

## A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata<sup>1</sup>

*A közel fél évszázadra visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok könnyen kimutatható hasonlósággal bírnak a szociális kompetenciáról alkotott különböző domináns elméleti megközelítésekkel. Megkülönböztethetők a megfigyelhető viselkedésre, a gondolkodási folyamatokra, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepére koncentráló, valamint az integratív szemléletű fejlesztési koncepciók. Az integratív megközelítés térnyerésének eredményeként komplex programok sokasága jött létre a '90-es évektől napjainkig, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére koncentrálnak, hanem több pszichés összetevő és terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával. Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét.*

**A** szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható, így szükség van azokra az empirikus kutatásokra, amelyek különböző életkorban vizsgálják a szociális készségek és képességek fejlettségét és a fejlesztés lehetőségeit. A szociális készségek és képességek hatékony működését számos tényező befolyásolja. Ezt figyelembe véve a kutatók már igen korán próbálták megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek a szociális viselkedés tanult elemeinek fejlődését segítik. A legtöbb fejlesztő program ezért a szociális készségek fejlesztésére fókuszál, hisz ezek a komponensek mindig tanulás útján sajátíthatók el.

### A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei

A szociális készségek tanításának gondolata abból indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, így tanítható is, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá. Erre építve a korai szociáliskészség-fejlesztő programok a gyerekek három csoportjára koncentráltak: a szociálisan izolált helyzetűekre, az agresszív viselkedésűekre és a fiatalokú bűnözőkre.

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

A SST-t sikeresen alkalmazták agresszív gyerekek körében is. A kísérletet végzők abból a feltevésből indultak ki, hogy a nagyon agresszív magatartás mögött a szociális

készségek fejletlensége húzódhat meg, s ha ezen nem változtatnak, az agresszió csak növekedni fog (Patterson, 1975, 1976). Hipotézisük igaznak bizonyult, s az általuk fejlesztett gyerekek viselkedésében látványos javulás következett be.

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

### *A szociális készségek iskolai fejlesztése*

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelmé egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális készségfejlesztéssel már kisiskolás korban, intézményesen kellene foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális készségeiket.

Az ekkor meginduló, iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik Staub (1971) vizsgálata, amely azt feltételezte, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a szerepcsere empátianövelő hatású. Kísérletében a gyerekek egyik csoportja szerepjátékokkal foglalkozott, ahol mindenki kipróbálta a segítő és a rászorult szerepét egyaránt. A másik gyerekcsoport olyan történeteket hallgatott, amelyben a segítő magatartásra feltétlenül szükség volt, majd ezt követően megbeszélésre került sor a segítés különböző módjairól. A hatásvizsgálat során a szerepjáték bizonyult hatékonyabbnak, de a megbeszélés módszere is sikeres volt.

Hasonló eredményeket hozott Allen és munkatársainak (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális magatartása nagymértékben javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt, mint annak előtte. Sherri és munkatársai 1977-ben szintén jó eredményeket értek el harmadik és negyedik osztályos, szociálisan izolált gyermekek fejlesztése során. Fejlesztő programjuk három részből állt. A résztvevőkkel először megismertették a gyakorlandó szociális készségeket (kooperáció, kommunikáció, egymásra való odafigyelés, segítés stb.). A készségeket úgy mutatták be, mint amelyek a többiekkel való játékot vidámabbá, élvezetesebbé teszik. Azért épp ezeket a szociális készségeket választották ki, mert a szakirodalom szerint ezek kapcsolódnak leginkább a gyermekek kortársak által való elfogadásához. A program második szakaszában ezeket a készségeket gyakorolták különböző játékok során, végül a tréningvezetővel megbeszéltek a tapasztalatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős fejlődés következett be a gyermekeknél, s ez hosszabb távon is megmaradt.

