

József Attila Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Zsolnai Anikó

ÖSSZEFÜGGÉSEK A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA EGYES
KOMPONENSEI, A TANULÁSI MOTÍVUMOK ÉS
AZ ISKOLAI TUDÁS KÖZÖTT

PhD disszertáció

Szeged
1997

TARTALOM

BEVEZETÉS	5
1. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA ÉS TARTALMA	8
2. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK	12
2.1. A család	13
2.1.1. Az anya–gyermek közötti kötődés pszichobiológiai alapjai	15
2.1.2. Az anya–gyermek közötti kötődési rendszerek jellemzése	16
2.1.3. A gyermekkori kötődések alakulása csecsemő és kisgyermekkorban	17
2.2. Az iskola	19
2.3. Kulturális hatások	22
3. SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK	25
3.1. A szociális készségek osztályozása és mérése	26
3.2. A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei	30
3.3. Szociális készségfejlesztő technikák	34
3.4. Pedagógusok a szociális készségfejlesztő programokban	38
4. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA NÉHÁNY KOMPONENSÉNEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	39
4.1 A vizsgálat mintái és az adatfelvétel	41
4.2. A személyiség szociális faktorainak mérése	42
4.2.1. A mérőeszköz: BFQ	43
4.2.2. A személyiség szociális faktorainak fejlettsége 12 és 16 éves korban	44
4.3. A külső-belső kontroll attitűd mérése	57
4.3.1. A mérőeszköz: IARQ	58
4.3.2. A külső-belső kontroll attitűd fejlettsége 12 és 16 éves korban	59
4.4. Kötődések vizsgálata	62
4.4.1. A mérőeszköz: kötődés-kérdőív	63
4.4.2. A kötődések alakulása 12 és 16 éves korban	63
4.5. Összefoglalás	71

5. A TANULÁST SEGÍTŐ MOTÍVUMOK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNYEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	73
5.1. A család motiváló hatása	73
5.2. Az iskola motiváló hatása	77
5.3. A tanulók tanulási motívumai	80
5.4. A gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelése	84
5.5. Tanórán kívüli tanulási tevékenységek	86
5.6. Tantárgyi osztályzatok	88
5.7. Összefoglalás	91
 6. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA NÉHÁNY KOMPONENSÉNEK KAPCSOLATA A TANULÁST SEGÍTŐ MOTÍVUMOKKAL ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKKEL	 92
6.1. A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel	92
6.2. A külső-belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel	98
6.3. Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel	100
6.4. A szociális kompetencia, a tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények közti összefüggések	103
6.5. Összefoglalás	106
 ÖSSZEGZÉS	 108
IRODALOM	112
MELLÉKLETEK	122

„Csak egyetlen mérce marad, amellyel az ember *mérhető*: az a *tevékenység, amelyet az emberiség megkerülhetetlen kérdéseivel kapcsolatban fejt ki*. Három ilyen megkerülhetetlen kérdés áll mindenki előtt: az embertársakhoz való viszony, a kenyérkereső foglalkozás, a szerelem. Ezek nem esetleges, hanem egymással szorosan összefüggő kérdések. Abból fakadnak, hogy az ember függő viszonyban van az emberi társadalommal, a kozmikus tényezőkkel és a másik nemmel. Megoldásuktól függ az emberiségnek és jólétének a sorsa. Az egyes ember része az egésznek. Az ő értéke is e kérdések egyéni megoldásától függ.”

Alfred Adler (1933)

BEVEZETÉS

A szociális képességek és készségek fejlődésének illetve fejlesztésének kérdését több mint húsz éve vizsgálják a pszichológusok. A különböző empirikus elemzések kimutatták, hogy szoros összefüggés áll fenn a gyerekek szociális viselkedése és hosszú távú alkalmazkodásuk (pszichés egészségük megtartása) között. Azok például, akik rossz szociális készségekkel rendelkeznek, hajlamosabbak a pszichés megbetegedésekre, a devianciára (pl. kriminalitás, alkoholizmus). A gyerekek és felnőttek közül egyre többen küzdenek interperszonális problémával, amely végső soron a szociális készségek és képességek fejletlenségére vezethető vissza (*Kopp és Skrabski, 1995*).

A fejletlen szociális készségek és képességek kialakulásában leggyakrabban a családi kapcsolatok, főleg a korai anya-gyermek kötődés elégtelensége húzódik meg. Empirikus kutatások sora mutatta ki, hogy a bizonytalan kötődésű anya-gyermek viszony károsan hat a gyermek szociális fejlődésére. Az ilyen gyerekeket alacsony önbecsülés, alacsony motiváltság és teljesítőképesség, beilleszkedési zavarok jellemzik.

A hazai pedagógiai kutatások közül eddig kevés (*Vastagh, 1975; Bagdy és Telkes, 1988; Zsolnai, 1994, 1995; Nagy, 1995, 1996*) foglalkozott a szociális kompetencia fejlődésének vizsgálatával. Iskoláinkban a szociális készségek fejlesztése pusztán a pedagógiai tevékenység mellékterméke. Holott tény, hogy napjainkban egyre több gyerek szociális viselkedésében jelentkezik probléma, sokuk kötődési nehézséggel küzd, hiányzik belőlük az elemi érzelmi odafordulás a másik ember felé, az együttműködés formáinak az ismerete, a tolerancia, az empátia.

A probléma fontosságát felismerve a külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok (pl. *Trower, Bryant és Argyle,*

1978; *Schreider, Attili, Nadel és Weissberg*, 1988), s egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt is (*Stephens*, 1978; *Frosh*, 1983; *Gresham és Elliott*, 1993). Ennek ellenére azonban nagyon kevés olyan szociális készségfejlesztő program van, amely az iskolai oktatás szerves részeként működik, s amely a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezi.

Mivel a hazai pedagógiai szakirodalom eddig keveset foglalkozott a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének problematikájával, valamint a szociális fejlettség iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával, disszertációnk célkitűzése kettős. Egyrészt megpróbálja elméleti úton körülhatárolni a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek hatnak az iskolai teljesítmény alakulására, másrészt megkísérli empirikus vizsgálattal is kimutatni ezek szerepét az iskolai eredményességben.

Dolgozatunk első részében összefoglaljuk kutatásunk legfontosabb szakirodalmi előzményeit, majd felvázoljuk a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek feltevésünk szerint szerepet játszanak az iskolai teljesítmény alakulásában. Ezután a szociális képességeket feltérképező empirikus vizsgálatunkról számolunk be, végül a megmért szociális képességek kapcsolatát elemezzük a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel.

Felmérésünkben két különböző életkorú mintát használtunk. A pszichológiai és pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megyezve ugyanis azt mutatják, hogy az általános iskola hatodik osztálya és a középiskola második évfolyama fontos állomás a tanulók teljesítménye és életpályája szempontjából. A hazai iskolarendszer átalakulása (hatosztályos gimnáziumok megjelenése, az alapműveltségi vizsga bevezetése 16 éves korban) szintén e két életkor kiválasztását tette indokolttá.

Az empirikus vizsgálatot 1995-ben az F013901 számú „A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban” című OTKA pályázat támogatásával vé-

geztük. A 438 főből álló minta eredményei fontos információkkal szolgálnak a különböző életkorú gyerekek szociális képességeinek fejlettségéről, illetve ezek kapcsolatáról a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel.

Bízom benne, hogy az eredmények ráirányítják a pedagógiai kutatók és gyakorló pedagógusok figyelmét a szociális kompetencia fontosságára, annak meghatározó voltára a gyermeki személyiség fejlődésében.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA ÉS TARTALMA

A szociális kompetencia meghatározásának számos változata ismert. Mielőtt azonban rátérnénk ezek bemutatására, érdemes áttekintenünk a kompetencia fogalmának jelentéseit. A magyar köznyelvben illetékességet, szakértelmet, valamilyen képességet, alkalmasságot értenek rajta. A Shorter Oxford English Dictionary szerint a kompetencia alkalmasság, megfelelés, képesség, a Webster-lexikon pedig erőnlétként és/vagy képességként definiálja a fogalmat. Javasolt szinonimái közé tartoznak olyan szavak, mint például a tehetség, ügyesség, hozzáértés és készség.

A kompetencia mint szakmai fogalom is számos jelentésmódosuláson ment keresztül. Ezek közül az egyik leglényegesebb változást *White* (1959) elmélete idézte elő, amely egyrészt kiszélesítette a kompetencia jelentését, másrészt annak motivációs aspektusát emelte ki. *White* (1959, 297. o.) szerint a kompetencia „egy szervezetnek azon képességét jelenti, hogy környezetével hatékony interakciót képes lebonyolítani.” *White* a kompetenciát motivációs fogalomnak tekintette, s bevezette az effektancia elnevezést, amely a kompetencia motivációs aspektusát jelenti. Ezt azért tartotta szükségesnek, mert szerinte vannak olyan viselkedések, amelyek nem vagy csak nehezen magyarázhatók az „ortodox” drive-elmélettel. Ilyen például az exploráció, az aktivitás vagy a manipuláció. Az ilyen viselkedések magukban foglalják a vizuális explorációt, a fogást, a mászást és a járást, a figyelmet és a percepciót, a nyelvet és gondolkodást, a környezet manipulálását és a környezeti változások hatékony előidézését. Ezen viselkedések mindegyike részét képezi annak a folyamatnak, melynek révén az állat vagy az ember megtanulja a környezetével való hatékony interakciót. Ezeket a tevékenységeket tehát úgy kell értelmezni, mint amelyek saját motivációval rendelkeznek. Az elsődleges drive-októl független effektancia motívum tehát igen nagy szerepet játszik az alkalmazkodásban. *White* munkássága mellett meg kell még említeni a kompetencia modell kidolgozását (*Albee*, 1978; *Wine*, 1981),

amely a humán funkciók teljességét magában foglalja, és ezen belül a pozitív motívumokat, a képességeket hangsúlyozza.

A kompetenciát, így a szociális kompetenciát is a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szakemberek. *Argyle* (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni. *Tower* (1982) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása. *Putallaz* és *Gottman* (1983) értelmezésében a szociális kompetencia a szociális viselkedés azon aspektusa, amely fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzésében. *Waters* és *Sroufe* (1983) szerint a szociálisan kompetens egyén hatékonyan tudja használni környezeti és személyes adottságait, képes jó eredményeket elérni fejlődése során. Hasonló ehhez *B. H. Schneider* (1993) megközelítése is, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.

Nagy József (1996. 85. o.) szerint a szociális kompetencia leginkább a komponensrendszer-elmélet alapján modellezhető. Ennek értelmében „a szociális kompetencia öröklött és tanult komponensek (szociális motívumok, hajlamok, szokások, készségek, minták, ismeretek) készleteivel rendelkezik.” Az általa fölvázolt modellben a szociális kompetencia működését az egyéni szociális értékrend és a szociális képességrendszer szabályozza. Az egyéni szociális értékrend motívumok (szociális hajlamok, attitűdök és meggyőződések) hierarchikus rendszere, a szociális képességrendszert pedig a szociális kommunikáció, a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés képességek képezik. Ez a képességrendszer működteti/irányítja a szociális viselkedést úgy, hogy a meglévő komponenseket aktivizálja, s azokból újakat állít elő.

A szociális képességrendszer készségek és ismeretek, valamint szokások és minták készleteiből szervezi a szociális kompetencia működését, a szociális viselkedést.

A szociális kompetencia öröklött és tanult elemek készletéből áll. Az öröklött komponenseket a szakirodalom hajlamnak (tendency, disposition) nevezi. A szociális hajlamok közül a humán etológusok munkássága nyomán számos ismertté vált, amelyek közül a legfontosabbak az úgynevezett „Darwini algoritmusok”. *Darwinnak* az érzelmi kommunikációról szóló híres könyve (1872) óta ismert, hogy vannak olyan alapemóciók, amelyek nem kultúrafüggők. Tehát bármely kultúrában kiváltott és lefényképezett bármely alapemóció minden más kultúra számára felismerhető. Hat alapemóció különböztethető meg: az öröm, a harag, a szomorúság, a meglepetés, az undor és a félelem. *Darwin* és a humánetológia alapfelismerését a kutatások igazolták, s felismerték azt is, hogy „minden egyes alapemóció jellegzetes vegetatív mintázattal kísért, hogy ha bármi módon, mondjuk izmonkénti összerakással valamely alapemóció kifejezési mintázatát létrehozzuk egy arcon, annak az emóciónak vegetatív kísérőjelenségei automatikusan megjelennek, sőt újabb vizsgálataikban *Ekman* és munkatársai azt is igazolták, hogy a megfelelő érzelmi állapot is kiváltódik bennünk. Tehát: ami az arcunkon, az a zsigereinkben.” (Molnár, 1993. 5. o.) E felfedezéseket erősítették meg más kutatások is. Ilyen például a *Iremäus Eibl-Eibesfeldt* (1970) és *Wulf Schiefenhövel* professzorok által irányított vizsgálat, amely vak gyermekek körében bizonyította az emocionális kifejező mozgások örökletes voltát. Vakon született gyermekekről filmfelvételeket készítettek, amint azok jellegzetesen különböző emocionális állapotban voltak. Kiderült, hogy az egyes emóciók megjelenését minden esetben azzal kongruens arckifejezés kísérte. Mivel ezek a gyerekek sohasem láthattak emberi arcot, bizonyítást nyert, hogy emócióink automatikus tükröződése arcunkon veleszületett, filogenetikailag meghatározott képességünk. Természetesen ebből az is következik, hogy ezen emóciók értelmezésének képessége is öröklött bennünk.

Legalább ekkora jelentőségű felfedezést tett 1977-ben két amerikai pszichológus, *Andrew Meltzoff* és *Keith Moore*, akik újszülött csecsemőkkel a következő vizsgálatot végezték. Arcukat 20–25 cm távolságra helyezték a csecsemőktől és jellegzetes grimaszokat vágtak: nyelvöltést, a-hangot, csücsörítést. Kiderült, hogy az újszülöttek, akik nem voltak több mint két hetesek, nemcsak hogy látták ezeket az arckifejezéseket, hanem utánozták is azokat. *John Kugiumutzakis* Kréta szigetén megismételte ezt a vizsgálatot 45 percesnél fiatalabb csecsemőkkel ugyancsak pozitív eredménnyel, 1982-ben pedig *Tiffany Fields* és munkatársai néhány órás újszülöttek csoportjával szintén kimutatták az alapemóciók utánzásának képességét. Bizonyítást nyert tehát, hogy legalább három alapemóciót, az örömet, a meglepetést és a szomorúságot ezek a valóban újszülött csecsemők ugyancsak utánozzák (*Molnár*, 1993). Sőt, újabb vizsgálatok felfedezték, hogy néhány órás csecsemők nem csupán utánoznak, de kezdeményeznek is interakciókat (*Molnár és Nagy*, 1996). A *Meltzoff-Moore* effektus leírása valódi paradigmaváltást eredményezett emberképünk kialakítása szempontjából, mert megkérdőjeleződött az a minden csecsemő és gyermekgyógyászati munka „tankönyvi adata”, miszerint születésünkkel végtelenül elesettek vagyunk, látásunk, hallásunk rudimentális. „Mintegy konklúzióként el kell fogadnunk azt a tényt, hogy a *Talcott Parsons* féle barbár invázió képletnek éppen az ellenkezője igaz: *veleszületten társas lények vagyunk*. Ami személyiségfejlődésünk során történik, az tehát nem szociális lényé fejlődésünk, hisz születésünktől fogva azok vagyunk, hanem (Kosztolányival szólva) „egyedüli példánnyá” válásunk” (*Molnár*, 1993. 7. o.).

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

A szociális kompetencia kialakulását lényegesen befolyásoló tényezők három nagy csoportja különböztethető meg (*Tunstall*, 1994). Ezek az egyén személyiségéből fakadó tényezők, a család által képviselt tényezők és az iskolai környezetből fakadó tényezők köre. Mindhárom csoport számos elemet foglal magában.

Az egyén

A szociális kompetencia fejlődésére pozitívan ható komponensek a következők:

- pozitív önértékelés
- pozitív attitűd
- aktív közreműködés
- mások elfogadása
- hatékony kommunikációs készségek
- problémamegoldó képesség
- nyitott személyiség
- az egyéni és a csoportérdekek összeegyeztetésének képessége.

A kutatások kimutatták, hogy a fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik előfeltétele az, hogy az egyén pozitív önértékeléssel és környezetével kapcsolatos pozitív attitűddel rendelkezzen. Mások pozitív elfogadása, az aktív közreműködés és a hatékony kommunikáció ugyancsak fontos eleme a szociális kompetenciának. Mindhárom elősegíti, hogy az egyén interakciói során sikeres legyen, s az interakciós partner vagy partnerek visszajelzései alapján helyesen változtasson viselkedésén, ha ez szükséges (*Tunstall*, 1994). A problémamegoldó képesség befolyásoló hatása *Spivak* és *Shure* (1974), valamint *Rutter* (1984) kutatásai nyomán vált ismertté. A

szociális kompetencia alakulására fejlesztően hat, ha a problémákat az egyén kreatívan, alternatív módon képes megoldani úgy, hogy közben a saját és a csoport érdekeit egyaránt figyelembe veszi. Végül a nyitott, barátságos és együttműködő egyéniség szintén pozitív hatású a szociális kompetencia alakulásában (*Schaefer*, 1978).

