

tését (például a közoktatási konferenciák szervezésére adott folyamatos állami támogatással). A közép-kelet-európai régióban egyedülálló a közoktatási érdekegyeztetés csatornáinak és fórumainak a gazdagsága mind központi, mind helyi szinten (például az olyan országos konzultatív testületek, mint az OKNT, a megyei szintű közoktatási tervezés 1996 után kialakult fórumai, a kötelezően létrehozandó helyi közoktatási bizottságok vagy az intézmények szintjén működő iskolaszékek). Ha nem is a közoktatási, de a tágabban vett oktatási szférán belül az anyagi bizonytalanság és kockázatok elviselésének a képességét növelő eszköznek tekinthető a hallgatói hitelfelvétel 2001-ben megteremtett lehetősége. Az állami hatóságok különleges esetekre szóló egyedi beavatkozási lehetőségének a fenntartása is megfigyelhető, igaz, meglehetősen szűk körben (például a vizsgák veszélyeztetése vagy természeti katasztrófák). Végül a regulációs kísérletezésre is találhatunk több példát: a tartalmi szabályozás új rendszerének a bevezetése akár így is interpretálható.

Ami a jövőbeni perspektívákat illeti, azt érdemes még hangsúlyoznunk, hogy azok az általános fejlődési trendek, amelyek az oktatási rendszerek jövőbeni fejlődését várhatóan jellemzik, valószínűleg e rendszerek szabályozásának jövőbeni alakulását is nagymértékben meghatározzák majd. Az olyan újabb

A közoktatási szektorban a kilencvenes évek egyik legjelentősebb hazai szabályozási változása az értékelési és mérési funkciók nagyfokú megerősítése. E funkciók meghatározása az elmúlt évtized törvénymódosításai során folyamatosan finomodott, új intézmények alakultak e funkció ellátására, és a 2001. évben bevezetett átfogó központi méréssel a tartalmi szabályozás egyik legerőteljesebb új eszköze jött létre.

változások, mint a tanulás súlypontjának eltolása a formális kezdő iskolázás felől a felnőttkori tanulás felé, a nem formális oktatásban szerzett kompetenciák elismerésére irányuló törekvések, az oktatási javak globális piacának a kiépülése, a kormányzati rendszerek átalakítására irányuló reformok vagy a nemzet feletti szint növekvő szerepe (részletesebben mindezekről Halász, 2001c) arra utalnak, hogy az oktatási rendszerek szabályozása és ezzel összefüggésben az állam oktatásügyi szerepe a következő évtizedekben nagymértékben átalakul. Ennek az átalakulásnak minden jel szerint jellemzője lesz két meghatározó elem: az egyik a komplexitás és ezzel összefüggésben a bizonytalanság és

a kockázatok növekedése, a másik pedig a folyamatos törekvés olyan új szabályozási eszközök kidolgozására és hatékony alkalmazására, amelyekkel ezek a társadalom ellenőrzése alatt tarthatóak.

Közvetlenebbül a hazai közoktatási perspektívákat tekintve, a legnagyobb kérdés, amellyel szembesülünk, valószínűleg az: vajon a kialakulóban lévő új szabályozási rendszer képessé válik-e a komplexitás kialakult magas szintje mellett az oktatás feletti társadalmi-politikai ellenőrzés biztosítására. Elvileg elképzelhető olyan program, amely a komplexitás szintjének a csökkenésével és egyszerűbb szabályozási eszközök visszahozásával jár, de nagyobb a valószínűsége egy olyannak, amely a kialakulóban lévő új modell stabilizálódását jelenti. A közoktatási szektor szabályozási perspektíváiról gondolkodva persze nem tekinthetünk el attól, hogy az oktatási rendszerben nem működhet tartósan olyan szabályozási mechanizmus, amely nagy mértékben eltér attól, amely a társadalmi alrendszerek összességét jellemzi. Ezért kiemelt figyelmet kell fordítanunk a köz-igazgatási-kormányzati rendszer egészében várható változásokra, és – tekintettel az erősödő nemzetközi integrációs folyamatokra – ezt nemcsak hazai, hanem nemzetközi perspektívában is meg kell tennünk. Nem zárható azonban ki az sem, hogy az a regulációs kísérletezés, amely az elmúlt évtizedben az oktatási szektort jellemezte, a közigazgatási-kormányzati rendszer egészének az alakulására is hatással lehet.