### *A szociális készségek fejlesztésének főbb koncepciói*

A közel 50 évre visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel (Chen, 2006; Zsolnai, 2010). Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (1970-es évek), a gondolkodási folyamatokat (1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó (az 1980-as évek végétől) és az integratív megközelítésű (az

1990-es évek elejétől napjainkig) fejlesztési koncepciók (Tóth és Kasik, 2010). Bár a komplex szemléletre való törekvés már az 1980-as években kidolgozott programokban megtalálható, azonban ezek mindmáig főként a tanult pszichikus összetevők, a szociális készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt (Kasik, 2007).

Az 1970-es években a legfőbb kutatási kérdés az volt, milyen hatás érhető el a szociális készségek fejlesztésével a gyermekek társas viselkedését illetően (például Cooke és Apolloni, 1976). Ekkor született meg a szociális készségek iskolai tanításának gondolata, az első modellek kidolgozása (például Staub, 1971).

A sikeres fejlesztések hatására az 1980-as években jöttek létre az osztályszintű, preventív célú fejlesztési programok, amelyek a kortársak fejlődésre gyakorolt hatásainak jellegzetességeit vették alapul. Ebben az időben jelentek meg először a speciális bánásmódot igénylő gyerekek számára kidolgozott programok is (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 (Tóth és Kasik, 2010).

### *A megfigyelhető viselkedésre fókuszáló fejlesztések*

Az ebbe a csoportba tartozó fejlesztési koncepciók a szociális tanulásmélt alapelveire épültek, amelyek szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. Az elmélet kidolgozása az 1960-as évek végétől bontakozott ki, s a téma első összegzését Rotter munkásságára építve Bandura (1977) végezte el Szociális tanulásmélt című könyvében. A szociális tanulásmélt abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés gazdag repertoárjával rendelkezik, amelyet főként szociális helyzetek, interakciók során sajátít el. Az elmélet szerint az ember viselkedését nemcsak az aktuális szükségletei és a környezet ingerei szabályozzák, hanem meghatározó szerepet játszanak ebben az elvárások, a szemléleti és verbális modellek is. Ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható. Bandura kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy a viselkedés szabályozása magának a viselkedésnek az előzetes elvégzése nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell.

Bandura a megerősítés mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell – felnőtt, kortárs – pozitívan megerősített viselkedése szolgál. E felismerés nyomán a szociális-készségfejlesztő kísérletekben, megjelentek a modelláló technikák. A gyerekek történetek, filmek vagy társaik bemutatója által megfigyelték, hogyan köt valaki barátságot vagy hogyan nyújt segítséget egy rászorulóknak. E korai készségfejlesztő programok, amelyek a modellnyújtás segítségével létrehozott utánzásos tanulás tekintették legfőbb eszköznek, a magányos, izolált gyerekek esetében jó eredményeket produkáltak (Fülöp, 1991, 52. o.). A szociális tanulásmélt a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső földolgozását és intellektuális értékelését. Ezzel a kérdéssel a viselkedés és viselkedésváltozás kognitív elmélete foglalkozik, amely a szociális magatartást mint problémamegoldást fogja fel (Spivack és Shure, 1976).

Az SST (Social Skill Training), a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét M. Argyle és kollégái, P. Trower és B. Bryant dolgozták ki (1978). A modell lényege, hogy párhuzamot von a szociális interakció megtanulása és a motoros készségek – például biciklizés, hegedülés – elsajátítása között. „Argyle szerint, ahogy egy hangszer

megszólaltatásakor igazítunk játékunkon, ha nem a megfelelő hangot sikerült kiadnunk, társas kapcsolatainkon belül is ilyen módon módosítjuk a viselkedésünket, vagyis a szociális készségek éppúgy, mint a motoros készségek taníthatók, és sok gyakorlás és külső-belső visszajelentés segítségével megtanulhatók.” (Fülöp, 1991, 53. o.)