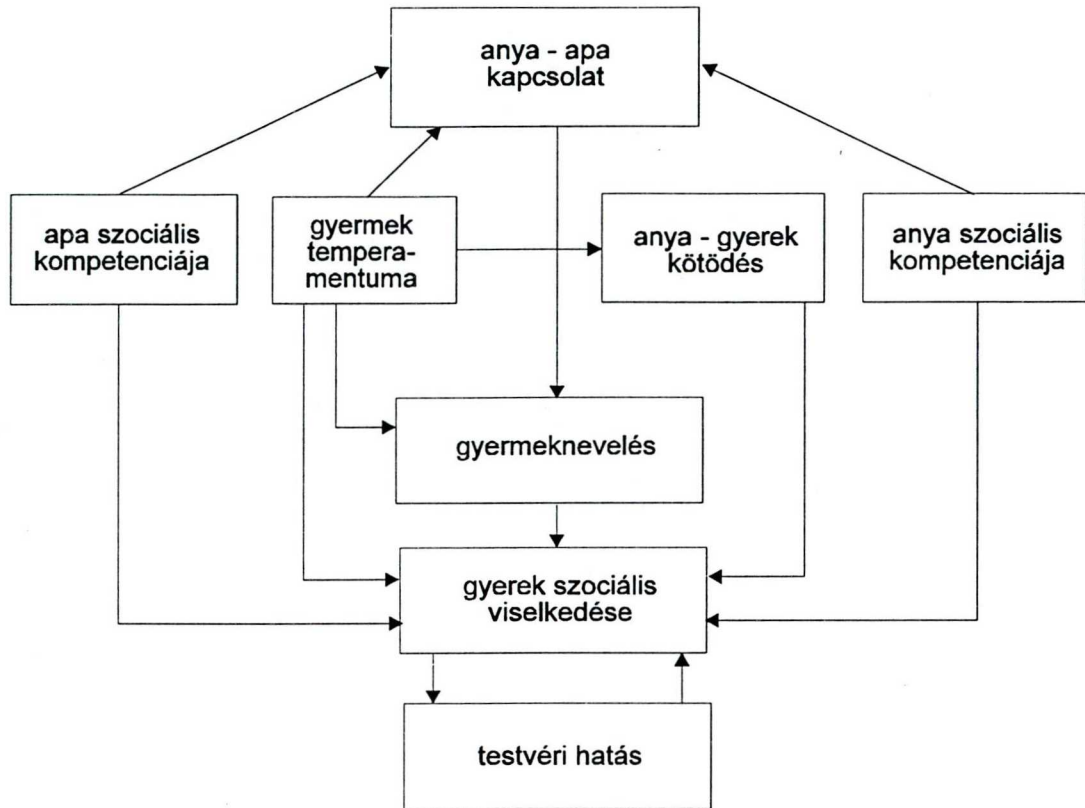
A család

A kisgyermekkor szocializáció – amely során a gyerek megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat – fő színtere a *család*. A vonatkozó szakirodalom alapján (*Tunstall*, 1994) a gyermek szociális kompetenciáját leginkább befolyásoló tényezők a következők:

- pozitív szülő-gyermek viszony
- szülők szociális kapcsolatrendszere
- az apa és anya szociális kompetenciája
- erős kötődés az anyához
- a család magas önértékelése
- megfelelő szülői elvárások
- pozitív szülői modellnyújtás
- meleg, elfogadó, támogató családi környezet.

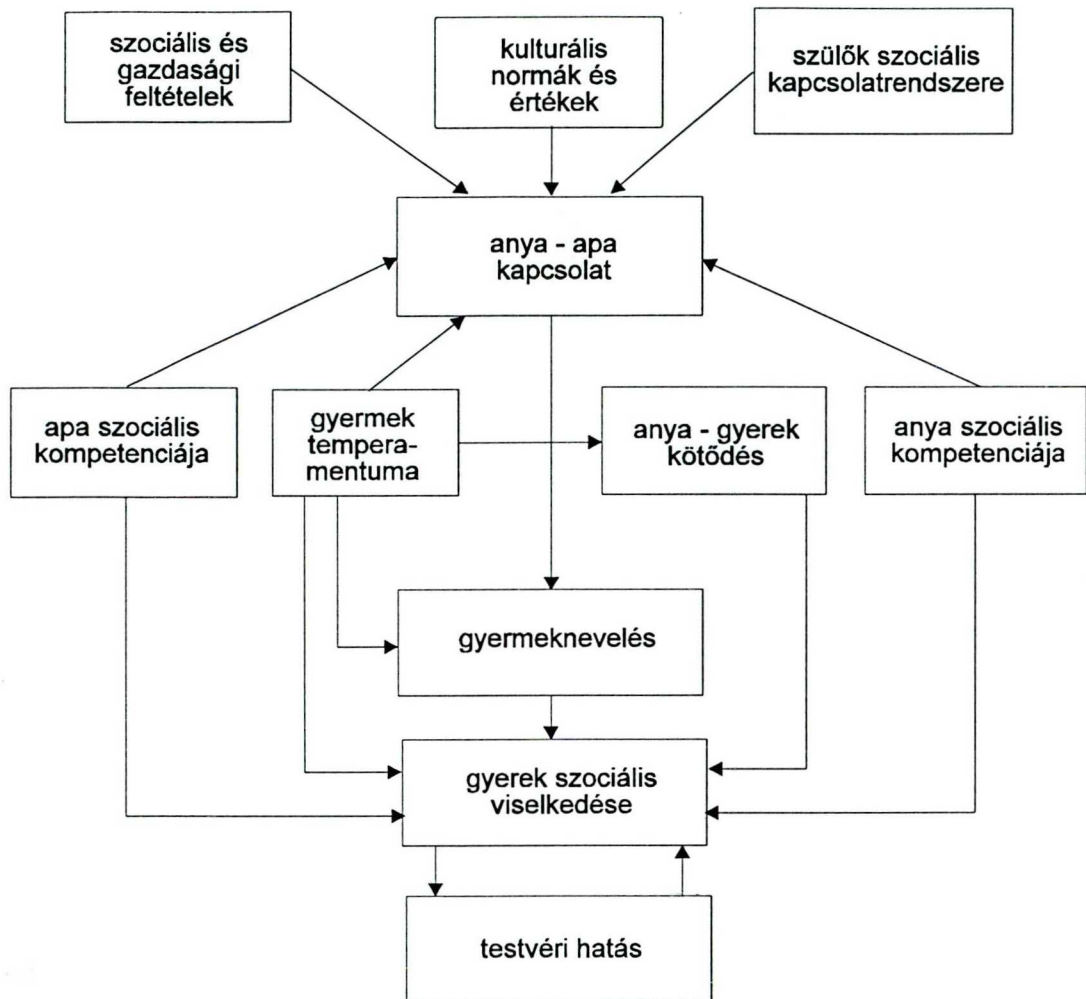
Ehhez nagyon hasonló komponensrendszert állít fel *Schneider* (1993) is. Az ábra azokat a tényezőket foglalja össze, amelyek szerint a gyermek szociális kompetenciáját a családon belül leginkább befolyásolják.

1. ábra. A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen családi tényezők köre (B. H. Schneider, 1993. 30. o.)



A következő ábra ugyanezt a hatásmechanizmust mutatja be, de tágabb összefüggésben. Itt már jelen van a szociális és gazdasági feltétel, a szülők interperszonális kapcsolathálója, továbbá a kulturális normák és értékek köre is mint befolyásoló tényező. Mindkét ábrán látszik, hogy a gyerekek szociális viselkedését *hat tényező* befolyásolja közvetlenül: az apa és anya szociális kompetenciája, a gyermek temperaméntuma, a nevelés, a testvéri hatás és az anya-gyerek közti kötődés milyensége. Ez utóbbi határozza meg leginkább, hogy milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben, ez az az alap, amely döntően meghatározza a szociális kompetencia fejlődését.

2. ábra. A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen és közvetett tényezők köre (B. H. Schneider nyomán, 1993)



Az anya–gyermek közötti kötődés pszichobiológiai alapjai

Az anya-gyermek közötti pszichofiziológiai kapcsolat kialakulása az intrauterin életben alapozódik meg, amit a magzat perceptív-kognitív kompetenciája biztosít. Ez az intrauterin fejlődés teszi lehetővé, hogy szociálisan kontaktusképes emberi lény szülessen a világra. A magzat a 6. hónaptól képes az anyai attitűdök és érzések megkülönböztetésére, és reagál is azokra. A magzati fejlődésre ható tényezők, például anyai tápláltság, immunológiai és emocionális állapotok, az anyai attitűd a terhesség

iránt, dohányzás, stressz egyaránt befolyásolják a magzat tapasztalatait, idegi fejlődését, mely egyes kultúrákban pl. Japánban mint az „intrauterin nevelés” kérdései tudatosulnak (Lázár, 1994).

A szociális lényként született csecsemőre a veleszületett kötődéskészítés jellemző, amely a humán imprinting időszakában (ez az első hat hét) keresi a rá gondot viselő szignifikáns másik személyt. Bowlby (1969) ezt a velünk született, és a korai anya-gyermek kapcsolatban kiteljesedő környezeti meghatározókat egyesítő jellemzőt „belső munkamodellnek” (internal working model) nevezte el. E belső modell tehát a korai szocializációs tapasztalatok reprezentációja, amely a későbbi interperszonális kapcsolatokat, észleléseket és elvárásokat meghatározza (Lázár, 1994). Molnár Péter és munkatársai (1990) fiatal pszichopátákon végzett megfigyelései kimutatták, hogy a kötődési tendencia ebben a periódusban a megfelelő interakciós minta hiányában, tehát a meleg gondozói attitűd meg nem jelenése miatt gátlással „szennyeződhet” a várt válaszinger hiánya, illetve elutasító, sőt büntető volta következtében.

Az anya–gyermek közötti kötődési rendszerek (attachment organizations) jellemzése

A gyermeki személyiség fejlődésében az anya és a gyermek közötti szimbiózis a bizalom kialakulásához, illetve ennek hiánya a születés után a bizalom hiányához, alapvető bizalmatlansághoz vezet. Ha ez a kapcsolat kialakul, a gyermek később képes lesz a kölcsönösségre, ha nem, akkor befelé forduló magányra lehet kárhozthatva. Ennek az ősbizalomnak a megtestesülése figyelhető meg később a házastársak és a családtagok közötti feltétlen bizalomban és elfogadásban, amely felvértez bennünket a külső nehézségekkel, problémákkal, konfliktusokkal szemben (Kopp és Skrabski, 1995). Ha azonban a csecsemő nem kapja meg a szeretetet, a pozitív emóciók vezérelte interakciókészséget édesanyjától, kialakul az alapvető bizalmatlanság attitűdje benne (Molnár, 1993).

Az anyai magatartás gyermekével kapcsolatban tehát lehet biztonságot nyújtó (elfogadó, együttműködő, szenzitív) és bizonytalanságot (inkonzisztens magatartás, elutasítás) közvetítő. A bizonytalan kötődésű anya-gyermek viszony károsan hat a gyermek szociális fejlődésére, az ilyen gyerekeket alacsony önbecsülés, alacsony motiváltság és teljesítőképesség, beilleszkedési zavarok jellemzik.

Ainsworth (1967) Ugandában és USA-ban végzett megfigyelései egyértelműen igazolták a csecsemők viselkedésének az anyai magatartástól való közvetlen függését. Ainsworth az anya-gyermek kapcsolatot A (bizonytalan-elkerülő), B (biztos) és C (bizonytalan-ambivalens) típusú osztályozási rendszerbe foglalta. Grossman (1981) Dél-Németországban végzett vizsgálatai megerősítették Ainsworth kutatási eredményeit. A vizsgált gyermekek közül a B típusú kötődéssel rendelkezők 4 év elteltével felszabadultabbak, céltudatosabbak, jobb szociális viselkedésűek voltak, mint a „nem-B” gyermekek. A 24 B kötődési típust mutató gyermekből 18 mentálisan egészséges volt, míg a „nem-B” típusú gyerekek közül csak kettő volt mentális problémáktól mentes.

Bowlby nemzedékközötti átíródási modelljét erősíti meg az a tapasztal, hogy a „nem-B” szülők gyermekei „nem-B” típusúak, a B szülők gyermekei pedig B típusúak lesznek. Az A típusú szülőkhöz rendre A típusú gyermekek tartoznak, míg a C típusú gyerekek szülei általában C típusúak (Lázár, 1994). Ezeket az alapvető viselkedésmódokat (A–C típus) a következő ellentétpárokkal lehet jellemezni: függetlenség-dependencia, hosztilitás-agressziógátlás, elkerülés-fokozott kötődés, empátiahiány vagy gátolt empátia-fokozott együttérzés. Az A, a B és a C típusú anya-gyermek kötődési rendszerből különböző személyiségmintázatok fejlődhetnek ki. Az A típus esetében independens, a C típus esetén pedig dependens személyiségmintázatról beszélhetünk. „Az első esetben a független, egocentrikus illetve önmagára hagyatkozó, azaz a bizonytalan szülői magatartásra az attachment figurát elkerülő független választ adó mintázat képezi az alapot, míg a másik esetben a fokozott kötődésű,

dependens, a saját agressziót elfojtó magatartás, mint a C típusú anya-gyermek kötődési rendszeren alapuló jellemzők bontakozik ki.” (Lázár, 1994, 72. o.)

A gyermekkori kötődések alakulása csecsemő és kisgyermekkorban

A gyermekkori kötődések alakulását vizsgáló kutatások (pl. *Ainsworth*, 1967; *Bowlby*, 1969) bebizonyították, hogy a tartós kötődés első megnyilatkozásai egy adott személy iránt eltérő időszakokban jelennek meg a csecsemőknél. Ez négyhónapos kortól elhúzódhat akár az egyéves korig is. Ennek okát egyrészt az anyától származó ingerek kevés számában kell keresni, de nem szabad megfeledkezni az egyéni különbségekről sem, amelyek szintén közrejátszhatnak. Csecsemőkorban a kötődést kifejező viselkedési formák közül legfontosabb a sírás, a mosoly, a megkapaszkodás, később más jelzések például a kezek felemelése, a hívás ugyancsak fontos kifejezői ennek. A kötődés tárgyára vonatkozó számos kutatás, köztük *Ainsworth* megfigyelései pedig azt mutatják, hogy a csecsemő sokkal inkább ahhoz a személyhez fog ragaszkodni, aki szociális interakcióba is lép vele, mint ahhoz, aki csak testi szükségleteit elégíti ki.

Korai gyermekkorban a családi környezetben felnövő csecsemők kötődése anyjukhoz a legerősebb. Azonban ez nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a gyerekek az anyán kívül más ismerős személyhez is ragaszkodjanak bizonyos fokig. Ezt a szerepet főként az apa, a nagyobbik testvér, a nagyszülők vagy más közeli ismerős tölti be. Ezeket a személyeket a szakirodalom „másodlagos személyeknek” (subsidiary figures) nevezi. A fiatalabb testvér kortárskapcsolatainak alakulására nagy hatást gyakorol az idősebb testvér, aki mintát ad, bemutatja a kortárs csoportokban elfogadott normákat, szabályokat, ezzel segítve öccse vagy húga könnyebb eligazodását a társkapcsolatokban. A nagyszülők, főleg a velük egy háztartásban élő családok esetében szintén hatással vannak unokáik szociális viselkedésének alakulására. Az együt-

tes játék, a beszélgetések, a mesék mind elősegítik a gyerekek szociális készségeinek fejlődését.

A családban létrejövő kötődések közt azonban lényeges különbségek vannak. Az ezzel foglalkozó empirikus vizsgálatok (*Furman és Buhrmester, 1985; Zsolnai, 1989*) kimutatták, hogy a gyerekek főként azért kötődnek szüleikhez, mert azok gondoskodnak róluk, ellátják és szeretik őket, a bajban mindig segítenek és bizalommal lehet fordulni hozzájuk. Nagyszüleikhez a gyerekek sokszor amiatt ragaszkodnak, mert engedékenyek, kiszolgálják őket, mindig a kedvükben járnak. A testvéri kapcsolatokra szintén a szeretet a jellemző, de itt nagyon fontos motívum a játszóparterség is.

Az iskola

A család után az *iskola* befolyásolja legjobban a szociális kompetencia fejlődését gyermekkorban. *Tagliuri* (1968) és *Moos* (1979) modelljében ezt a befolyást a következő tényezők együttes hatása eredményezi: az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája. A tanulók szociális kompetenciájára az alábbi elemek hatnak fejlesztően (*Tunstall, 1994*):

- meleg, nyitott iskolai légkör
- világosan megfogalmazott célok és szabályok
- tanulóközpontú tanulás és tanítás
- kooperatív tanulási formák alkalmazása
- sokféle tanulási forrás biztosítása
- magas tanári elvárások
- a gyerekek pozitív elfogadása
- tanári kontroll a tanulók felett
- személyközi kapcsolatok sokasága.

A XX. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok, főleg *Montessori* (1930) munkássága nyomán ismert, hogy az iskola épülete, az osztály berendezettsége, a bútorok, a felszereltség mind meghatározó erővel bír a jó iskolai légkör kialakulásában. A legújabb pedagógiai törekvések pl. green education (zöld pedagógia) szintén nagy jelentőséget tulajdonítanak a fenti komponenseknek. Tudják, és a gyakorlatban meg is valósítják az emberléptékűség, „a small is beautiful” (a kicsi szép) elvét (*Schumacher*, 1991), megteremtve ezzel a feltételt a jó szociális klímájú iskola kialakulásához. A ma elterjedt rideg és uniformizált mamutiskolákkal ellentétben ezek az intézmények kis létszámúak, ahol mindenki jól ismeri egymást, s így lehetőség nyílik az emberléptékű tanítás megvalósulására.

Az iskola szociális struktúrájának egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Személyes kapcsolata tanítványaival, főleg kisiskoláskorban, amikor a gyerekek egy, esetleg néhány tanárral vannak csak tartós interakcióban, meghatározó a szociális viselkedések alakulásában. A gyerekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók szociális viselkedésére, hisz a pedagógus mintát nyújt számukra.

Meghatározó erejű a pedagógus empátiája is. *Carl Rogers* (1983), a személyközpontú pszichológiai irányzat megteremtője már az 1940-es években fölhevítette a figyelmet ennek fontosságára a gyógyításban és a pedagógiai munkában. A tanulókörzpontú tanítás, amelynek legfőbb kategóriája a tanulás facilitálása (elősegítése), egy újfajta tanári magatartási stílusra épül. Ennek kulcsszavai a kongruencia (megegyezés, megfelelés), az empátia és a másik ember feltétel nélküli elfogadása. Vizsgálati adatok támasztják alá, hogy a tanulókörzpontú oktatás kedvezően hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődésére, néhány szakember pedig az empátiát egyenesen a pozitív társkapcsolatok fejlődése alapjának tekinti (*Tunstall*, 1994; *Horváth*, 1994).

A tanárok képviselte vezetési stílusok is különböző hatást gyakorolnak a szociális kompetencia fejlődésére. A *Lewin* (1975) által megalkotott vezetési stílusok –

tekintélyelvű, demokratikus, anarchikus – közül a demokratikus vezetés az, amely a legkedvezőbb feltételeket teremti meg a gyerekek szociális viselkedésének pozitív irányba történő alakulásához. A tanulók itt lehetőséget kapnak olyan alapvető szociális készségek gyakorlására, mint az empátia, a segítő magatartás vagy a kooperáció.