Bármelyik forgatókönyv realizálódik is, az állam közoktatási szerepe várhatóan erősödni fog. Az egyik legfontosabb feladat ezért éppen az, hogy a közoktatási szektor irányítói meghatározzák annak az állami szerepnek a tartalmát, amely a komplexitás magas szintjének a megőrzésével és az ezzel szükségképpen együtt járó bizonytalanságok és kockázatok csökkentésének a kényszerével számol. E szerep egyik legfontosabb eleme valószínűleg olyan további eszközök kidolgozása és aktív alkalmazása, amelyek növelik a rendszer és annak valamennyi szereplője tanulóképességét. Ebben a perspektívában a közoktatási rendszer egészét tanuló rendszernek tekinthetjük, és az állam szerepét is ilyen perspektívában érdemes végiggondolnunk.

Irodalom

- Perry (2001): *Governing by Technique: Judgement and the Prospects for Governance of and by Technology*. In: *Governance in the 21st century*. OECD, Paris. 67–120.
- Balázs É. – Halász G. – Imre A. – Moldován J. – Nagy M. (2000): A kormányzati szintek közötti felelősségmegosztás és a közoktatás. In: Balázs – Halász (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Okker, Budapest. 17–128.
- Balázs Zoltán (1998): *Modern hatalomelméletek*. Korona Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2001a): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2001*. Osiris, 155–177.
- Halász Gábor (2001b): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2001c): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker, Budapest.
- Hodgson, Geoffrey M. (2000): Socio-economic Consequences of the Advance of Complexity and Knowledge. In: *The creative society of the 21st Century*. OECD, Paris. 89–112.
- Hood, C. (1995): The „New Public Management” in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 20., No. 2/3. 93–109.
- OECD (1995): *Governance in transition. Public management reform in OECD countries*. Paris.
- OECD/SIGMA (1997): *Promouvoir l'efficacité et le professionnalisme dans la fonction publique, rapport no. 21 de l'OCDE*. Paris.
- Paquet, Gilles (2001): The New Governance, Subsidiarity and the Strategic State. In: *Governance in the 21st century*. OECD, Paris. 27–44.
- Perrow, Charles (1997): *Szervezetszociológia*. Osiris, Budapest.
- Pollit, Christopher (2000): Reinvention and the rest: reform strategies in the OECD world – introduction. In: Emery (ed.): *L'administration dans tous ses états – Réalisations et conséquences. Actes du Colloque 11–12.02.1999*. Lausanne. „L'aventure des réformes dans le secteur public”. Press Polytechniques et Universitaires Romandes, Lausanne. 217–233.
- Pollitt, Christopher – Bouckaert, Geert (2000): *Public Management Reform – Comparative Analysis*. Oxford University Press, Oxford – New York.
- Robinson, Scott E. (2000): *Testing the Tides: A Quantitative Assessment of the Tides of Reform*. Paper Prepared for the American Political Science Association Annual Meeting. Washington D.C., August 31. – September 3. (<http://pro.harvard.edu/abstracts/024/024006RobinsonSc.htm>)
- Sabel, Charles F. (2001): A Quiet Revolution of Democratic Governance: Towards Democratic Experimentalism. In: *Governance in the 21st century*. OECD, Paris. 121–148.
- Wright, Vincent (1997): The paradoxes of Administrative Reform. In: Kickert J. M. (ed.): *Public Management and administrative Reform in Western Europe*. Edward Elgar, Cheltenham – Northampton. 7–13.