### A szociális készségek fejlesztésének kognitív megközelítése

A szociális kompetencia kognitív orientáltaságú modelljeinek megjelenésével párhuzamosan létrejöttek a szociális magatartást befolyásoló fejlesztő programok is (például *Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976*), amelyek közül kiemelkedik Spivack és Shure (1976) vizsgálata. Olyan tíz hetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával segítették az óvodás és kisiskolás korú gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában.

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

Shure (1999) nevéhez fűződik az óvodások, általános és középiskolások részére kidolgozott ICPS II. (I Can Problem Solve) program, amelynek fő célja a szociális interakciók elégtelen kezelésének megelőzése, a problémamegoldó képesség mindennapi élethelyzetekben történő fejlesztése. Az egyes életkorokra kidolgozott programok és segédletek (például tanulói füzet, tanári segédkönyv stb.) a különböző tanítási órákon történő fejlesztést segítik elő (Tóth és Kasik, 2010).

### Az affektív szemléletű fejlesztés megjelenése

Az érzelmeknek a viselkedésváltozásban játszott fontos szerepét felismerve az 1980-as évek végétől számos olyan program jött létre, amelynek az érzelmek kifejezésének, megértésének, szabályozásának és az érzelmekkel való megküzdésnek a fejlesztése a fő célja (például *Dowling, 2000; Webster-Stratton, 2002; Broadhead, 2004*). Ezek a fejlesztések abból indulnak ki, hogy a saját és mások érzelmeinek megértése, a saját érzelmek kifejezése és szabályozása szoros kapcsolatban állnak pillanatnyi gondolatainkkal, érdekeinkkel és céljainkkal, valamint a szociális helyzetek értelmezésével. Az ilyen típusú fejlesztések lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyerekek például saját érzelmeik leírásával vagy a másik fél érzéseire való odafigyeléssel gyakorolják a pozitív társas kapcsolat kialakulásához szükséges készségeket. A kortársak elfogadása, az empátia megléte vagy a másik fél érzéseinek elfogadása a hatékony szociális viselkedést és az érzelmi jólét állapotát egyaránt növelik. *Durlak és Weissberg (2007)* jó néhány szociáliskészség-fejlesztő program elemzéséből megállapította, hogy közülük azok a leghatékonyabbak, amelyek figyelembe veszik az érzelmekkel kapcsolatos pszichés összetevők működését.

### *Az integratív szemlélet térnyerése a fejlesztésekben*

A fejlesztés integratív megközelítése a három meghatározó elméleti irányzat egymáshoz való közeledése nyomán komplex programok létrejöttét eredményezte, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére fókuszáltak, hanem több pszichés összetevő és terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával.

Jól példázza mindezt *Topping és munkatársai* (2000) két éves kísérlete, amely az érzelmi és kognitív képességek, készségek (például érzelmek kifejezése és szabályozása, szociálisprobléma-megoldás) együttes fejlesztését valósította meg általános és középiskolás tanulók körében. A szülők bevonásával végzett, kiscsoportos, osztálytermi és egyéni fejlesztési formát egyaránt alkalmazó program számos pszichikus tényező működésében 50–60 százalékos pozitív irányú változást eredményezett.

A *Manger, Eikeland és Asbjornsen* (2003) által serdülők számára kidolgozott többszemponútú (kognitív-szociális) program fő célja az együttműködés, az érdekérvényesítés, az önszabályozás és az empátia fejlesztése volt különböző problémahelyzetek elemzésével, amelyeket a részt vevő osztályok mindennapi életéből merítettek.

Ugyancsak ebbe a sorba tartozik *Goldstein és McGinnis* (1997) SST-21. század kísérlete, amelyre manapság egyre több program épül. Ennek az a fő jellegzetessége, hogy a hagyományos fejlesztő módszerek (például utánzás, szerepjáték) helyett a váratlan helyzetek technikáját (a mindennapi élethez hasonlóan hirtelen kell egy-egy helyzetet megoldani) alkalmazza. A váratlan helyzetekben reagálni, majd értelmezni kell a látottakat. Ezt azonban megelőzi az a lépés, amely során az alkalmazható viselkedési formákat a gyerekek elemzik és begyakorolják, ezáltal egy széles viselkedési repertoár áll a rendelkezésükre a váratlan helyzetekben (*Tóth és Kasik*, 2010).