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését nagymértékben befolyásolja az iskola által közvetített szociális értékek köre is. Az értékek hierarchikus rendszert alkotnak, amely csúcsán olyan érték vagy értékek állnak, amely/ amelyek végső viszonyítási alapként szolgálnak, és mértékként minden más értéket kontrollálnak. A szociális értékrendben ez az érték a *proszocialitás*, amely „a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, létfeltételeinek javulását szolgáló, segítő életmódként értelmezhető” (Nagy, 1996. 88. o.). Az iskolában a pedagógus az a személy, aki személyes kapcsolatain keresztül ezt leginkább közvetítheti tanítványai felé. *Erich Fromm* (1984) így vall erről: „Nevelési rendszerünk egyik nagyon kényes kérdése, hogy miközben ismeretanyagot tanítunk, elmulasztjuk azt a tanítást, amely az emberi fejlődés szempontjából a legfontosabb: a tanítást, amit nem adhat meg más, csak egy érett, szerető személy pusztá jelenléte. Kultúránk régebbi korszakaiban vagy Kínában a kimagasló szellemi tulajdonságokat értékelték az emberben a legtöbbször. A tanító sem csupán – sőt nem is elsősorban információforrás volt, hanem azt a szerepet töltötte be, hogy bizonyos emberi magatartásformákat közvetített.” *Fromm* a mintaadásról beszél, amelynek fontosságát a pedagógia mindig is hangsúlyozta. Ha egy pedagógus mintát tud adni, olyan értékeket tud közvetíteni, amelyek fejlesztően hatnak tanítványai személyiségére.

A gyerekek szociális viselkedésére nagy hatást gyakorol a kortárs csoport is. A kortársak szerepe már a kisgyermekkorban is jelentős, s ez a hatás a gyermekek növekedésével egyre erősebbé válik. *Schaffer és Brody* (1981) szerint a társak legalább háromféle módon segítik elő egymás fejlődését:

1. A viselkedés egyes fajtáit megerősíthetik, míg másokat gátolhatnak.

2. Modellként viselkedhetnek, akik jelzik egymás számára bizonyos magatartás adekvát vagy inadekvát voltát.
3. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyermekek egyenlő félként vehessenek részt az egyes viselkedést érintő szabályok megalkotásában.

Kisiskolás kortól kezdve a gyermekek egymásra gyakorolt hatása egyre erősebb, míg ezzel párhuzamosan a felnőttek befolyása fokozatosan csökken. Az életkorral a proszociális akciók száma is nő, különösen a tartós baráti kapcsolatokban. Ennek megnyilvánulása, ha megosztják egymással dolgaikat, segítenek egymáson. Minél többet van ugyanis egy gyerek kortársai, barátai között, annál több alkalma nyílik arra, hogy szociális szerepeit gyakorolja, hogy elsajátítsa a proszociális viselkedést. Igazi barátságról, csoporttagságról azonban főként a prepubertástól kezdve lehet beszélni, amikor a kapcsolatok stabillá válnak és a kölcsönös bizalom lesz rájuk jellemző (*Vajda*, 1994).

A kulturális hatások szerepe

A család és az iskola mellett a kulturális hatások is meghatározó szerepűek a szociális kompetencia fejlődésében. A szociális készségek, képességek ugyanis természetüknél fogva jól tükrözik a környező kultúra sajátos követelményeit. A saját kulturális környezetünkben érvényes kapcsolati minták, interakciós „forgatókönyvek” ismerete lényeges előfeltétele a hatékony társas kapcsolatok alakulásának (*Forgács*, 1989).

A kulturális különbségek sora mutatható ki az egyes társadalmak között, amelyek közül itt csak néhányat emelünk ki. Az egyik alapvető eltérés, hogy egy adott társadalom individualista vagy kollektivista orientáltságú. Az elsőben az egyéni érdekek és célok a meghatározóak, míg a másodikban a csoport érdekei és céljai mindig prioritást élveznek az individuummal szemben. Különbség van az egyes társadalmak

toleranciájában a másság, az uralkodó normáktól eltérő magatartások megítélésében is. Olyan országokban, ahol kevésbé tolerálják a megszokottól való eltérést, a szülőkre és gyermekeikre nagyobb nyomás nehezedik, hogy elkerüljék az elfogadott normáktól különböző szociális viselkedési formákat (*Hofstede*, 1979).

A legtöbb nem verbális üzenet is kultúrához kötött, és az adott kultúra még azokat a jelzéseket is módosítja, amelyek nagyon sok kultúrában jelen vannak. „A közelkeleti kultúrákban például a személyközi távolságok sokkal kisebbek. Az arabok állítólag sokféle modalitást szeretnek használni személyes interakcióikban, beleértve a szagérzékelést is, ennél fogva a mi mércéinkhez képest kényelmetlenül közel állnak egymáshoz.” (*Forgács*, 1989. 183. o.) Hasonló kulturális különbségre utal *Aiello* és *Jones* (1971) is, akik iskolai játszótéren készített fényképek elemzése alapján arról számolnak be, hogy a fekete gyerekek hajlamosak a fehér gyerekeknél közelebb állni az emberekhez.

Jelentős eltérést találtak különböző kultúrák gyermekeinek proszociális cselekedetei között is. Azokban az országokban (Kenya, Mexikó, Fülöp-szigetek), ahol a gyermekek már korán részt vesznek a családi és háztartási munkákban, hamarabb és nagyobb mértékben válnak empatikussá és több proszociális cselekvést fejtenek ki, mint az olyan országokban, ahol a gyermekeknek nem kell segíteniük otthon (*Damon*, 1983).

Kultúrközi vizsgálataiban *Freedman* (1993) eltérést talált kultúránként az anya-gyermek kötődési rendszerekben is. Az izlandi mintában a függetlenségre készítés, az anya és gyermek közötti távolságtartás, a bizalom hézagossága volt a jellemző. Az arab anyai magatartást a gyermek büntetése, a vele szembeni elégedetlenség jellemezte, a kínai anyáknál pedig a teljesítményre való nevelés kontrolláló módja figyelhető meg, amely a gyermek szükségleteinek tudatos, nevelő korlátozásával társult. Az ökológiai, klimatikus szempont az adott kultúrában rögzülő anya-gyermek kapcsolatot is befolyásolja. Északon a bölcsőben tartás, délen a testen hordozás lehet domi-

náns, amely alapvetően meghatározza az anya-gyermek közötti kommunikációt, kötődést (Lázár, 1995). Vannak kultúrák, amelyekben az anya-gyermek kapcsolat kulturális kód alapján sérül. Ilyen például a Bali szigeti népesség körében megfigyelt gátlott szemkontaktus (Bateson és Mead, 1942), a Sebei törzsnél megfigyelt érintés és tekintettartás. (Goldstmidt, 1958) vagy a Hermann Imre (1983) által leírt ókínai példa, mely szerint a csecsemőt az első három napon nem szabad a karra venni. Hasonló korlátozás jellemezte az inkákat is, akik a csecsemőt nem vették ki a bölcsőből. A latin világban, az albánoknál vagy a csángóknál pedig a pólya korlátozta jelentősen a csecsemők mozgását. Mindezek azonban inkább kivételeknek tekinthetők, mert a ringatás, az anya közelsége még a pólyában tartott csecsemőt is kötődési kapcsolatban tartotta.

A bemutatott példák mellett persze számos más különbség is létezik, amelyek szintén meggyőzően igazolják, hogy szociális viselkedésünk mennyire kultúrafüggő, s hogy a szociális kompetencia sok tényező együttes hatása által fejlődik.

SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK

Az általánosan elfogadott nézet szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek meghatározásakor a legtöbben *Trower* és mtsai. (1978) definíciójára hivatkoznak: „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.” *Nagy József* (1996) szerint a szociális készségek „viselkedéstechnikai eszközök,” olyan tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. *Gresham* és *Elliott* (1993) a szociális készségek alapvető jellemzőit a következőképpen határozzák meg:

1. A szociális készségeket tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el.
2. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak.
3. A szociális készségek lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést illetve reakciót mások viselkedésére.
4. A szociális készségek szituációfüggőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények.

Sue Spence (1983) megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét. Az előzőbe a verbális és nonverbális kommunikációt, a szociális percepciót sorolja, míg a másodikba az empátia, a segítő magatartás, a kooperáció, az altruizmus mint a segítő magatartás legmagasabb szintje vagy a konfliktusmegoldó készség tartozik.

A vonatkozó szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik (1. sz. melléklet), azonban ezek közül legfontosabbaknak a kommunikációs készségeket tartják. A pszicholingvisztikai kutatások bebizonyították, hogy a „kommunikatív szabályrendszerek megfelelő ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony lehessen emberi kapcsolataiban. A szabályrendszer részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete is, így a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése.” (Fülöp, 1991. 50. o.)

A szociális készségek osztályozása és mérése

A szakemberek abban egyetértenek, hogy a szociális viselkedést mikroszociális és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. Abban viszont már nagy különbség mutatkozik, hogy ki milyen csoportosításban, hangsúllyal kezeli az egyes szociális készségeket a viselkedésben. Ennek illusztrálására csupán két példát mutatunk be, amelyek jól érzékeltetik a különböző csoportosításokban meglévő hangsúlyeltolódásokat. A mikroszociális készségeket S. Spence (1983. 226–227. o.) a következőképpen csoportosítja.

érzelem kifejezés

- arc kifejezés
- testtartás
- gesztusok
- hangszín

alapvető nonverbális készségek

- arc kifejezés
- testtartás
- gesztusok
- szemkontaktus

nonverbális visszajelzések

- szociális távolság
- fölösleges mozdulatok
- mosoly és nevetés
- bólogatás

hangminőség

- tónus és hangmagasság
- hangerő
- gyorsaság
- tisztaság

beszédminőség

- folyamatosság
- tétovázás és szünetek
- a válasz halogatása
- a beszéd mennyisége

beszédtartalom

- a társalgás fontossága
- érdekes tartalom
- közbevágások
- ismétlések

a hallgatás készségei

- elismerések
- visszajelzések
- kérdéstípusú visszajelzések
- személyes énközlések

alap társalgási készségek

- a kezdeményezések száma
- a kérdések száma
- információs tartalom
- a kérdésekre adott válaszok hossza.

A szociális készségegyüttesek más csoportosítását adja *R. C. Rinn* és *A. Markle* (1979. 110–111. o.).

Az önkifejezés készségei:

- érzések, érzelmek kifejezése
- vélemény kifejezése
- a dicséretetek elfogadása
- pozitív énkép

Mások elfogadásának a készsége

- pozitív vélemény a barátokról
- mások véleményének a figyelembevétele
- mások megdicsérése

Önérvényesítő készségek

- véleménykülönbség
- az ésszerűtlen kérések visszautasítása

Kommunikációs készségek

- beszélgetés, társalgás
- interperszonális problémák megoldása.

A szociális készségek mérése

A szociális készségek mérése során alkalmazott legismertebb és legelterjedtebb technikák a következők:

1. interjú olyan személyekkel pl. szülők, tanár, akik jól ismerik a vizsgált személyt
2. mérőskálák
3. önjellemzés, önértékelés
4. szociometria
5. megfigyelés

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

Mérőskálák sokasága is jól használható a problémás szociális viselkedések jellemzésére (például *Harter és Pike 1984; Gresham és Elliott, 1990*). Közülük leginkább az ötfokozatú skála terjedt el, amelynek kitöltésére a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó embereket például barát, szülő, tanár kéri meg. Igen gyakori az ún. tanár szerinti népszerűségi lista elkészítése, amikor is a gyerekek osztályfőnökét megkérlik, hogy egy ötfokozatú skálán bejelölve olyan típusú kérdésekre válaszoljon, mint például „Milyen gyakran választják játszótársnak a többiek Istvánt az osztály más tanulóihoz képest?” Több kutató azt figyelte meg, hogy a tanárok értéke-

lése a gyerekek népszerűségéről megbízható és reális jelzésekkel szolgál a szociális készségekről. A szociometriai technikákhoz képest ez olcsó és hatékony módszer a népszerűségi adatok megszerzésére (*Dodge és mtsai., 1986, Egeland és Kreutcer, 1991*).

Az *önjellemezés* mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszközt foglal magába. Leginkább a kérdőívet használják e célra (*Arkowitz, 1975; Reardon, 1978 Goodman és mtsai., 1993*), de a mérőskálák, naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatot szolgáltatnak. Jellegénél fogva ez az a mérési metódus, amelyet legkevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A *szociometriai eljárás* (pl. *Mize és Ladd, 1990*) viszont az egyik legelterjedtebb módszere a gyerekkori szociális készségek mérésének. Mindkét formáját (választás, értékelés) szívesen alkalmazzák az ilyen típusú fölmérésekben. Az első esetben a gyerekeknek csak azt kell megjelölniük, hogy ki a legjobb barátjuk az osztályban vagy ki az, akit a legkevésbé szeretnek társaik közül. A második típusú eljárás során már minden tanulót értékelniük kell a gyerekeknek. Például „Mennyire szeretnél játszani Pistával?” stb.

A természetes környezetben való *megfigyelés* szintén az egyik legfontosabb eszköze a gyerekek körében végzett szociális készség vizsgálatoknak. *Zahovi és Asher (1978)* kifejlesztett egy három szempontú megfigyelési rendszert, amely segítségével az agresszivitást, a pozitív cselekedeteket és az inaktív viselkedéseket regisztrálták gyerekek csoportjátéka közben. Ennél több szempontú megfigyelési adatsort dolgozott ki *Gottman (1977)*, amely a gyerekek iskolai viselkedését különböző szituációkban jellemezte: órai előadás vagy demonstráció, egyéni tevékenység, kiscsoportos foglalkozás, órai munka, amely magában foglalja a szabad interakciót az osztálytársakkal, valamint a tornateremben, a szünetben és az osztálytermen kívüli játék. Olyan kategóriákat használtak a gyerekek viselkedésének jellemzésére, mint pozitív,

megerősítő verbális vagy nonverbális jelzés adása és fogadása, negatív, megerősítő verbális vagy nonverbális jelzés adása és fogadása.

A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei

A szociális készségek tanítása abból indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, így tanítható is, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá.

Elméleti alapok

A szociális készségek tanításának korai kísérletei a szociális tanuláselmélet 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 tanuláselmélet” című könyvében. A szociális tanuláselmélet 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 ebben meghatározó szerepet játszanak az elvárások, a szemléleti és verbális modellek. Ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen 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, fil-

mek 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 tanulást tekintették legfőbb eszköznek, a magányos, izolált gyerekek esetében jó eredményeket produkáltak (Fülöp, 1991. 52. o.). A szociális tanuláselmélet a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső feldolgozását 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).

A SST (Social Skill Tréning), a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét M. Argyle és kollégái, P. Trower és B. Bryant dolgozták ki (1978). A modell alapvető 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.)

Gyakorlati megvalósulások

A korai szociális készségfejlesztő programok a gyerekek három csoportjára koncentráltak: a szociálisan izolált helyzetűekre, az agresszív viselkedésűekre és a fiatalok bűnözőkre.

A szociálisan izolált, visszahúzódó fiatalokkal végzett SST tréningek (pl. 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 fiatalkorú bűnözőké volt. A problémával foglalkozó kutatók (Sarason és Ganzer, 1973; Thelen, 1976) alap gondolata az volt, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők szociálisan fejletlenek, így szükséges szociális készségeik fejlesztése. Munkájuk során jó eredményeket értek el, azonban az kérdéses maradt, hogy az elért pozitív változások mennyire tekinthetők tartósnak.

A szociális készségek iskolai fejlesztése

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyelme 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 abból indult ki, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a 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 segítség különböző módzatairól. 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 visszahúzódó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális magatartása nagymértékben javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt mint annak előtte. *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, segítség 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 gyakorolták ezeket a készségeket különböző játékok során, végül a tréningvezetővel megbeszélték a tapasztalatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős fejlődés következett be a gyermekeknél, s ez megmaradt hosszabb távon is.

A szociális magatartást befolyásoló kognitív fejlesztő programok közül kiemelkedik *Spivack* és *Shure* (1976) vizsgálata. Olyan tíz hetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával segítették a gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában.

Szociális készségfejlesztő technikák

Az egyes szociális készségfejlesztő 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 hátránya, hogy az osztály mindennapi életébe csak nehezen illeszthetők be.

A foglalkozások gyakorisága és tartalma is lényeges szempont. Vannak olyan készségfejlesztő 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 (pl. *Spivack* és *Shure*, 1974; *Gottman* és *mtsai.*, 1975; *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. Sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni (*Hartup és mtsai., 1967*).

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociális készségfejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

1. modellnyújtás
2. problémamegoldás,
3. megerősítés,
4. szerepjáték,
5. 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 bemutatható 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 kiobbant 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 gyerekekkel 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 viselkedéséért nem kap megfelelő megerősítést szüleitől és társaitól, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociális készségfejlesztő tréningeknek, de használata csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a kívánt magatartásváltozások megjelenésében.

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, megismétlik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

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 szociális készségfejlesztő programokban, hisz együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár. Jó példa erre az a program (*Rinn és mtsa., 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 viselkedés 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.)

Természetesen ez csak egy kiragadott példa abból a sorból, amelyek a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazták a szociális készségfejlesztés során.

Pedagógusok a szociális készségfejlesztő programokban

Hogyan válhat egy pedagógus jó szociális készségfejlesztő trénerre? Ehhez nem kell különleges tulajdonságokkal rendelkeznie, de megfelelően kell alkalmaznia néhány készséget. „A tanárnak lehetőség szerint ugyanabban a képzésben kell részesülnie, mint majdani tanítványainak. A tréninget a problémamegoldásra kell koncentrálni, vagyis a pedagógusoknak minden alkalom után gyakorolniuk kell a tanultakat osztályukban, majd a következő ülésen be kell számolniuk arról, hogy hogyan alkalmazták az új ismereteket. A tréninget egy már képzett pedagógus vagy pszichológus vezeti. A cél az, hogy a tanár egyedül is képes legyen a program lefolytatására.” (*Fülöp*, 1991. 58. o.)

Az 1980-as évektől már Magyarországon is megjelennek olyan programok, amelyek a pedagógusokat segítik szociális készségeik fejlesztésében. Közülük talán a legismertebbek a *Bagdy Emőke* és *Buda Béla* nevével fénnyelzett empátia – és kommunikációfejlesztő tréningek, amelyek a segítő kapcsolathoz szükséges készségeknek, képességeknek, viszonyulásmódnak és technikáknak a begyakorlását teszik lehetővé (*Bagdy és Telkes*, 1988). Ha ezeket a tréningeket eredményesnek érzik a tanárok, megvan rá az esély, hogy lassan iskoláinkban is egyre nagyobb szerephez fog jutni a szociális készségfejlesztés, amely az emberi kapcsolatok javításának és kommunikációs zavarainak, valamint a kialakuló interakciós problémák megelőzésének az egyik leghatékonyabb eszköze.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA NÉHÁNY KOMPONENSÉNEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

A szociális kompetencia a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszere (Nagy, 1996). A témával foglalkozó kutatások azonban eddig még nem tudták a szociális kompetenciát a maga teljességében megragadni, összetett voltát, fejlődését és működését leírni. A szakirodalomból kiderül, hogy még abban sincs konszenzus a témát kutató szakemberek között, hogy ki mit ért pontosan a szociális képesség, készség fogalmán. Az elméleti háttér jelenleg még nem teszi lehetővé, hogy a szociális kompetencia minden komponense empirikusan feltérképezhető legyen. Az empirikus kutatások ennek megfelelően csak részproblémák megválaszolására tudnak vállalkozni. Az eddigi vizsgálatok főként a különböző szociális készségek mérésére korlátozódtak, azok működéséről próbáltak eredményeket kapni.