A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei

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, minthogy a társadalom és így az iskola is azt reméli, hogy a szociális viselkedés megfelelő szinten elsajátítható a szülői hatások nyomán. Ez az optimizmus azonban erősen túlzott, hiszen napjainkban sok gyerek szociális viselkedésével akadnak gondok. Sokukból hiányzik az együttműködés formáinak az ismerete, a másik ember elfogadásához és megértéséhez szükséges empátia, tolerancia képessége. Mégis, mindezideig 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 olyan szociáliskészség-fejlesztő 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 ismertetjük.

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 interakción 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, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatban a kívánt hatást elő lehessen idézni. Nagyon hasonló ehhez *Schneider* (1993) megközelítése is, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását mások érdekeinek megsértése nélkül. *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, amelyből kognitív és szociális képességeinktől függően alakul az aktuális helyzetnek megfelelő visel-

kedés, miközben módosulhatnak meglévő komponenseink, gazdagodhatnak komponens-készleteink, 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 nem-verbális 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 feltevésből indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, ezért tanítható is, megfelelő tanulási tapasztalatok birtokában. Mivel a fejlesztést gyermekkorban érdemes elkezdni, a szociáliskészség-fejlesztő programok többsége gyerekek számára készült.

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelme egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociáliskészség-fejlesztéssel 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. Staub a modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték s ezen belül a szerepcsere empátianövelő hatású. Hatékonyan bizonyult Allen és munkatársainak (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzódó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociálisprobléma-megoldó 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 helyzetek megoldásában. Ezeket az úttörőnek számító kísérleteket az utóbbi évtizedekben számos program kidolgozása követte. Egyre több az iskolai keretek között megvalósuló szociáliskészség-fejlesztő program. (például King és Kirschbaum, 1992; Stephens, 1992; Ralph és mtsai, 1998)

Sajnos Magyarországon jelenleg még kevés iskolai szociáliskészség-fejlesztő program létezik. A mi prevenciós fejlesztő programunk 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 fejlesztőmunka az elérendő végcélhoz viszonyítva azon az aktuális fejlettségi szinten zajlik, amelyen a gyermek éppen tart, függetlenül attól, hogy társai a fejlődésben milyen szinten állnak.

A kritériumorientált fejlesztés alkalmazása olyan készségek, képességek, motívumok kialakítása esetén szükséges, amelyek feltételezhetően alapvetően meghatározzák a sze-

mélyiség egészének fejlettségét, optimális begyakorlásuk nélkül az egyén társadalmi beilleszkedése válhat kétségessé. (Nagy, 2000a, 2001)

A röviden felvázolt, kritériumorientált szemléletű fejlesztés kritériumorientált pedagógia néven kezd ismertté válni. Alkalmazása néhány kognitív alapkészség (úgynevezett 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 úgynevezett analitikus-diagnosztikus értékelés kipróbálása országos reprezentatív mintán. (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. 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 mérőeszközünk révén 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 nem-verbális 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 óras gyakorlati foglalkozásokat. Ezeket a „játék órákon” a szociális-készség-fejlesztő 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 zeneszerszámokat alkalmaztunk. Elsősorban olyan eszközöket választottunk ki, amelyek megfeleltek az életkori sajátosságoknak, nehézségi fokuk pedig nem terelte el a gyerekek figyelmét a lényegre képező feladatok megoldásától. Fontos volt, hogy az eszközök serkentsék a gyerekek ötletességét, bármely más helyzet hasonlóságának felismerését, segítsék a megoldási alternatívák kialakítását, teremtsenek választási repertoárt.