### *Szociáliskészség-fejlesztő technikák*

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

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

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

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

Ez utóbbi azért lényeges, mert nemcsak arról szerzünk tudomást, hogy egy gyerek mit csinál, hogyan viselkedik, hanem arról is, hogy mit tud. Ezek a tesztek a gyerekek interperszonális problémamegoldó készségét mérik (például *Spivack és Shure, 1974; Rubin, 1983*). A begyűjtött információk alapján meg lehet állapítani, hogy egy csoporton, osztályon belül ki tekinthető szociálisan sikeresnek és sikertelennek. A szociálisan sikertelen gyerekek hajlamosak az engedetlenségre és az agresszivitásra, nehezen viselik a korlátozásokat, sokszor támadóan lépnek fel társaikkal szemben, s ezáltal még inkább elutasítják őket a többiek. Ez viszont azt eredményezi, hogy sokkal kevesebb esélyük van a helyes, elfogadott viselkedési formák megtanulására. A kirekesztettség még agresszívebbé teszi őket, s így teljesen magányossá válnak. A szociálisan sikeres gyerekekre az a jellemző, hogy odafigyelnek másokra, egyetértenek a többiekkel, kinyilvánítják a másik iránti ragaszkodásukat, elfogadják társaikat. Ezek a gyerekek is agresszívek akkor, ha a szituáció úgy kívánja, de míg ők ezt csak mint egy lehetséges alternatív megoldást alkalmazzák, a fejletlen szociális készségű gyerekek nem ismernek más alternatív viselkedési formát, és sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni (például *Cole és Cole, 2001*).

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociáliskészség-fejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

- modellnyújtás,
- problémamegoldás,
- megerősítés,
- szerepjáték,
- történetek megbeszélése.

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

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

Számos bizonyíték áll rendelkezésünkre arról, hogy a megerősítésnek, a jutalmazásnak, dicséretnek milyen nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában (*Bandura, 1977*). Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Bandura nyomán az is világossá vált, hogy a helytelen megerősítés milyen következményekkel járhat. Az a gyerek, aki helyes szociális visel-

*A szerepjáték rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játékszituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játéka. Azok a gyerekek, akik megfigyelik a játékot, visszajelentést adnak társaik magatartásáról. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcsere történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe. A programban részt vevők minden egyes alkalommal konkrét házi feladatot kapnak, amely természetesen kapcsolódik az előző szerepjátékban előkerült készség gyakorlásához. A következő találkozáskor mindig először a házi feladat megbeszélésére kerül sor. Ha szükséges, megisméltik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.*

kedéséért nem kap megfelelő megerősítést szüleitől és társaitól, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerekek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociáliskészség-fejlesztő tréningeknek, de használata csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a kívánt magatartásváltozások megjelenésének.

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

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociáliskészség-fejlesztő programokban, hisz együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár. Jó példa erre az a korai program (Rinn és msa, 1979), amelyben általános iskolás korú tanulók vettek részt hat héten keresztül kiscsoportos (4–5 fős) foglalkozásokon, s amely főként az önkifejezési és az asszertív készségek fejlesztésére irányult. A kiscsoportos tréning során minden egyes készséget különböző szituációkban, különböző technikák segítségével tanítottak meg a gyerekeknek. Első lépésben a vezető mindig elmondta, hogy melyik készséget fogják tanulmányozni, majd ismertette ennek menetét. Ezt követően megkérte a gyerekeket, hogy ismételjék el saját szavaikkal a hallottakat. Ha a gyerekek megakadtak, segített nekik a helyes sorrend felsorolásában. Ezután az elsajátítandó készség bemutatása következett. Különböző szituációk fölolvása révén a helyes visel-

kedés modellezésére került sor. A helyes magatartás bemutatását a megbeszélés követte, amelyben a vezető fölhívta a gyerekek figyelmét a látott készség alkalmazásának fontosságára, majd megkérte őket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Eközben állandóan dicsérte a viselkedés egyes elemeinek korrekt utánzását. Ha szükséges volt, a következő szavakkal korrigálta a látottakat. „Nagyobb hatást érnél el, ha egyenesen a szemébe néznél.” (Rinn és Markle, 1979, 121. o.)