*A szociális kompetenciával foglalkozó kutatások eddig elért eredményeiből következően jelen vizsgálatunk szintén nem tudta felvállalni, hogy a szociális kompetencia valamennyi elemét feltárja. Ehelyett megpróbáltuk nyomon követni néhány fontos szociális képesség és készség alakulását két különböző életkori mintán. A komponensek kiválasztása során két fő szempontunk volt: *Az egyik, hogy megtaláljuk azokat a szociális képességegyütteseket és készségeket, amelyek alapvetően meghatározzák a gyerekek szociális viselkedését, s amelyek ezáltal erősen befolyásolják a gyermeki személyiség alakulását. A másik, hogy megjelöljük ezek közül azon szociális képességeket és készségeket, amelyek hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére.**

A nemzetközi szakirodalom csak nagyon érintőlegesen foglalkozik az általunk felvetett kérdéssel, de némi táppontot nyújt ahhoz, hogy melyek azok a szociális

komponensek, amelyek valószínűleg befolyásolják a gyerekek tanulmányi eredményeit. Ezek közé tartozik többek között a tanulók külső-belső kontroll attitűdje, az osztályon belüli szociometriai státusa, családi és iskolai kötődései, dinamizmusa, önbizalma és magabiztossága, együttműködési és empátias készsége, nyitottsága, érzelmi stabilitása.

Kettős célkitűzésünknek megfelelően a következő szociális képességegyütteseket választottuk ki vizsgálatunkban:

- *extraverzió – intraverzió*
- *érzelmi stabilitás – labilitás*
- *együttműködés/empátia – önzés*
- *nyitottság*
- *külső – belső kontroll attitűd*
- *kötődések.*

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

Az extraverzió – introverzió dimenzió a nyitott – visszahúzódó, bőbeszédű – szótlan, spontán – gátlásos; az érzelmi faktor a nyugodt – nyugtalan, szívós – sérülékeny, magabiztos – bizonytalan; az együttműködés dimenzió a jó természetű – ingerlékeny, lágy szívű – könyörtelen, önzetlen – önző; a nyitottság faktor pedig a merész – bátortalan, liberális – konzervatív ellentéppárral írható le (Atkinson és mtsai, 1994. 391. o.).

A külső-belső kontroll fogalmának bevezetése Rotter (1962) nevéhez fűződik, aki kimutatta, hogy a viselkedés szabályozása egy személyiség kontroll és egy környezet kontroll kölcsönhatásában valósul meg. A személyiségben visszatükröződik ez a személyiség-környezet viszony és meghatározza a külső vagy belső tényezők hatékonyabb kontrolljának az elvárását. Tehát a *külső-belső kontroll attitűd olyan tartós*

személyiségjegy, amely nagyban befolyásolja szociális viselkedésünket. Ugyanis míg a külső kontrollt mutató személyek relatíve passzívabbak, nem mutatnak aktív törekvést arra, hogy jobbra tegyék pozíciójukat, addig az erőteljesebb belső kontroll attitűddel rendelkezők bíznak abban, hogy saját erejükből képesek megváltoztatni környezetüket, és nem csupán az ambíciójuk nagy, de kreatívak és nonkonformisták is egyben (Oláh, 1982).

Ugyancsak fontos összefüggés áll fenn a jó teljesítményre való motiváltság és a belső kontroll között. A teljesítménymotiváció elmélete szerint ugyanis azok a felnőttek vagy gyerekek, akiknél magas a teljesítménykésztetés intenzitása, erősebben hisznek abban, hogy a saját képességeik determinálják mindazokat, ami velük történik.

A kötődés, mint azt az etológiai és humán kutatások bebizonyították szintén alapvető szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Lényege a proszocialitás, amely a kötődő felek védettségét, támaszát, biztonságát és segítségét szolgálja. A kötődő felek számíthatnak egymásra, bízhatnak abban, hogy önzetlenül védelmet, segítséget kapnak egymástól (Nagy, 1996). Az emberek kötődési hajlama öröklötten különböző erejű, de a környezet hatásai gyöngíthetik vagy erősíthetik ezt a velünk született késztetést. Pl. szülők nélkül vagy elhanyagoló szülők esetén már igen korán sérülhet a kötődési hajlam, ami aztán elszigetelődéshez, elmagányosodáshoz vezethet.

A tapasztalatok és a kutatások egybehangzóan állítják azt is, hogy a tanulmányi eredményesség sokszor igen szorosan összefügg a pedagógusokhoz való kötődésekkel. A tanulók azokhoz a tanárokhoz kötődnek, akik segítőkészek, akikben megbízhatnak, akikre a bajban számítani lehet. Tehát a tanárokhoz való ragaszkodás nagyban hozzájárulhat a nevelés és oktatás eredményességéhez.

A vizsgálat mintái és az adatfelvétel

Felmérésünkben két különböző életkorú mintát használtunk. A pszichológiai és pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megegyezve ugyanis azt mutatják,

hogyan az általános iskola hatodik osztálya és a középiskola második évfolyama fontos állomás a tanulók teljesítménye és életpályája tekintetében. A hazai iskolarendszer átalakulása (hatosztályos gimnáziumok megjelenése, az alapképzési vizsga bevezetése 16 éves korban) szintén e két életkor kiválasztását tette indokolttá.

A vizsgálatban összesen 438 tanuló vett részt. Az általános iskolai minta létszáma 218 fő, a középiskolási pedig 220 fő. A nemek aránya a teljes mintán belül közel megegyező (55,6% fiú, 44,4% lány).

Az iskolák Szeged különböző általános és középiskolaiból (gimnázium, szakiskola, szakmunkásképző) tevődtek össze. Ennek megfelelően a minta állandó lakóhely szerinti megoszlása a következő képet mutatja. A gyerekek 4,4%-a tanyán, 29,0%-a községben, 26,8%-a városban, 39,9%-a pedig megyeközpontban él.

A felmérést 1995. novemberében végeztük. A kérdőíveket a tanulók az osztályfőnöki órák keretében töltötték ki egy általunk felkért külső szakember felügyelete mellett. Mivel a tesztek felvétele különböző napokon történt, vannak olyan tanulók, akik nem töltötték ki mind a hat kérdőívet. (Ez a magyarázata, hogy az egyes tesztek eredményeinek ismertetésekor változó elemszámú minta szerepel.)

A felmérésben használt öt kérdőív kitöltése öt alkalommal egy-egy órát vett igénybe a gyerekek részéről.

A személyiség szociális faktorainak mérése

A személyiségkutatók közül *Cattel* volt az, aki személyiségelmélete felállításakor azzal az előfeltevéssel élt, hogy a személyiségnek vannak alapvető elemei, amelyek a többváltozós analízis módszerével felderíthetők. Felfogása szerint az emberek ugyanazokkal a vonásokkal rendelkeznek, csak különböző mértékben, így aztán nincs is két tökéletesen egyforma személy (*Oláh*, 1982).

Cattel munkatársaival együtt megpróbálta feltárni a személyiség feltételezett hierarchikus struktúráját, és próbálta megállapítani annak alapidimenzióit. Elméleté-

nek legfontosabb alapegységei az úgynevezett „elsődleges” faktorok, amelyek a viselkedésben megfigyelhető tartós szabályszerűségek alapjai, s e „gyökérvonások” kölcsönhatása az, amely meghatározza az egyének „felszíni vonásait”. *Cattel* a személyiségváltozókat a viselkedést befolyásoló feltételrendszer egyikének tekinti, szövege szerint „A személyiség az, ami adott helyzetben és adott hangulatban a viselkedést meghatározza” (*Cattel*, 1965. 27. o.).

Cattel volt az is, aki az elsők között foglalt állást amellett, hogy az *intelligencia- és teljesítménymutatók csak akkor érhetnek valamit, ha a személyiségtényezőket is figyelembe veszik mérésüknél*. E gondolatmenettel mélységesen egyet értünk, ezért vizsgálatunkban épp azon szociális személyiségdimenziókat próbáltuk feltárni, amelyek befolyásolják a tanulmányi eredményességet.

A mérőeszköz: Big Five Kérdőív (BFQ)

A kérdőívet (2. melléklet) a személyiség vonásstruktúrájának, az előzetes taxonomiai vizsgálatok alapján feltárt öt faktorának mérésére fejlesztették ki (*Caprara és Perugini*, 1992, *Szirmák és Boele De Raad*, 1994).

A kérdőív öt faktora két-két alskálát tartalmaz. Az I. faktor az *Energia* elnevezésű, amely gyakorlatilag a hagyományos értelemben vett extraverzióknak felel meg. A faktor két alskálája a *Dinamizmus*, amely a közlékenységre és lelkesedésre utal, míg a *Dominancia* az önbizalomra és a magabiztosságra vonatkozik. A II. faktor a *Barátságosság*, melyet gyakran a szakirodalomban *Kellemesség*nek neveznek. E dimenzió az alábbi két skálát tartalmazza: *Együttműködés/Empátia* és *Udvariasság*. A III. faktor az impulzív kontrollra utaló *Lelkiismeretesség* dimenzió, melynek további két alskálája a *Pontosság* és a *Kitartás*. A Pontosság alskála a megbízhatóság, rendszeresség és alaposág személyiségdimenzióra utal, míg a Kitartás a tevékenységek véghezviteléhez való képességekre. A kérdőív IV. faktora az *Érzelmi Stabilitás*. Ennek két alskálája az *Emocionális kontroll*, valamint az *Impulzivitás kontroll*. Az

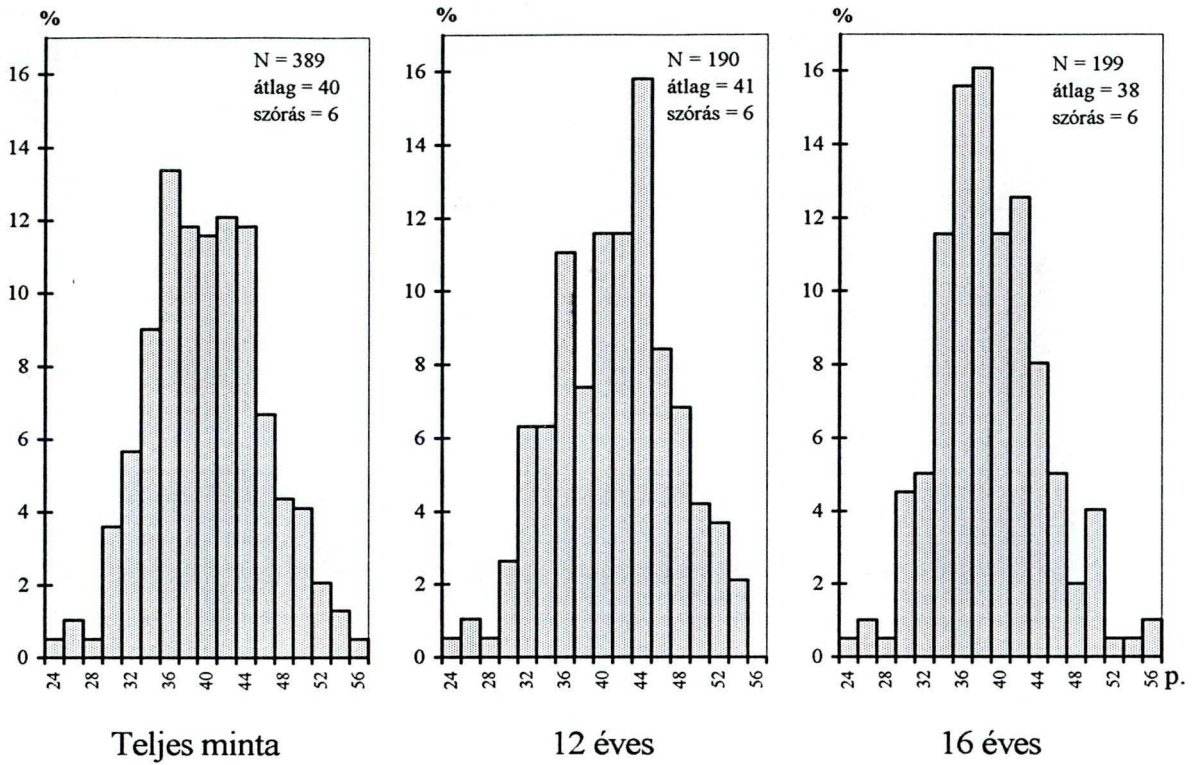
Emocionális kontroll a szorongás és az érzelmekkel való megküzdés képességére, míg az Impulzivitás kontroll az elégedetlenség és düh szabályozásának képességére utal. Az V. faktor a *Nyitottság*, amelynek két alszkálája a *Nyitottság a kultúrára*, valamint a *Nyitottság a tapasztalatokra*. Az első a személy tág vagy szűk kulturális érdeklődésére vonatkozik, míg a második az újdonságra való nyitottságot és az eltérő értékek iránti toleranciát, a más emberek, szokások és életstílusok iránti érdeklődést tartalmazza.

A BFQ kérdőív gyermekeknek készült változata 65 tételből áll, ahol a válaszadás egy öt fokozatú (Linert-típusú) skálán történik. A kérdőív kitöltőjének a 65 személyiségleíró állításról kell eldöntenie az egyetértés mértékét.

A személyiség szociális faktorainak fejlettsége 12 és 16 éves korban

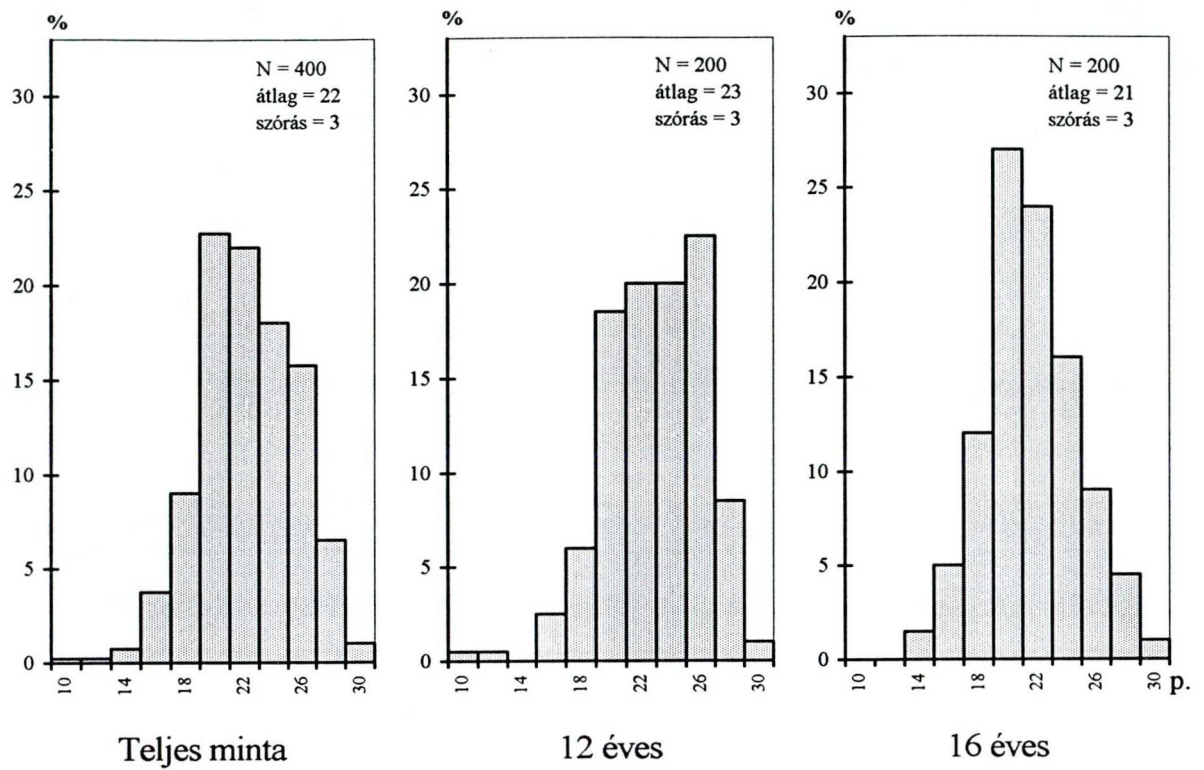
Először az *extraverziót* mérő I. faktor eredményeit mutatjuk be a teljes és a két részminta esetében (3. ábra). Az eloszlások alakja jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlást mutat. Az összes tanuló közel 30%-a az, akinek a pontszáma eltér az átlagtól negatív vagy pozitív irányban. Közülük 20% az átlagnál kevesebb önbizalommal és magabiztossággal rendelkezik, kevésbé közlékeny és lelkes mint társai. Ennél kevesebben vannak azok (kb. 15%), akik az átlagnál magasabb extraverzióval rendelkeznek. A két életkori minta átlagának értékei nagyon hasonlóak, tehát az *életkor alakulásával nem változik számottevően a gyerekekre jellemző extraverzió mértéke*.