A játékok és gyakorlatok ötvözése zeneterápiás elemekkel 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 kisközsegi 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 ítéhető meg. Ezért a mintaválasztásunk egyik kritériuma az volt, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport 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 szociáliskészség-csoportot sorol fel, mind a négy készségcsoporton belül további részkészségeket, viselkedési megnyilvánulásokat határoz meg. (1. táblázat)

szociáliskészség-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; figyelés feladatvégzés közben; vitának, megbeszélésnek megfelelő viselkedés; csoporton belüli aktivitás; mások előtti szereplés vállalása
környezeti viselkedés	a környezet megóvása; étkezési viselkedés; közlekedés

1. táblázat. 'A szociális készségek' című kérdőív által vizsgált készségek

A listában megadott minden készségnek 2–4 tételt feleltettünk meg a kérdőíven. 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 2. 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 szociáliskészség-csoport nevű alskálánál egyetlen tételnek kisebb a korrelációja 0,3-nál. A kísérleti és a

kontrollcsoportot külön-külön elemezve is hasonlóan magas belső konzisztencia-értékeket kapunk. (2. táblázat)

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

szociális készségek	tételszám	Cronbach- α	tétel-korrigált összpontszám korreláció		
			min.	max.	medián
személyközi	21	0,98	0,74	0,90	0,82
önmagával szembeni	12	0,91	0,21	0,87	0,76
feladattal kapcsolatos	13	0,94	0,53	0,84	0,76
környezeti	5	0,90	0,66	0,86	0,74
összes	51	0,98	0,17	0,86	0,76

2. táblázat. 'A szociális készségek' című kérdőív belső konzisztenciájának mutatói

A 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 összehasonlíthatóvá váltak. A százalékpont-értékek használatának ennél jelentősebb előnye azonban, hogy így a számértékek nemcsak 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 szemléletmód 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 elérésének 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. Csoportszintű mutató lehet, hogy a gyerekek hány százaléka érte el az optimális szintet, azaz hányadrészüknél tekinthető kialakultnak, működőképessnek a vizsgált pszichikus komponens.

A Stephens (1992) nevével fémjelzett irányzattal egyetértve valljuk, hogy a gyerekek szociáliskészség-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 kis-

iskolás kor az, amikor a tanítók értékelése szinte kizárólagos forrás, hisz a gyerekeket más tanár nem, vagy csak nagyon kivételes esetben tanítja.

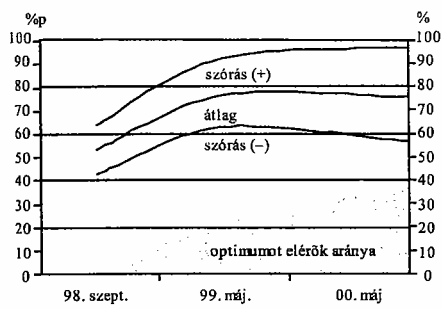
Az osztályfőnökök véleménye azonban többé-kevésbé relatív, hiszen az iskolai közöségükön, személyes normáikon alapszik. A szociális készségek fejlettségéről különböző tanárok által alkotott ítélet tehát csak részben hasonlítható össze egymással. Nem lehetünk egészen biztosak abban, hogy ha egy tanár egy gyereket fejlettebb szociális készségűnek ítél, mint egy másik tanár egy másik gyereket, akkor valójában ez a fejlettségbeni 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 kontrollcsoport 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 háttére 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 százalékos 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.

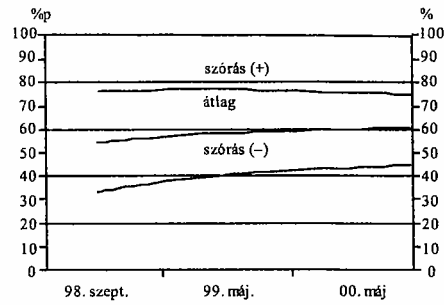
Az 1–8. ábrákon feltüntettük a három vizsgált szociáliskészség-csoport és az összevont szociáliskészség-mutató átlagos fejlődését (vastag görbe) és a szórányi tartományt (két vékony görbe által közrefogott terület). Az előmérés és az utómérés eredményeinek egybevetése alapján megállapítható, hogy a kísérleti 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 fejlődésének 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 százalékponttal nagyobb a beavatkozás után, ez 50 százalékos átlagos fejlődést jelent.