A mostani fejlesztőprogramok többsége (például Diamond, Hong és Baroody, 2008; Webster-Stratton és Reid, 2008) a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazza a szociáliskészség-fejlesztés során.

## A szociális készségek iskolai fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata

Az integratív szemlélet térhódítása a komplex fejlesztő programok elterjedését eredményezte, valamint a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott direkt fejlesztés mellett megjelentek az indirekt, a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő programok is (Chen, 2006; Tóth és Kasik, 2010).

### *A szociális készségek direkt és indirekt fejlesztése*

A szociális készségek és képességek fejlesztésének leggyakrabban használt formája a közvetlen (direkt) fejlesztés, amely során egy adott szociális készség/készségcsoport, képesség fejlődésének a segítése történik. A direkt fejlesztés leginkább alkalmazott módszer a Direct Social Skills Training (DSST), ahol a hangsúly a helyes viselkedési formák megismertetésén, tudatosításán és gyakoroltatásán van (Sütőné, 2005). A DSST programok jellegükénél fogva serdülőkortól alkalmazhatók jól, de vannak óvodás és kisiskolás korú gyerekek számára kidolgozott változatai is. Ezek abban különböznek az eredeti formától, hogy játékkal történik a fejlesztés, ahol mindegyik játék középpontjában egy-egy szociális készség, képesség áll (Tóth és Kasik, 2010).

A tantervi tartalmakhoz, az egyes tantárgyakhoz és tananyagokhoz kapcsolódó indirekt fejlesztő programok száma is egyre nő napjainkban. Ezek többsége a humán tantárgyakhoz kapcsolódik, az azokban rejlő lehetőségeket aknázza ki. Vaughn (1987) serdülőkkel végzett kutatásai alapján a Teaching, Learning, and Caring (TLC) az irodalomtanításban megvalósítható fejlesztés egyik alapjává vált. Ebben a programban a problémamegoldó gondolkodás, az empátia és az érzelmi kommunikáció fejlesztésére helyezik a hangsúlyt különböző típusú irodalmi szövegek elemzése, megbeszélése és értelmezése segítségével, amelyhez egyéb módszereket (például dramatikus játék) kapcsolnak. Az Anderson (2000) által kidolgozott Social Skill Literature Strategy (SSLS) az iskolai létező kapcsolódó alapvető szociális készségek (például kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás), valamint a sikeres ön- és társak általi elfogadáshoz szükséges érzelmi készségek (például érzelmek kifejezése, szabályozása) fejlesztését tűzi ki célul az anyanyelv tanítása során. Az eredetileg általános iskolás tanulók számára kidolgozott programot sikeresen alkalmazták középiskolás tanulók esetében is. Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók többsége a program végére másképpen gondolkozott a konfliktus és vita, a bántalmazás fogalmáról, valamint pozitív irányú változás volt megfigyelhető viselkedésükben. Az SSLS-program az anyanyelv tanításán kívül a történelem és az idegen nyelv területén is hatékonyak bizonyultak, s nemcsak a szociális készségek, hanem a tantárgyi teljesítmények esetében is. Ezekben a tantárgyakban a proszociális viselkedés megerősödését a bántalmazással és a diszkriminációval kapcsolatos szövegek feldolgozásával érték el (Tóth és Kasik, 2010).