3. ábra. Energia (dinamizmus + dominancia)

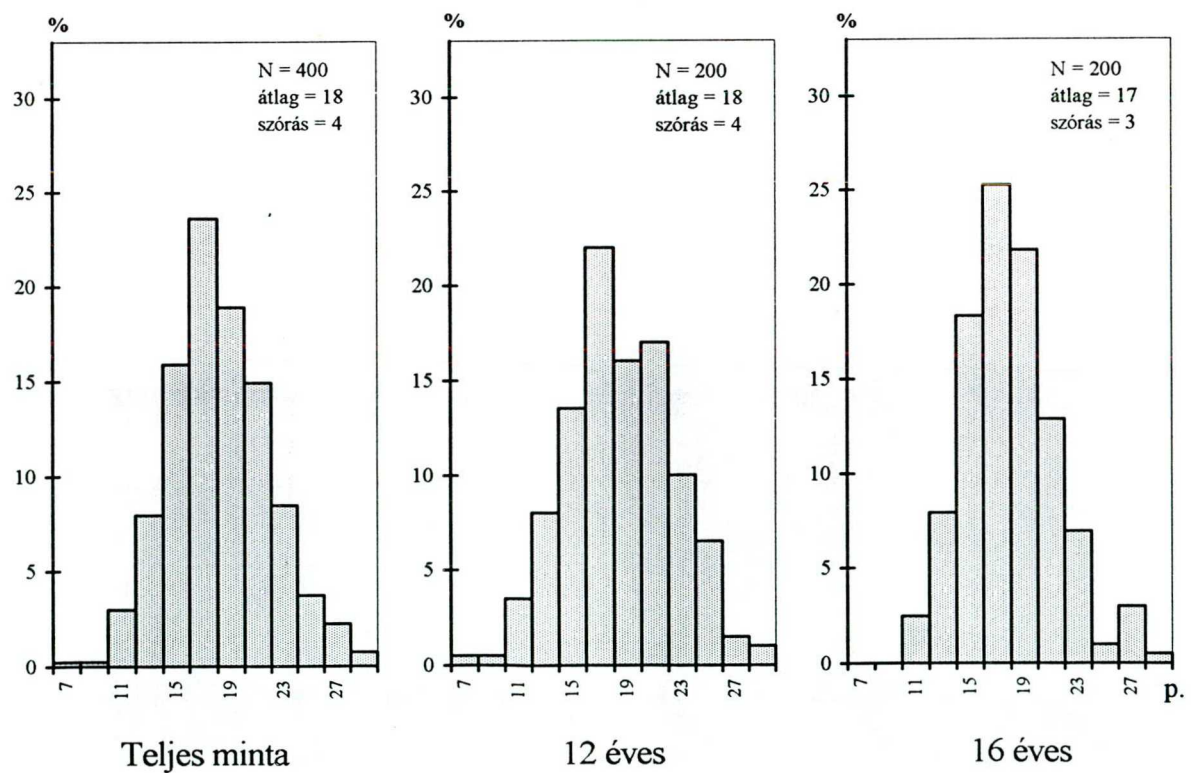


Ugyanerre a tendenciára utalnak az alskálák adatai is (4. és 5. ábra). Igaz ugyan, hogy mind a dinamizmus alskálán, amely a közlékenységre és a lelkesedésre utal, mind pedig a dominancia alskálán, amely az önbizalmat és a magabiztosságot mutatja egyaránt a 12 éves korosztály átlaga a jobb, de a különbség oly kismérvű, hogy külön figyelmet nem kell ráfordítani.

4. ábra. Dinamizmus



5. ábra. Dominancia



Az I. faktoron és alszállain elért átlagok nemek szerinti bontása szintén hasonló tendenciákat mutat (1. táblázat). A közlékenységre és lelkesedésre utaló alszállán mindkét életkorban a lányok értéke el kicsivel magasabb átlagokat, a dominancia esetében pedig ez az arány éppen fordítva jelentkezik a fiúk javára. Az átlagok

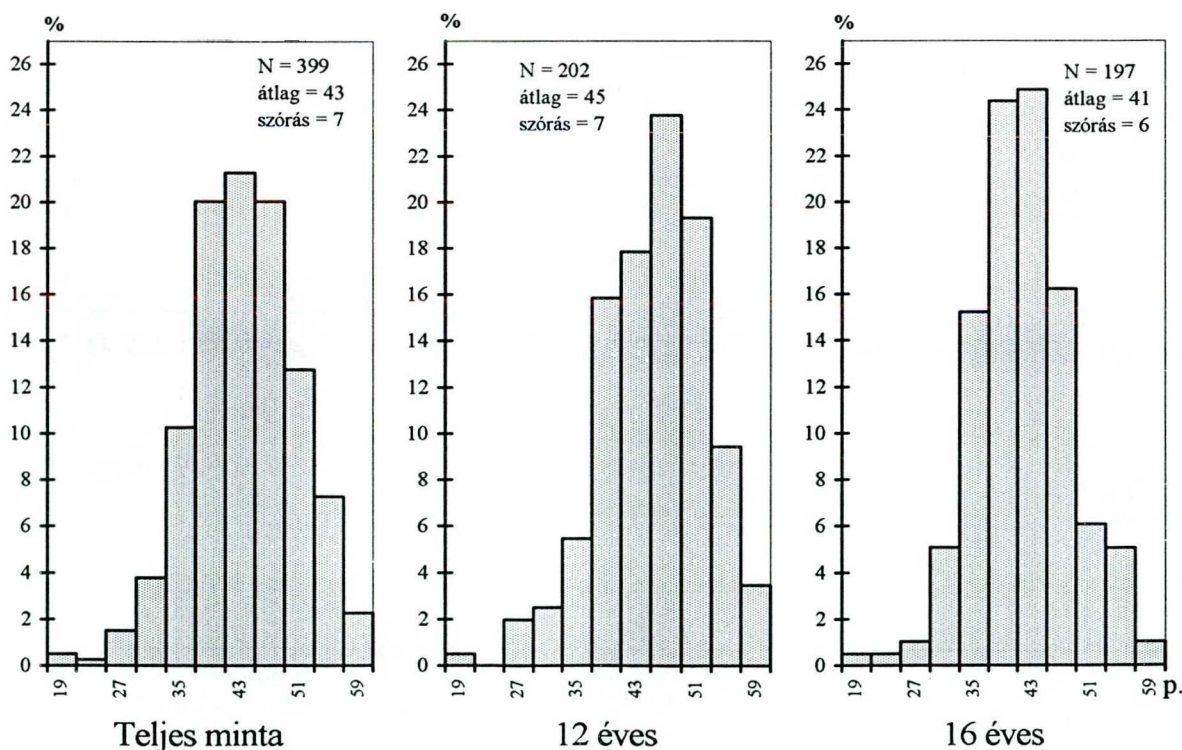
1. táblázat. A BFQ teszt átlagai és szórásai nemek és életkor szerinti bontásban

	Kor			
	12 éves		16 éves	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Tanuló neme				
Fiú				
Dinamizmus	22,17	3,14	20,59	3,09
Dominancia	18,49	3,80	17,49	3,38
Energia	40,69	5,84	38,03	5,57
Együttműködés	22,01	4,24	19,97	3,33
Udvariasság	20,86	4,21	18,95	3,28
Barátságosság	42,80	7,82	38,87	5,92
Impulzivitás kontroll	16,46	4,87	15,62	4,43
Emocionális kontroll	14,07	3,95	13,38	3,32
Érzelmi stabilitás	30,23	7,55	28,82	7,08
Pontosság	20,73	3,69	16,79	3,98
Kitartás	20,89	3,31	19,78	3,16
Lelkiismeretesség	41,72	6,15	36,57	6,23
Nyitottság a kultúrára	21,23	3,89	19,94	3,93
Nyitottság a tapasztalatokra	17,60	3,46	16,07	3,07
Nyitottság	38,93	6,35	36,05	6,07
Lány				
Dinamizmus	22,71	3,42	22,16	2,89
Dominancia	17,49	3,96	17,24	3,26
Energia	40,33	6,44	39,43	5,31
Együttműködés	23,68	3,30	23,37	2,90
Udvariasság	22,94	3,25	21,75	3,10
Barátságosság	46,70	5,82	45,12	5,33
Impulzivitás kontroll	16,02	4,19	16,34	4,28
Emocionális kontroll	16,16	4,13	15,79	3,90
Érzelmi stabilitás	32,09	7,78	31,88	7,28
Pontosság	22,78	3,99	18,13	4,06
Kitartás	21,46	3,30	20,12	3,28
Lelkiismeretesség	44,26	6,66	38,25	6,72
Nyitottság a kultúrára	21,50	3,84	20,70	3,41
Nyitottság a tapasztalatokra	17,42	2,92	16,82	3,00
Nyitottság	38,94	5,51	37,52	5,64

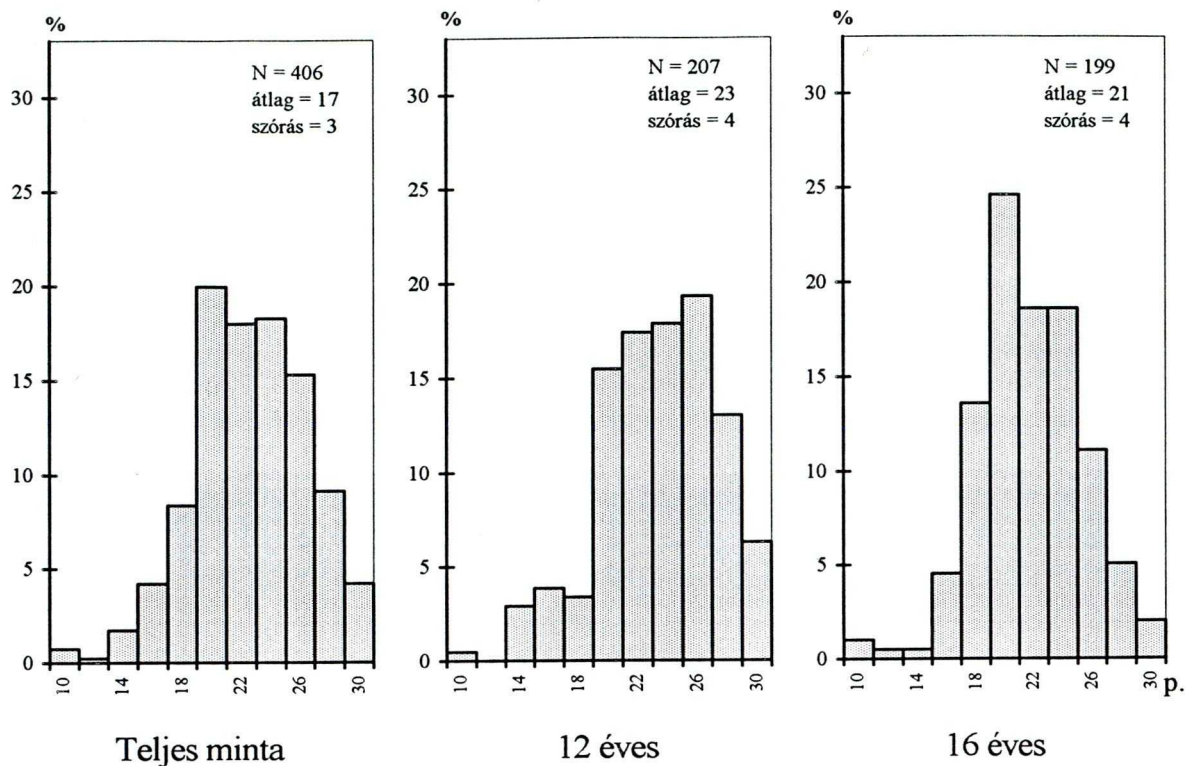
közötti különbségek azonban olyan kicsik, hogy belőlük messzemenő következtetések nem érdemes levonni. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a *nemi hovatartozás nem határozza meg jelentősen az extraverzió mértékét*.

A II. faktor a *Barátságosság*, amely az együttműködés/empátia és az udvariasság (emberséges, jóindulatú, engedelmes viselkedés) alskálákra épül. Amint a 6. ábráról látható, mindhárom hisztogram jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlású, ám a 12 éves mintát reprezentáló hisztogram eléggé jobbra tolódott a gyerekek által elért magasabb pontszámok miatt. A negatív és a pozitív szórást megvizsgálva azt kapjuk, hogy az összes gyerekből közel 15% az átlaghoz viszonyítva kevésbé empátikus, együttműködő és jóindulatú, míg az átlagtól pozitív irányban eltérők aránya 21% körül mozog. A skálák nemek és életkor szerinti részletezése még árnyaltabb képet ad az eredmények alakulásáról (1. táblázat, 7. és 8. ábra). Az együttműködés és az udvariasság alskálán elért pontszámok eloszlása a 12 éves korú minta esetében eredményezte legjobban a Gauss-görbe jobbra tolódását.

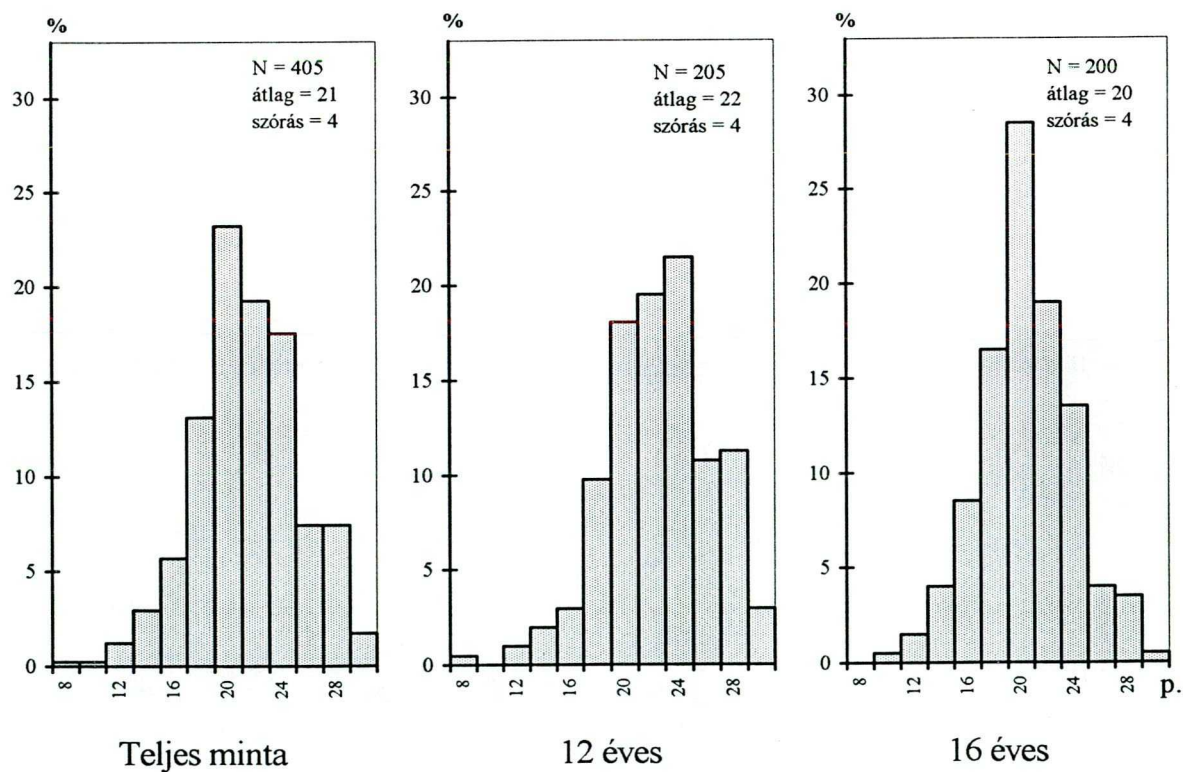
6. ábra. Barátságosság



7. ábra. Együttműködés



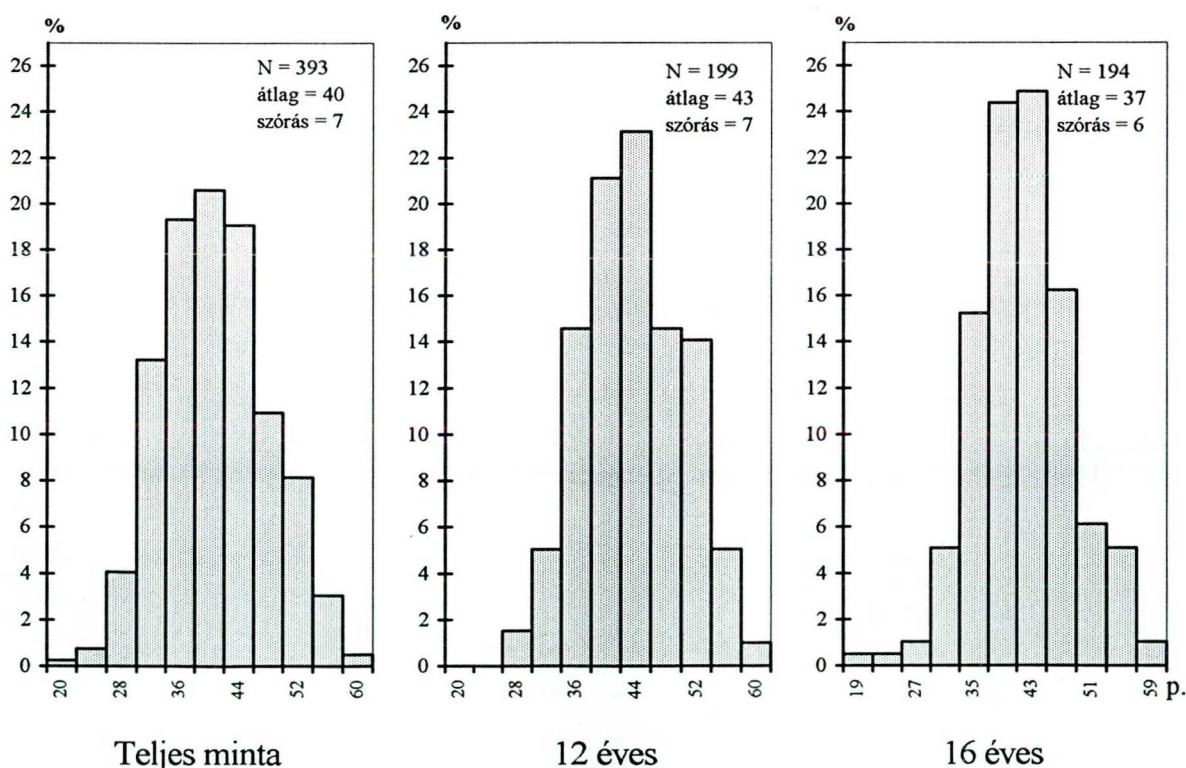
8. ábra. Udvariasság



A nemek közül a lányok voltak azok, akik mindkét életkorban magasabb átlagot értek el, mint a fiúk. Az is érdekes, hogy ez a különbség jóval nagyobb a 16 éves korosztálynál, és hogy a fiúk esetében még az életkor függvényében is jelentős a visszaesés. Az udvariasság alskálán kapott eredmények ezzel a tendenciával megegyezők. Az alskálák adatait teljesen megerősíti a főskálán mért átlagok megoszlása. *Világosan látszik, hogy a lányok mindkét életkorban együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak és engedelmesebbek, mint fiú kortársaik, s hogy az életkor növekedésével a fiúk átlagai nagyobb mértékben csökkennek, mint a lányoké.*

Az impulzív kontrollra utaló *Lelkiismeretesség* dimenzió a harmadik faktor, amelynek két alskálája a pontosság és a kitartás. A főskálának az egész, majd a részmintákra kapott átlagait és szórásait a 9. ábra mutatja be.

