psychol.*, 78. 107–129.

- D'Zurilla, T. – Nezu, A. M. (1999): Social problem solving in adults. In Kendall, P. C. (szerk.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Academic Press, New York.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Elliott, S. N. – Busse, R. T. (1991): Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12. 68–83.
- Fox, L., Dunlap, G. – Powell, D. (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Positive Behavior Interventions*, 4. 208–217.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. 39–44.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, 3. 49–58.
- Goldstein, R. A. – McGinnis, E. (1997): *Skillstreaming the Elementary School Child. New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Research Press, IL.
- Goldstein, R. A. – Pollack, J. V. (1988): *Social Skills Group Assessment Questionnaire*. Research Press, Champlain.
- Gottman, J. M. – Parkhurst, J. T. (1977): *Developing may not always be improving: A developmental study of children's best friendship*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Gottman, J. M. – Gondso, J. – Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46. 709–718.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8/1. 137–158.
- Gumpel, T. P. és Sholmit, D. (2000): Exploring the efficacy of social-regulatory training as a possible alternative to social skills training. *Behavioral Disorders*, 25. 131–141.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hartup, W. W. (1980): Peer relations and Family relations: Two Social Worlds. In: Rutter, M. (szerk.): *Scientific Foundations of Developmental Psychiatry*. Heinemann, London.
- Hempel, D. P. (1965): *Aspects of Scientific Explanation*. Free Press, New York.
- Hundert, J. (1999): Program of Social Skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25. 385–400.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet: 115. o.
- Kasik László (2007): A társas viselkedés és az iskolai eredményesség kapcsolata 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia* (közlésre elfogadva)
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MacLean, P. D. (1993): Cerebral evolution of emotion. In Lewis, M. – Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotion*. Guilford, New York. 67–83.
- Mangler, T. – Eikeland, O. – Asbjornsen, A. (2003): Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, 7. 17–29.
- Marlow, L. – Bloss, K. – Bloss, D. (2000): Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education*, 3. 115–123.
- Mathur, S. R. – Kavale, K. A. – Quinn, M. M. – Forness, S. R. – Rutherford, R. B. (1998): Social skills interventions with students with emotional or behavioral problems: A qualitative synthesis of the single-subject research. *Behavioral Disorders*, 23. 193–201.
- Meichenbaum, D. – Butler, L. – Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mott, P. – Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Muscott, H. S. (1988): Facilitating the integration of children and youth with emotional disturbances and behavioral disorders through prosocial skills training. *Perceptions*, 24. 14–16.
- Muscott, H. S. – O'Brien, S. T. (1999): Teaching character education to students with behavioral and learning disabilities through mentoring relationship. *Education and Treatment of Children*, 22. 373–390.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József – Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nangle, D. W. – Hansen, D. J. (1998): New directions in the application of social skills interventions with adolescent: introduction to the special section. *Education and Treatment of Children*, 21. 423–430.
- Nemzeti alaptanterv*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.
- Oden, S. (1980): A Child's Social Isolation: Origins, Prevention, Intervention. In Cartledge, G. – Milburn, J. F. (szerk.): *Teaching Social Skills to Children*. Pergamon Press, New York.
- O'Malley, J. (1977): Research perspective in social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23. 29–44.
- Patterson, G. R. (1976): *Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys*. Canadian Psychiatric Association Journal.



- Quinn, M.-M. – Kavale, K. A. – Mathur, S. R. – Rutherford, R. B. – Forness, S. R. (1999): A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Disorders*, 7. 54–64.
- Rachman, S. J. – Hodgson, R. (1974): Synchrony and desynchrony in fear and avoidance. *Behavior Research and Therapy*, 12. 311–318.
- Rinn, R. C. – 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.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Enfieldwood Cliffs, New Jersey.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schmuck, R. A. – Schmuck, P. A. (1974): *A Humanistic Psychology of Education. Making the School Everybody's House*. National Press Books.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schneider, B. H. – Byrne, B. M. (1985): Children's social skills training: A meta analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6. 1996.
- Scott, T. M. – Nelson, C. M. (1998): Confusion and failure in facilitating generalized social responding in the school setting: Sometimes 2+2=5. *Behavioral Disorders*, 23. 264–275.
- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.
- Singleton, L. C. – Asher, S. R. (1977): Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69. 330–336.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. – Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. 805–816.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Thelen, M. H. – Frey, R. A. – Dollinger, S. I. – Paul, S. C. (1976): Use of videotaped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *Psychology*, 44. 492–493.
- Trower, P. (1978): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.
- Trower, P. – Bryant, B. – Argyle, M. (1978): *Social Skills and Mental Health*. Methuen.
- Van der Zee, K. I. – Thijs, M. – Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. 103–125.
- Van Hasselt, V. B. – Hersen, M. – Whitehill, M. B. – Bellack, A. S. (1979): Social Skills Assessment and Training for Children: An Evaluative Review. *Behavior Research and Theory*, 17. 413–442.
- Vaughn, S. (1987): TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. 25–30.
- White, B. – Kaban, B. – Marmor, J. – Shapiro, B. (1972): *Child rearing practices and the development of competence*. Laboratory of Human Development, Harvard University, Cambridge, MA.
- Young, A. W. (1998): *Face and Mind*. Oxford University Press, Oxford.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2007): *A szociális készségek és képességek mérési lehetőségei gyermek- és serdülőkorban*. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. Tartalmi összefoglalók: 66.
- Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28. Konferenciakötet 123.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle* (megjelenés alatt)