### *Szülők és pedagógusok a szociáliskészség-fejlesztő programokban*

Az integratív szemlélet megvalósulása azonban nemcsak a programok tartalmában érhető tetten, hanem abban is, hogy a fejlesztésbe milyen célcsoportok kerülnek be. A hagyományos felfogás értelmében csak a gyerekekre kell koncentrálni, hisz az ő fejlesztésük az elsődleges. Napjainkban egyre nő azoknak a programoknak a száma, amelyek szerint a gyerekek szociális készségeinek és képességeinek sikeres fejlesztéséhez szükség van a szülők és a pedagógusok bevonására is. Ezen programok külön felkészítik a szülőket és



a pedagógusokat, hogy miként tudják a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését a leghatékonyabban segíteni.

Jó példa erre a Seattle Social Development Project, amely az ilyen típusúak közül az egyik legrégebbi (Hawkins és mtsai, 1992). Az általános iskolai éveket teljesen felölelő program három fő pillére a tanárok felkészítése, a diákok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése és a szülői tréning. A pedagógusok képzése a proaktív osztályvezetői módszerek, az interaktív tanítási technikák, valamint a kooperatív tanítási módszerek elsajátítását tartalmazza. A gyerekek szociális és emocionális készségfejlesztése során a fő hangsúly a kommunikáció, a döntéshozatal, a tárgyalási technikák, a konfliktusmegoldás és a visszautasítási készségek fejlesztésén van. A szülői tréningek keretében a tanárok és a szülők közösen megbeszélnek és megállapodnak a gyermeki viselkedésre vonatkozó elvárásokban. „A tanulás eredményességének növelése érdekében a tanárok segítenek a szülőknek a tanulást támogató otthoni környezet kialakításában, valamint megismertetik őket néhány, a tanulási készségeket fejlesztő, illetve a droghasználat rizikóját csökkentő módszerrel is” (Nagy, 2007, 132. o.). A program hatásvizsgálata azt mutatja, hogy a több éves fejlesztésben részt vevő gyerekek tizennyolc éves korukban kevesebb erőszakos cselekedetről számoltak be, az első alkoholfogyasztást később élték át, kevesebb serdülőkori szexuális élményben volt részük, csak néhányan lettek terhesek közülük serdülőként, javult a tanulmányi eredményük, és az iskolájukhoz fűződő kötődésük is erős volt (Webster-Stratton és Reid, 2008).

A preventív célú fejlesztések leginkább az óvodás és a kisiskolás korra koncentrálnak, mivel ezek az évek nagyon szenzitív szakaszok a szocialitás fejlődését illetően. Több tucat ilyen jellegű programot (például First Step to Success, Walker és mtsai, 1998; The Montreal Longitudinal Experimental Study, Tremblay és mtsai, 1996) dolgoztak ki, amelyekre egyrészt az jellemző, hogy a szociális, az érzelmi és a kognitív készségeket és képességeket együttesen kívánják fejleszteni, valamint a programok kiterjednek a szülők és a pedagógusok fejlesztésére is. Ez utóbbi azért lényeges, mert csak azok az anyák, apák és tanárok tudják a gyerekek szociális készségeit és képességeit hatékonyan fejleszteni, akik maguk is fejlett szociális kompetenciával rendelkeznek.

### **Óvodai és iskolai szociáliskészség-fejlesztő programok Magyarországon**

Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Ennek az egyik legfőbb oka az, hogy a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális, hanem a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét. 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; Gádor, 2008), a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő program (Sütőné, 2005), valamint az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (Zsolnai, 2006).