9. ábra. *Lelkiismeretesség*

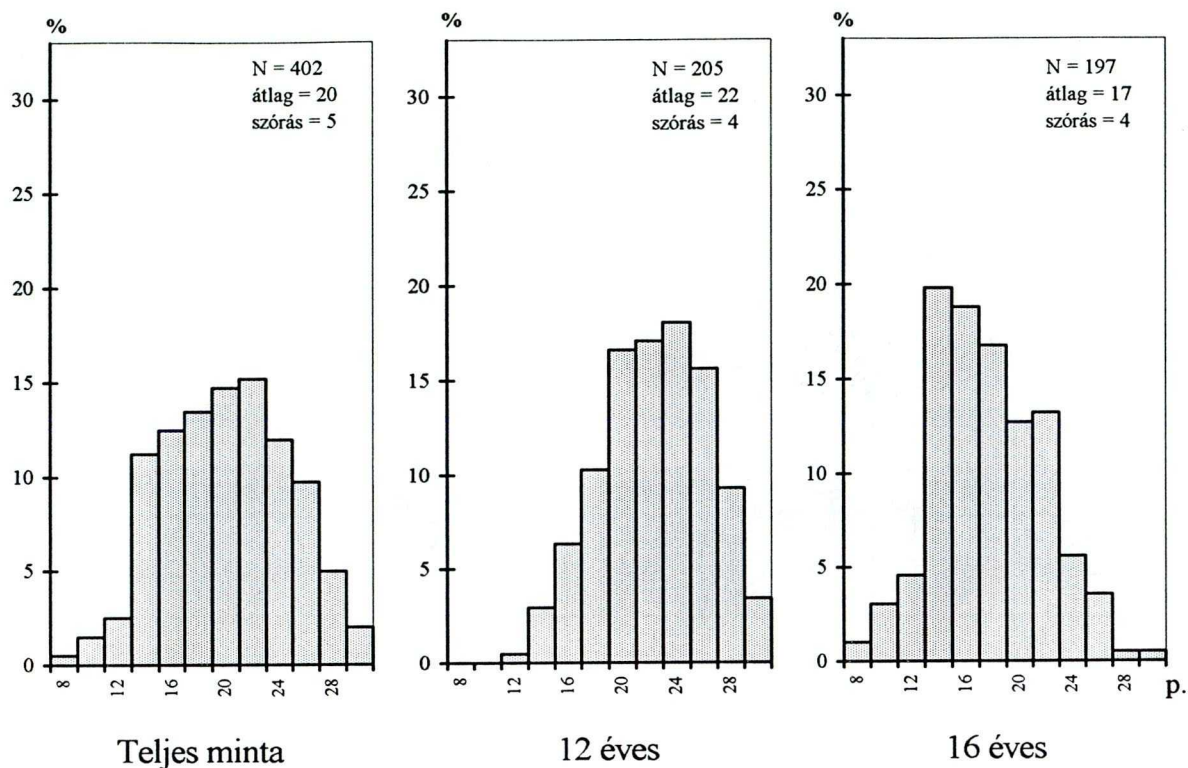


Az eloszlások alakja jól megközelíti a normál eloszlást, s leginkább a 12 éves minta hisztogramja tolódik el jobbra. A negatív és pozitív szórás közel megegyező, tehát az összes tanuló közül 18% körül mozog azoknak a száma, akik nem annyira megbízhatóak, alaposak és rendszeresek, míg a gyerekek közel 20%-a viszont alaposabb, rendszeresebb és megbízhatóbb az átlagnál. A 12 évesek magasabb átlagot értek el, mint a 16 éves korosztály, ami azt mutatja, hogy a középiskolásoknál a pontosság és a kitartás dimenziókban nem hogy fejlődés, hanem visszafejlődés figyelhető meg. A pontosság alskála adatainak nemre és életkorra való lebontása mindezt még árnyaltabban mutatja meg (1. táblázat és a 10. ábra).

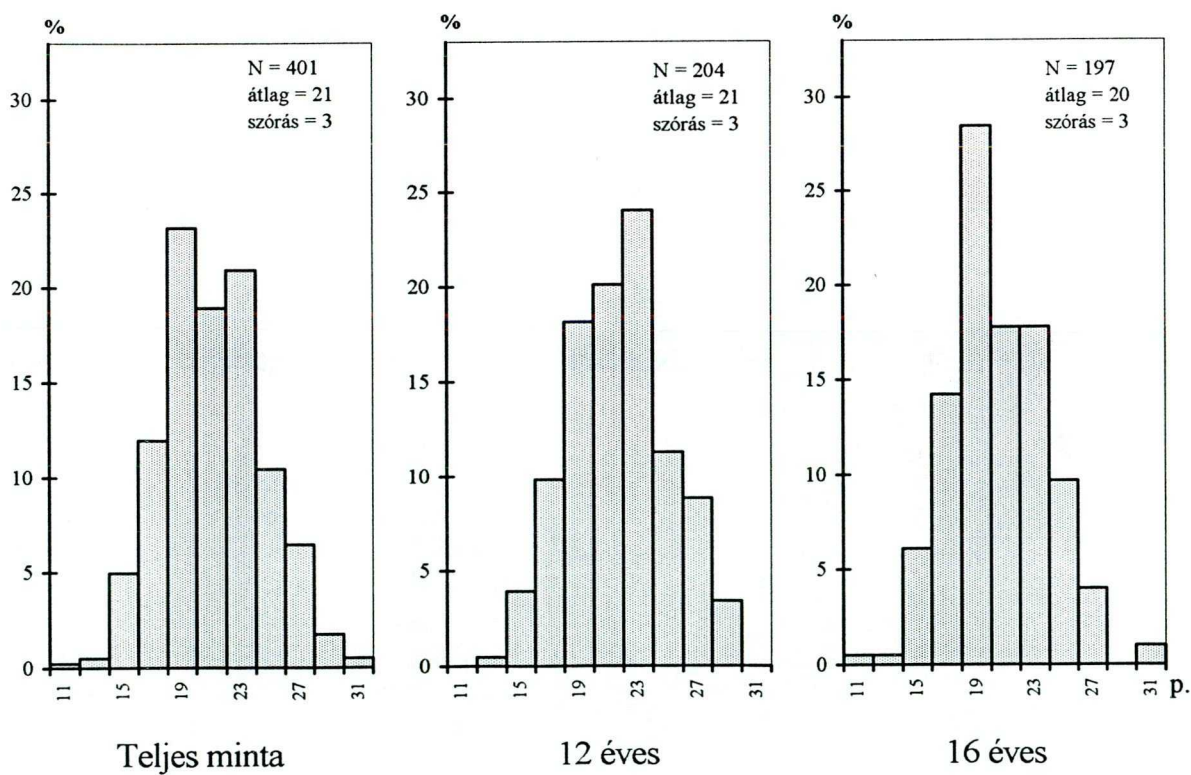
Amint az ábráról látható, a 12 éves korosztály esetében a Gauss-görbe erősen eltolódott jobbra, míg a 16 éves tanulóknál a hisztogram ezzel ellentétesen balra tolódott el. Egyértelmű tehát, hogy a *fiatalabb generáció a pontosság és a rendszeresség tekintetében jobb eredményeket produkált.*

A megbízhatóság, rendszeresség és alaposág személyiségdimenziókban a lányok mindkét életkorban jóval eredményesebbek a fiúknál. Ez megmagyarázza azt az iskolai megfigyelést, hogy a lányok közül többen érnek el jobb iskolai eredményeket mint a fiúk. Az viszont már mindkét nemre jellemző, hogy az életkor növekedésével az átlagok erőteljesen visszaesnek. Érdekes azonban, hogy a kitartás alskála esetében (11. ábra) ez a tendencia nem annyira mutatkozik meg. Az átlagok itt is csökkennek, de hirtelen sem olyan mértékben, mint a pontosság dimenzió esetében. Tehát a kitartás, amely a tevékenységek végigviteléhez való képességre utal, az idősebb serdülőkre is jellemző. Ha valami érdekli őket, ha valamit meg akarnak csinálni, akkor azt kitartóan végig is fogják csinálni.

10. ábra. Pontosság

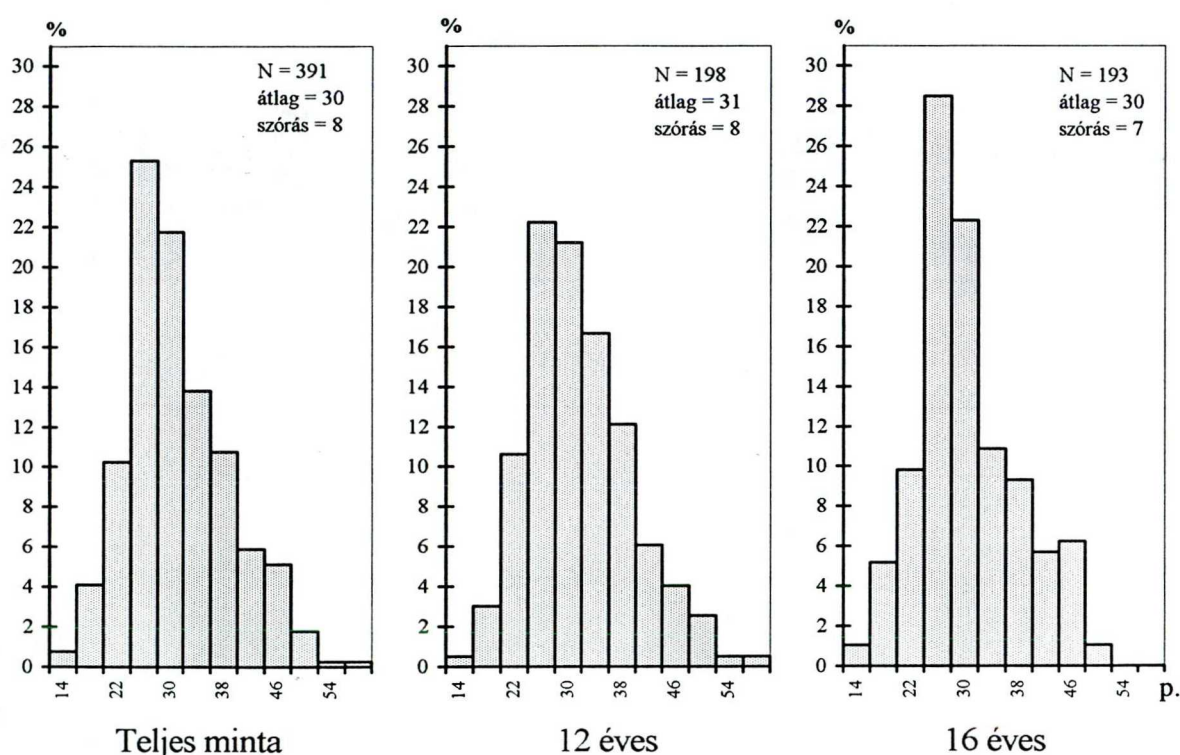


11. ábra. Kitartás



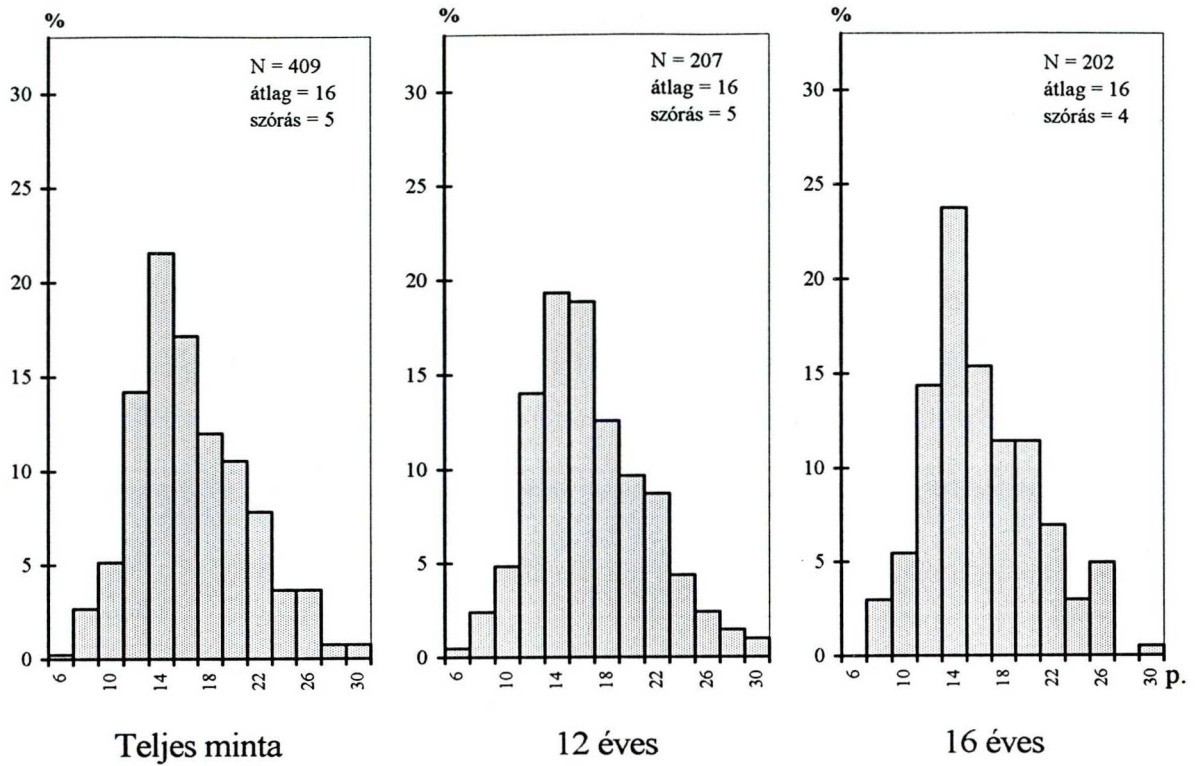
Az *érzelmi stabilitásra* utaló faktor eredményeinek elemzése kiemelt jelentőségű, hisz a szociális kompetencia egyik alapvető komponenséről van szó. *A teljes minta és a részminta adatait bemutató hisztogramok (12. ábra) jól mutatják, hogy egy olyan személyiségdimenzióval állunk szemben, amely nagyon stabilan jellemzi a gyereket, s amely az életkor függvényében nem módosul jelentősen.*

12. ábra. Érzelmis stabilitás

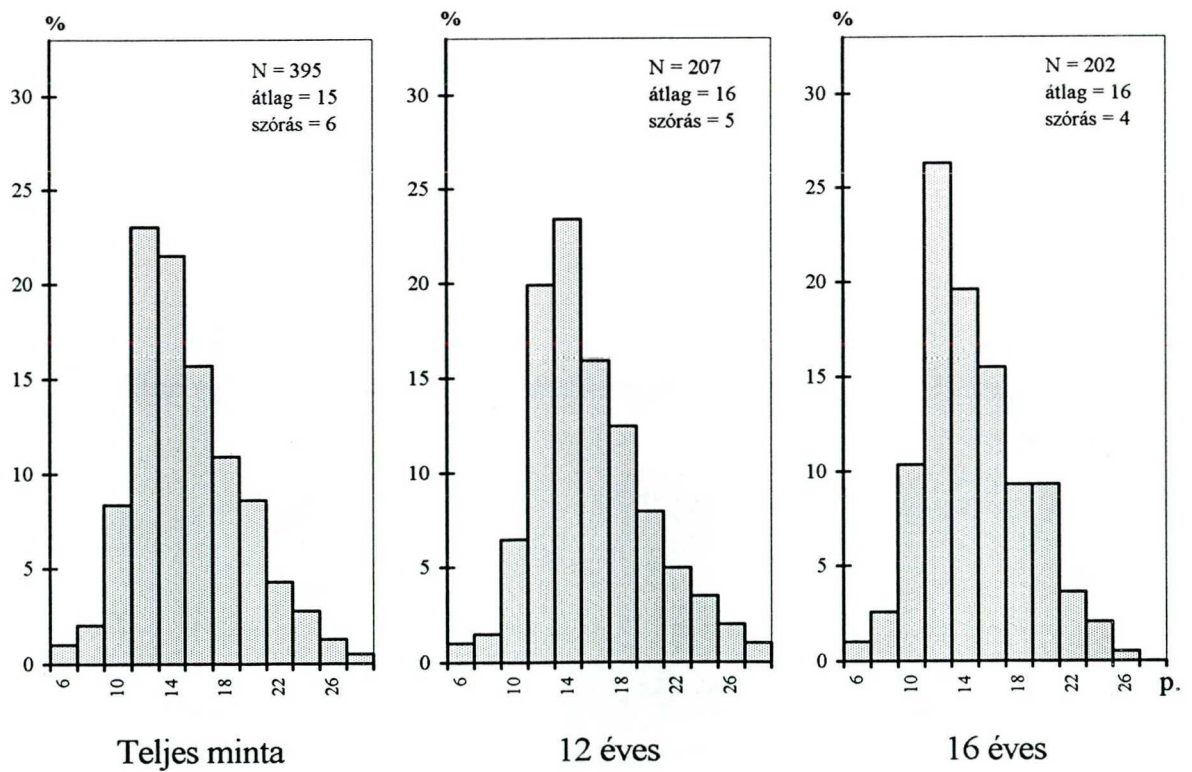


A hisztogramok alakja jól megközelíti a normál eloszlást. A negatív és pozitív szórással nem nagyon különbözik a két életkori minta esetében, tehát közel azonos számban találunk olyan 12 és 16 éves tanulót, akinek érzelmi stabilitása, a pozitív és negatív érzelmek kezelésének képessége gyengébb vagy erősebb az átlagnál. Az egyes alskálák eredményeit nemre és életkorra lebontva ugyanezt az állandóságot figyelhetjük meg. Az impulzivitás kontroll adatait megnézve (1. táblázat és 13. ábra), amelyek az elégedetlenség és düh szabályozásának képességére utalnak, azt látjuk, hogy a nemek átlagai között a 12 éves mintában nincsen, a 16 éves korosztálynál pedig minimális a különbség.