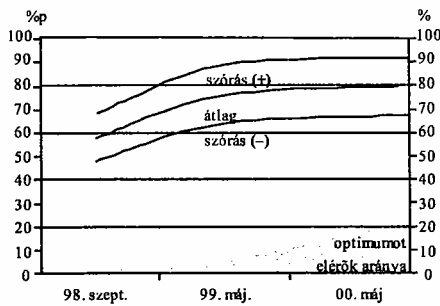
Az 1–8. ábrákon szürke tónusú terület mutatja az optimális elsajátítást elérő tanulók arányát, azokat, akiknél a készség begyakorlottnak, kialakultnak tekinthető. A kísérletet megelőzően egyik csoportban sincs olyan gyerek, akinél a készségeket optimálisan begyakorlottnak ítélnék a tanárok. A kontrollcsoport 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.



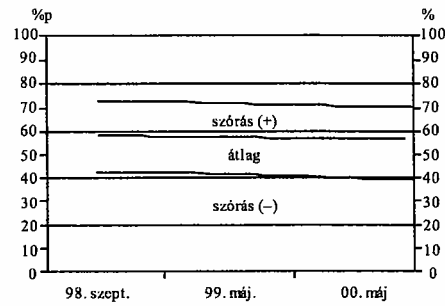
1. ábra. Személyközi viselkedés, kísérleti csoport



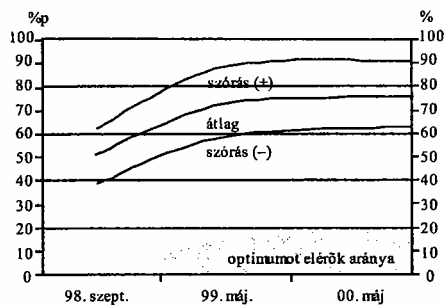
2. ábra. Személyközi viselkedés, kontrollcsoport



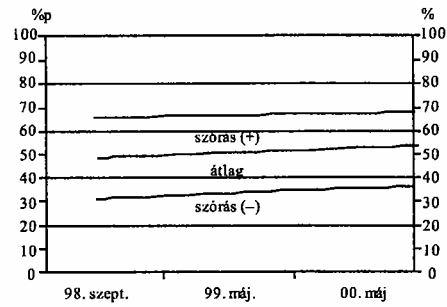
3. ábra. Önmagunkkal szembeni viselkedés, kísérleti csoport



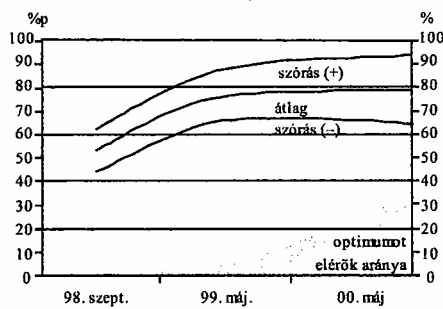
4. ábra. Önmagunkkal szembeni viselkedés, kontrollcsoport



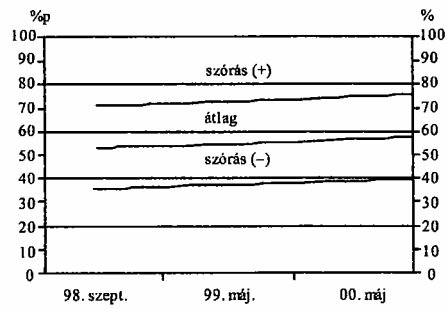
5. ábra. Feladattal kapcsolatos viselkedés, kísérleti csoport



6. ábra. Feladattal kapcsolatos viselkedés, kontrollcsoport



7. ábra. Szociális készség, kísérleti csoport



8. ábra. Szociális készség, kontrollcsoport