A szociális készségek kisiskoláskori fejlesztésére irányuló kísérleti program (Konta és Zsolnai, 2002) elsősorban azon szociális készségek fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. Ilyen például a verbális és nonverbális kommunikáció, az együttműködés, a tolerancia, az empátia, a konfliktuskezelés, a kapcsolattartás kortársakkal és felnőttekkel, a szociális elfogadás, a pozitív énkép és én-attitűd. A két éven keresztül folyó, heti egy órás gyakorlati foglalkozásokon a szociáliskészség-fejlesztő programban leginkább használt fejlesztő technikák a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték

és a történetek megbeszélése voltak. A fejlesztésben használt gyakorlatok eljátszása a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával egészült ki. Ez azt jelentette, hogy az egyes szociális készségek fejlesztése során különféle zeneszerszámok és eljárások kerültek alkalmazásra. Elsősorban olyan eszközök voltak ezek, amelyek megfeleltek az életkori sajátosságoknak, nehézségi fokuk pedig nem terelte el a gyerekek figyelmét a lényegre képező feladatok megoldásától. Fontos volt, hogy az eszközök serkentsék a gyerekek ötletességét, bármely más helyzet hasonlóságának felismerését, segítsék a megoldási alternatívák kialakítását, teremtsenek választási repertoárt.

A játékok és gyakorlatok zeneterápiás elemekkel történő ötvözése komplex megnyilvánulási, önkifejező lehetőséget teremtett a gyermekek számára. Az egyéni aktivitástól a nagycsoportban való szereplésig, az alkotó önértékeléstől az elfogadó ráfigyelésig vagy a csoportba olvadásig számtalan lehetőség állt a gyerekek rendelkezésére.

Ugyancsak az iskolás korosztályra (1–6. és 7–12. évfolyam) fókuszál az a SULINOVA-program, amely a következő fő elemekből tevődik össze az 1–6 évfolyam számára: az én dimenziói, én és a másik, én és a világ, valamint a 7–12 évfolyamra: toleranciára nevelés, felkészülés a felnőtt szerepekre, polgár a demokráciában. A program megvalósításában használt tanulásszervezési módszerek a beszélgetőkör, a kooperatív tanulás és tanítás technikái, a drámajáték, a vita és a projektmódszer (Gábor, 2008).

A fejlesztések egészét nézve csak kevés számú program foglalkozik a serdülőkorúakkal. Manger, Eikeland és Asbjornsen (2003) szerint a többszemponútú (kognitív-szociális) fejlesztések azonban éppen ebben az életkorban szükségesek leginkább, hiszen például a fluid intelligencia ebben az életkorban éri el maximumát. Ebbe a csoportba tartozik Sütőné (2005) fejlesztő programja, amely 10 és 14 éves gyerekek számára kínál négy, egyenként egynapos szociáliskészség-fejlesztő tréninget.

A 10 évesek számára kidolgozott program a gyerekek önismeretét, egészséges önbizalmát kívánja fejleszteni abból a célból, hogy a felső tagozat megnövekedő terheit sikeresen tudják teljesíteni, valamint hogy társaikat, tanáraikat és szüleiket jobban megismerjék és megértseik.

A felső tagozat utolsó félévére tervezett négy egynapos tréning abban tér el a fiatalabb korosztályétól, hogy itt már a fejlesztési célok kibővülnek, s nem csupán az ön-, a társ- és a pedagógusi, szülői megismerés, megértés a hangsúlyos, hanem a komplex gondolkodási készségek fejlesztése, a csoportban való együttműködés és a környezetben fellelhető segítő kapcsolatok felismertetése.

A fejlesztési lehetőségekkel és a meglévő programok hatékonyságával kapcsolatos elemzések (Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zentai, 2007) szerint megfelelő módszerekkel és tanulói, pedagógusi segédanyagok birtokában rövid távon sikeresen fejleszthetők a szociális képességek és készségek. Hosszú távú hatásokról viszont egyetlen hazai adat sem áll a rendelkezésünkre, aminek legfőbb oka, hogy a programok nehezen illeszthetők az évfolyamok tantárgyi rendszerébe, s a fejlesztéshez a pedagógusok nem kapják meg a megfelelő szintű felkészítést.