13. ábra. Impulzivitás kontroll



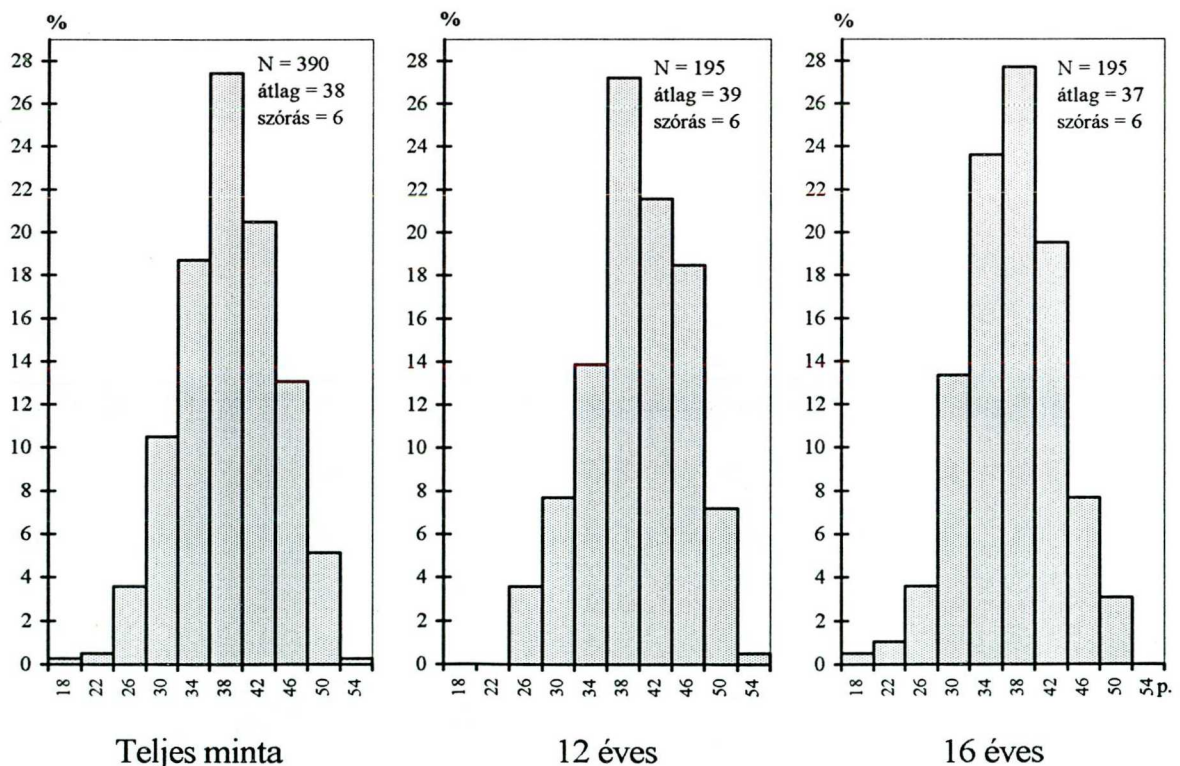
14. ábra. Emocionális kontroll



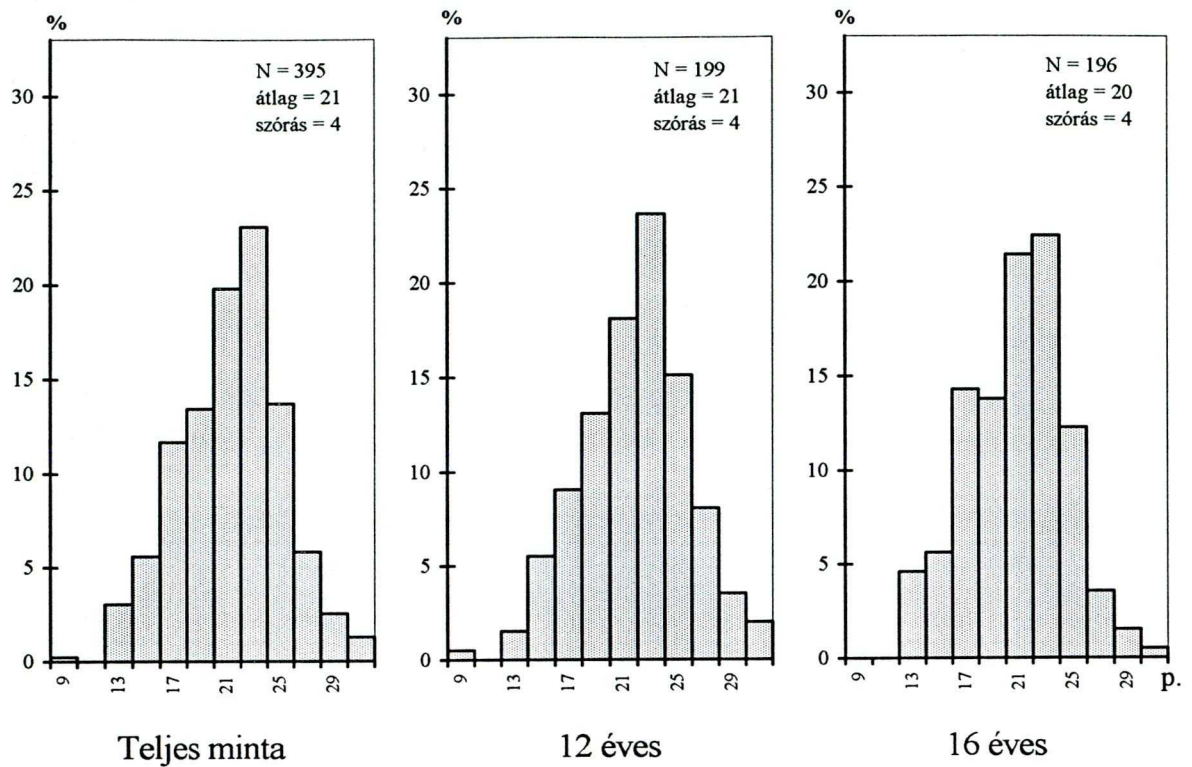
Ugyanez a tendencia figyelhető meg akkor is, ha a nemek életkor szerinti átlagait vetjük össze. Az emocionális kontroll eredménye (14. ábra), amely a szorongás és az érzelmekkel való megküzdés képességére vonatkozik hasonló tendenciára utal. Az eltérés csupán annyi, hogy itt mind a lányok, mind a fiúk esetében picivel nagyobb az átlagok közötti különbség. *A főskála és az alskálák adataiból tehát arra lehet következtetni, hogy valóban egy stabil személyiségdimenzióval állunk szemben, amely az életkor és a nem változásával nem függ össze szorosan.*

A *Nyitottság* dimenzió a kultúrára és a tapasztalatokra való érdeklődésre utal. A főskála eredményeit bemutató 15. ábra jól mutatja, hogy jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlásokat kaptunk. A negatív és pozitív szórásokat összehasonlítva kitűnik, hogy hasonló számban találunk mindkét életkorban olyan gyerekeket, akik nem igazán nyitottak az újdonságokra, a másságra, az eltérő értékekre, s így nem is toleránsabbak és érdeklődőbbek az átlagnál.

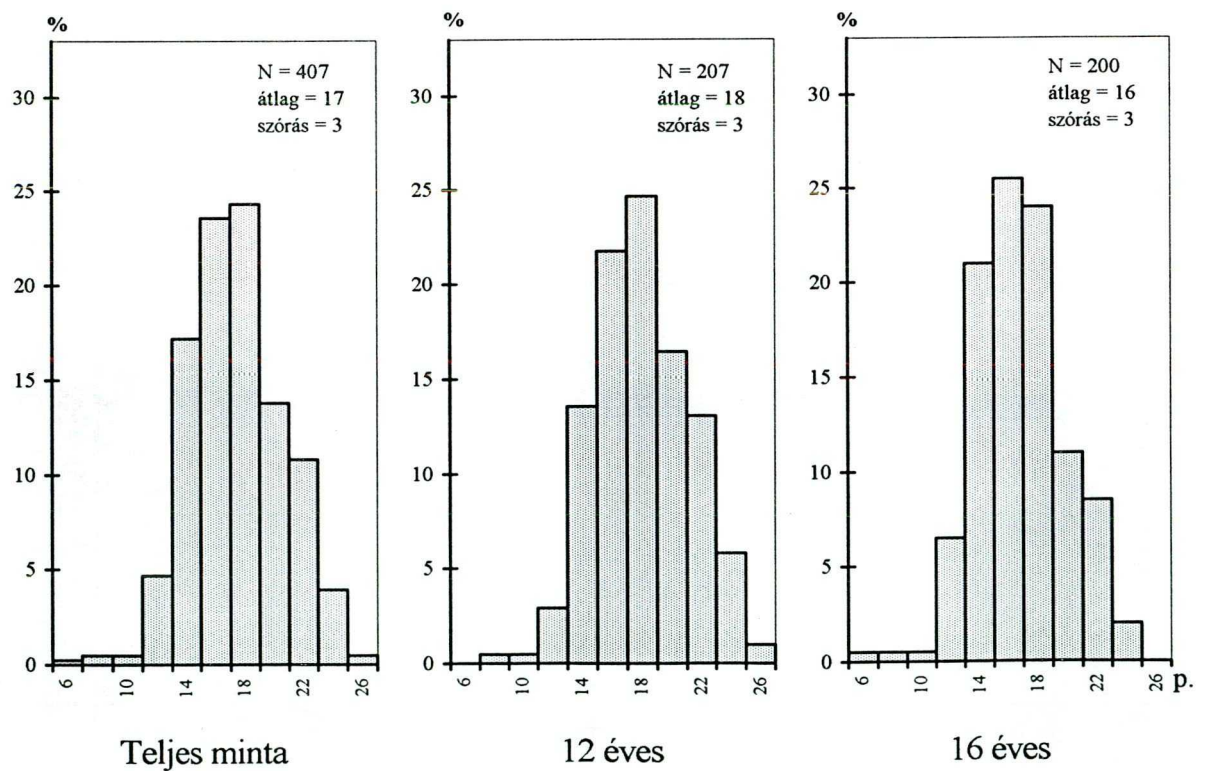
15. ábra. Nyitottság (kultúra + tapasztalat)



16. ábra. Nyitottság a kultúrára



17. ábra. Nyitottság a tapasztalatokra



Még árnyaltabb képet kapunk, ha megnézzük a két részminta adatait a nemek szerinti bontásban (1. táblázat). A kultúrára való nyitottság dimenzió, amely a személy tág vagy szűk kulturális érdeklődésére utal azt jelzi, hogy a fiúk és lányok között nincs számottevő különbség. Ugyanis *mindkét nem mindkét korosztályban közel azonos átlagot ért el, s az életkor növekedése sem hozott különösebb változást e téren.*

Ezzel hasonló eredményeket mutat a tapasztalatokra nyitottság alskála is, amely az újdonságra való nyitottságot és az eltérő értékek iránti toleranciát, más emberek, szokások és életstílusok iránti érdeklődést tartalmazza. A tanulók átlagai itt is nagyon közelítenek egymáshoz nemre és életkorra való tekintet nélkül, s ez a tendencia az életkor emelkedésével sem változik meg.

A Big Five Kérdőív által kapott eredmények pontos értelmezése érdekében megvizsgáltuk azt is, hogy a megmért faktorokban a két életkor átlagai szignifikánsan különböznek-e egymástól. A t-próbával végzett szignifikancia vizsgálat 95%-os megbízhatósági fokon azt mutatja, hogy a 12 éves és 16 éves gyerekek átlagai között szignifikáns az eltérés a fiatalabb korosztály javára. Ez az összefüggés azonban a minta nagy elemszámával magyarázható főként. *Az átlagok a legtöbb esetben nagyon közelítenek egymáshoz, tehát pedagógiai szempontból a kapott szignifikáns különbség nem releváns. Úgy tűnik inkább, hogy olyan személyiségdimenziókkal állunk szemben, amelyek a gyerekekre tartósan jellemzők, s amelyek az életkorral nem függnnek szorosan össze.*

A külső–belső kontroll attitűd mérése

A személyiségpszichológiában J. B. Rotter (1954, 1962) munkássága nyomán vált ismertté, hogy a viselkedés – amelyen a személyiség változása lemérhető – kétféle, egymástól viszonylagosan elkülöníthető rendszer kontrollja alatt áll. Az egyik a *személyiség kontroll*, a másik a *környezeti kontroll*, a viselkedés szabályozása pedig ezek kölcsönhatásában valósul meg.

A *belső kontroll* azt jelenti, hogy a pozitív és negatív eseményeket egyaránt úgy értelmezzük, mint amelyek saját tetteink következményei és személyi kontrollunk alatt állnak. A *külső kontroll* ezzel szemben azt jelenti, hogy úgy észleljük a pozitív vagy negatív kimenetelű eseményeket, hogy azok nincsenek összefüggésben viselkedésbeli megnyilvánulásainkkal és személyi kontrollunkon kívül állnak. A szélsőséges belső kontrollhoz az autizmus, a rigiditás, a szubjektív szempontok előtérbe helyezése kapcsolható, a szélsőséges külső kontroll vezető tünete pedig a passzivitás, bizonytalanság, szorongás és az inkompetencia (Oláh, 1982).

Mivel a külső és belső kontroll attitűd tartós személyiségvonás, másrészt ezek szélsőséges megnyilvánulásából alkalmazkodási zavarokra, a realitásérzék hiányára következtethetünk, vizsgálatára feltétlenül szükség volt felmérésünk során.

A mérőeszköz: IARQ (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire)

Ez a kérdőív (3. melléklet) tipikusan iskolai jellegűnek tekinthető. Nemcsak azért, mert gyerekek vizsgálatára készült, hanem azért is, mert a gyerekeknek az iskolával kapcsolatos mindennapi élményein alapul, s az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos kérdések segítségével méri a kontroll helyét.

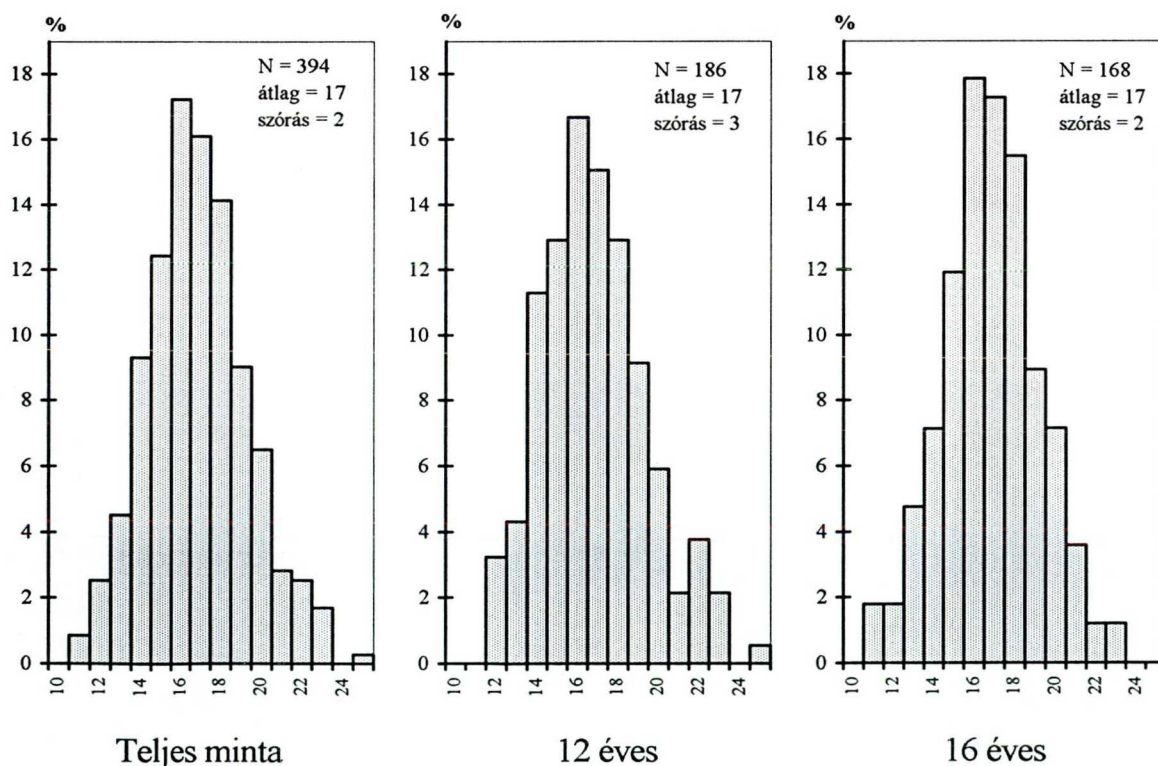
34 egyszerű helyzetet vázol fel a kérdőív, s mindegyik után két magyarázatot ad. Az egyik a külső, a másik a belső kontrollra jellemző. Aszerint, hogy a tanuló melyiket választja, kap vagy nem kap belső kontroll pontot. A válaszok fele a sikerért, fele a kudarcért érzett belső felelősséget mutatja, így a gyermek ennek megfelelően kap pontot. Külön kell összesíteni a siker, külön a kudarc esetén érzett belső kontroll pontjait, majd a két skálát összesítve megkapjuk a belső kontroll pontszámot (Kozéki, 1985).

Vizsgálatunkban sikerért illetve kudarcért vállalt felelősségnek neveztük el a kérdőív két alskáláját, valamint belső kontrollnak a főskálát, ami a kettő összege.

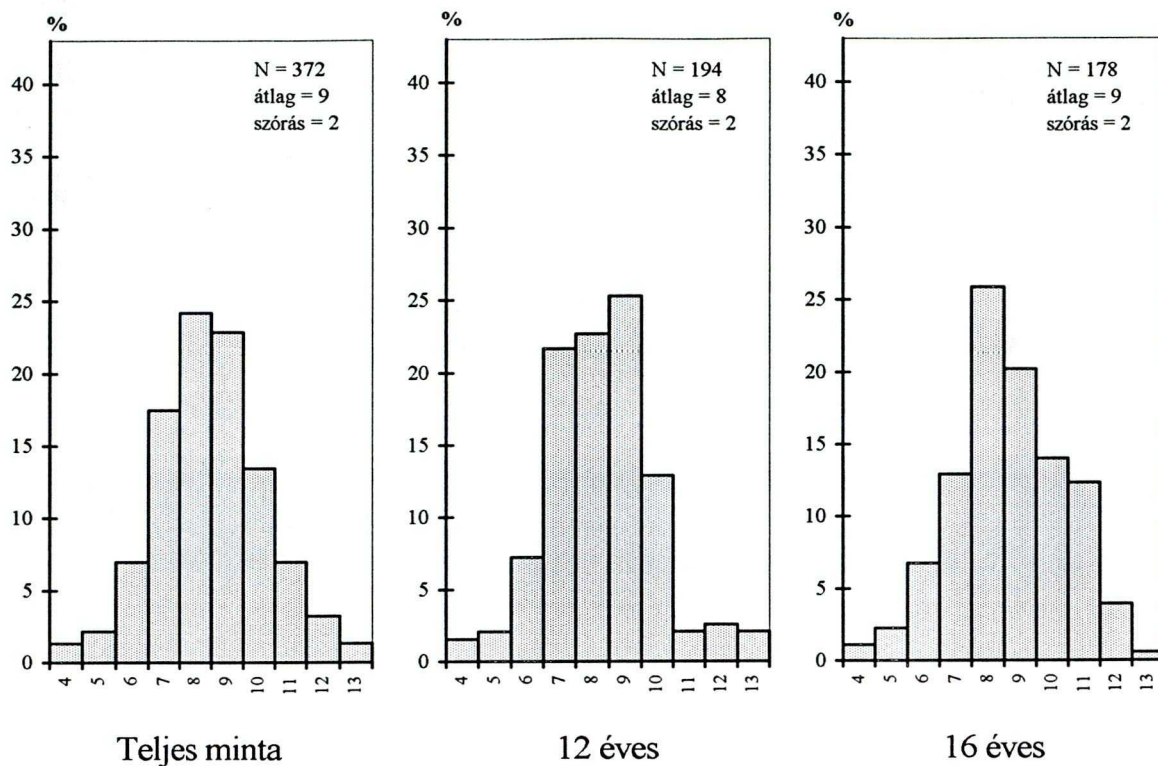
A külső–belső kontroll attitűd fejlettsége 12 és 16 éves korban

Először a főskála, majd a két alskála átlagait és szórásait közöljük (18., 19., 20. ábra), majd ugyanezek átlagértékeinek megoszlását az életkor és a nemek szerinti bontásban. Amint a belső kontroll attitűdöt ábrázoló hisztogramokról látható, szimmetrikus normális eloszlással van dolgunk mindkét életkori minta esetében. A negatív és pozitív szórások is hasonlóak, így elmondható, hogy a 12 éves és 16 éves tanulók között hasonló számban fordulnak elő olyanok, akik a velük történt pozitív vagy negatív eseményeket saját viselkedésük függvényeként értelmezik, s közel megegyezik azok száma is, akik úgy észlelik a pozitív vagy negatív kimenetelű történéseket, hogy azok személyi kontrolljukon kívül állnak.