## Összegzés

A közel fél évszázadra visszanyúló fejlesztési koncepciók és programok párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek szociális kompetenciáról alkotott domináns elméleti megközelítéseivel. Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést, a gondolkodási folyamatokat, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó és az integratív megközelítéssel fejlesztési koncepciók.

Az integratív megközelítés térnyerésének eredményeként komplex programok sokasága jött létre a '90-es évektől napjainkig, amelyek már nem csupán az egyes készségek és képességek elszigetelt fejlesztésére fókuszálnak, hanem több pszichés összetevő és

terület együttes fejlesztését valósítják meg sokféle módszer és fejlesztő technika alkalmazásával.

Jelenleg Magyarországon kevés fejlesztő program és azok kidolgozását segítő koncepció áll a pedagógusok rendelkezésére. Mindezek ellenére néhány hazai kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés eredményességét.

## Irodalom

- Allen, G., Chinsky, J., Larcen, S., Lochman, J. és 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**. sz. 271–279.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Broadhead, P. (2004): *Early years play and learning. Developing social skills and cooperation*. RoutledgeFalmer, London.
- 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.
- Cole, M. és Cole, S. (2001): *Fejldéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cooke, T. P. és Apolloni, T. (1976): Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior*, **9**. sz. 65–78.
- Csendes Éva (1997): *Élvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Diamond, K. E., Hong, S. és Baroody, A. E. (2008): Promoting young children's social competence in early childhood programs. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore. 165–184.
- Dowling, M. (2000): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc., London.
- Durlak, R. P. és Weissberg, J. A. (2000): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, **3**. sz. 49–58.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Goldstein, R. A. és McGinnis, E. (1997): *Skillstreaming the Elementary School Child*. New *Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Research Press, IL.
- Gottman, J. M., Gondso, J., and Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, **46**. sz. 709–718.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. and Charlesworth, R. (1967): Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, **38**. sz. 1017–1024.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D. és Day, L. E. (1992): The Seattle social development project. In: McCord, J. és Tremblay, R. E. (szerk.): *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence*. Guilford Press, New York. 162–195.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **5**. sz. 3–17.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 21–37.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mangler, T., Eikeland, O. és Asbjornsen, A. (2003): Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, **7**. sz. 17–29.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Muscott, H. S. (1988): Facilitating the integration of children and youth with emotional disturbances and behavioral disorders through prosocial skills training. *Perceptions*, **24**. sz. 14–16.
- Nagy Henriett (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. In: Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert és Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest.
- O'Connor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *J. Appl. Behav. ANAL.*, **2**. sz. 15–22.

- Patterson, G. R. (1976): *Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys*. Canadian Psychiatric Association Journal.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rubin, K. H. (1983): *The social problem-solving test – revised*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Sarason, I. G. és Ganzer, V. J. (1973): Modelling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquent. *J. Counselling Psychology*, 5. sz. 442–449.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1974): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. sz. 805–816.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Thelen, M. H., Frey, R. A., Dollinger, S. I. and Paul, S. C. (1976): Use of video-taped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *J. Cons. Clin. Psychology*, 44. sz. 492.
- Topping, K., Bremner, W. és Holmes, E. A. (2000): Social competence: The social construction of the concept. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (szerk.): *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, New York. 29–39.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 163–182.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H. és Boileau, H. (1996): Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In: McCord, J. és Tremblay, R. E. (szerk.): *Preventing antisocial behavior: Intervention from birth through adolescence*. Guilford Press, New York. 117–138.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Vaughn, S. (1987): TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. sz. 25–30.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. és Feil, E. G. (1998): First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 6. sz. 66–80.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc., London.
- Webster-Stratton, C. és Reid, M. J. (2008): Strengthening social and emotional competence in young children who are socioeconomically disadvantaged: Preschool and kindergarten school-based curricula. In: Brown, W. H., Odom, S. L. és McConnel, S. R. (szerk.): *Social competence of young children*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore. 185–204.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- 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 (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.

## Jegyzet

(1) A tanulmány a TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 kutatás keretében készült.