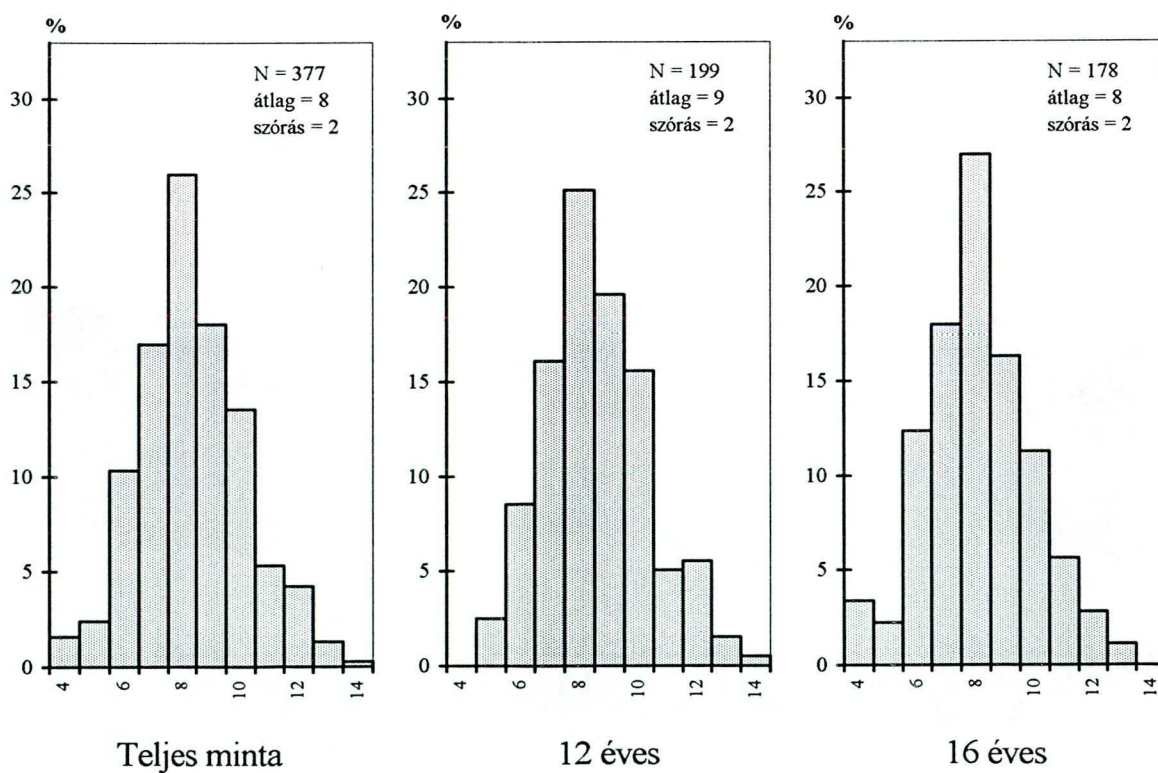
18. ábra. Belső kontroll (kudarcc + siker)



19. ábra. Sikerért vállalt felelősség



20. ábra. Kudarcért vállalt felelősség



Az adatokból kitűnik az is, hogy *a tanulók nemtől függetlenül közel megegyező átlagot értek el a külső-belső kontroll attitűd tekintetében (2. táblázat). Ugyanezt erősítette meg a t-próbával végzett szignifikancia vizsgálat az életkor vonatkozásában is, tehát a két életkor között nincs szignifikáns eltérés e téren.*

2. táblázat. Belső kontroll attitűd (sikerért vállalt felelősség + kudarcért vállalt felelősség)

	Kor					
	12 éves			16 éves		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
Tanuló neve						
Fiú						
Sikerért vállalt felelősség	99,00	12,64	3,95	133,00	12,79	4,42
Kudarcért vállalt felelősség	99,00	11,90	3,11	133,00	13,45	7,00
Belső kontroll (kudarc+siker)	99,00	24,59	5,00	133,00	26,09	10,38
Lány						
Sikerért vállalt felelősség	113,00	12,33	3,25	72,00	12,15	3,42
Kudarcért vállalt felelősség	113,00	11,99	3,78	72,00	12,34	2,48
Belső kontroll (kudarc+siker)	113,00	24,33	6,14	72,00	24,51	4,65

A fő és a két alskála eredményeinek elemzése során még két tendencia látszik. Az egyik, hogy a belső kontroll emelkedése a fiúknál erősebb, mint a lányoknál. A különbség azonban nem olyan nagy a két nem között, hogy azt egyértelműen a nemi hovatartozással lehetne magyarázni. Valószínű, hogy az okokat más tényezők együttes hatásában kell keresni. Ilyen pl. az egyén sajátos körülményeinek hálózata, nevelése stb. Ezzel függ össze a másik tendencia is, miszerint a fiúkra mind a két életkorban némileg magasabb fokú belső kontroll jellemző, mint a lányokra. Ennek magyarázatát is több tényező együttes hatásában kereshetjük. Mivel a kontroll helye

elsősorban a nevelés függvényében alakul, a különbség oka is valószínűleg a személyiségfejlesztésben keresendő. A belső kontroll kialakulását segíti elő ugyanis az a szülői magatartás, amely sok és világos feladatot állít a gyerek elé, amely lehetőséget biztosít az önállóságra és amely nem túlzottan óvó, védő jellegű. Ezzel szemben azok a gyerekek, akik csak ritkán kapnak feladatot szüleiktől, akiket túlságosan védnek és óvnak, akik nem kapnak lehetőséget az önállóságra, sokkal inkább tulajdonítják sikereiket és kudarcaikat a külső körülményeknek (*Kulcsár, 1973*).

Kötődések vizsgálata

A szociális kompetencia fejlődésében alapvető szerepet játszanak a családban kialakuló erős kötődési kapcsolatok. Ezek megléte illetve hiánya erősen befolyásolja a gyerekek későbbi szociális viselkedését, interperszonális kapcsolataik alakulását.

Az iskolában kialakuló baráti kötődések szintén meghatározó szerepűek, arról viszont nagyon keveset tudunk, hogy a gyerekeknek vannak-e kötődéseik tanáraikhoz, s ha igen, akkor ezek milyen jellegűek.

Az iskolai tapasztalatokkal megegyezően sok kutatás (pl. *Báthory, 1989*) bizonyítja, hogy egy tantárgy szeretete – ami a kisiskolás kor végéig szinte mindig azonos a tanítóhoz való kötődéssel – szorosan összefügg a tanulmányi eredménnyel. (A korrelációs együttható 0,7 körüli). Abban tehát, hogy egy tanuló mennyire szereti az adott tantárgyat, nagy szerepe van a tárgy tanító tanárhoz fűződő kötődésének. A tanulók pedig elmondásaik szerint olyan tanárokhoz kötődnek, akiknek pedagógiai és szakmai felkészültsége megfelelő, akik kiszámíthatók, akik segítőkészek, akikre a bajban lehet számítani és akikben meg lehet bízni.

Mivel a tanárokhoz való kötődések nagy mértékben hozzájárulnak a nevelés és oktatás eredményességéhez, vizsgálatunk egyik legizgalmasabb feladata annak feltárása volt, hogy milyen kötődési hálóval rendelkeznek a mintánkban szereplő gyerekek, s hogy ebben milyen arányban szerepelnek az iskolai kötődések.

Pedagógiai szempontból a kötődés négy sajátossága érdemel különös figyelmet: *a tartalma, az iránya, az ereje és a nevelő hatása* (Nagy, 1996).

Mérőeszköz: kötődés-kérdőív

A gyermekek kötődéseinek felmérésére egy olyan általam kifejlesztett kérdőívet (4. melléklet) használtunk, amelyet néhány évvel ezelőtt már sikeresen alkalmaztunk iskolás korú gyermekek körében (Zsolnai, 1989).

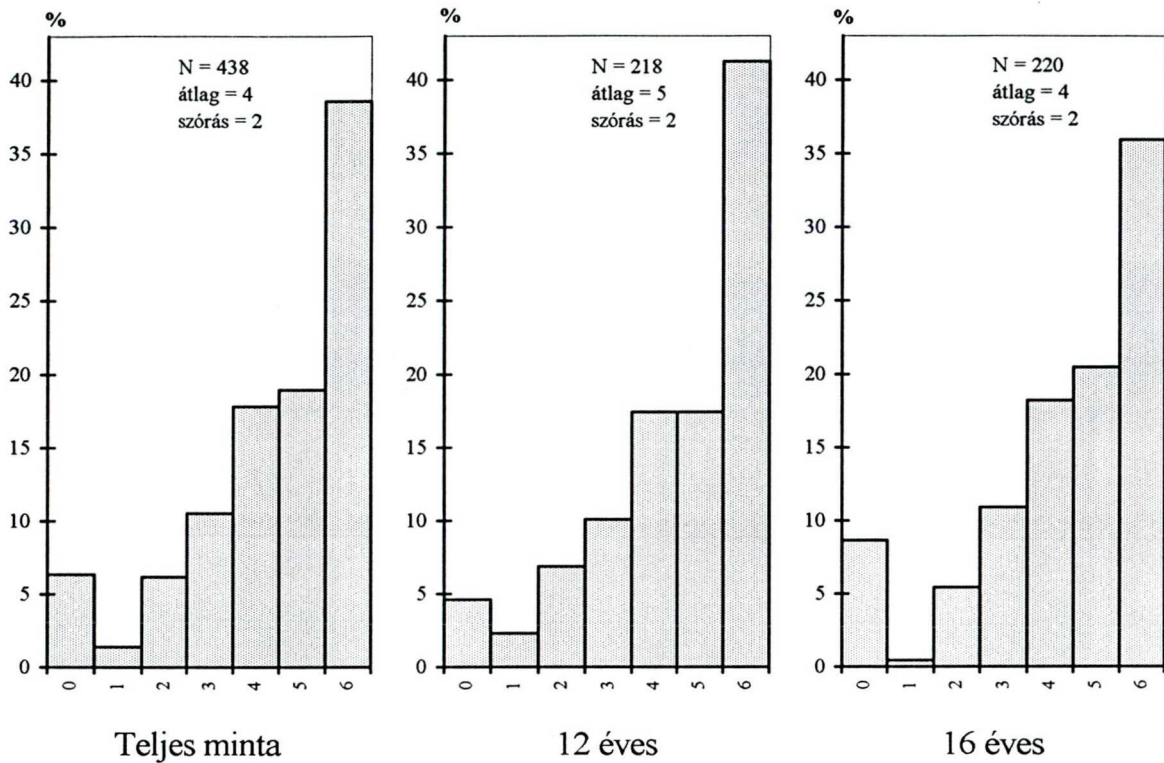
A kérdőív két részből áll. Először az életükben fontos szerepet játszó emberek nevét és a hozzájuk fűződő kötődések okait sorolják fel a gyermekek, majd kitöltenek egy táblázatot, ahol a már megnevezett személyekhez fűződő kapcsolatukat jellemzik megadott szempontok, például a kapcsolat erőssége, iránya szerint. Maximum 6 személyt nevezhetnek meg, mert korábbi vizsgálataink alapján (Zsolnai, 1987, 1989) feltételeztük, hogy a tanulók többségének elegendő ez a felsorolási lehetőség kötődéseik számának megjelölésére.

A kötődések alakulása 12 és 16 éves korban

Az összes kötődés számát mutató eredményeket a 21. ábra foglalja össze. Az átlagok és a görbék eloszlása megegyező tendenciát mutat, tehát mintánk esetében az életkor nem játszik meghatározó szerepet a gyerekek választásaiban. Ugyanezt erősítette meg a t-próbával végzett szignifikancia vizsgálat is. A jobbra asszimmetrikus eloszlások viszont egyértelműen jelzik, hogy a maximálisan megadott hat lehetőséget bővíteni kell, hisz a gyerekek 36,7%-a négy vagy öt személyt sorolt fel, 38,6% pedig mind a hat helyen megjelölt egy neki fontos embert. Ez az arány megegyezik Nagy József (1996) azon állításával, miszerint egy ember kötődési hálója 6–8 kötődés esetén gazdagnak, 4–5 esetén megfelelőnek, 2–3 esetén szegényesnek mondható. Vannak azonban vákuumban élő egyének is, akiknek egyáltalán nincs kötődésük. Ez mintánk esetében 6,6%. Az egyetlen kötődésről beszámoló tanulók aránya 1,4%,

amely erős bezárulkozásra utal. Ez azért veszélyes, mert a kapcsolat megszűnése elmagányosodást, esetleg apátiát is eredményezhet.

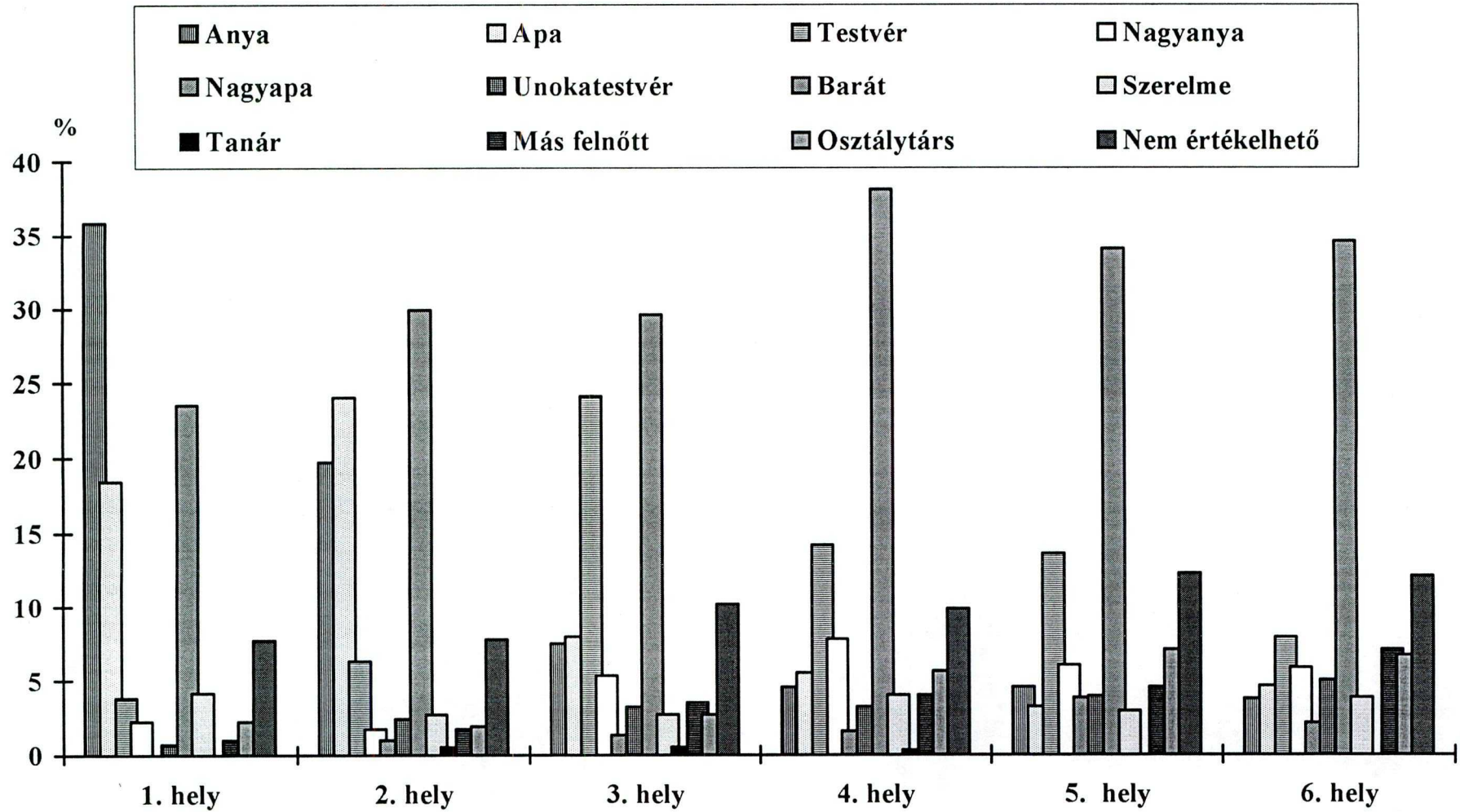
21. ábra. Összes kötődés száma



Mivel a kötődések száma csak egyik dimenziója a kötődési hálók jellemzésének, fontos megvizsgálni a kötődések tárgyára vonatkozó eredményeket is (22. ábra). Az adatokból megállapítható, hogy a tanulók által megnevezett személyek 11 kategóriába tartoznak. A táblázatból az is kiderül, hogy a gyerekek melyik személyt hányadik helyen jelölték meg. Az első helyen leggyakrabban az anya (35,9%), a másodikon a barátok (29,9%), a harmadikon pedig szintén a barátok (29,6%) szerepelnek a legtöbbször. A többi helyen kivétel nélkül a barátok fordulnak elő leggyakrabban.

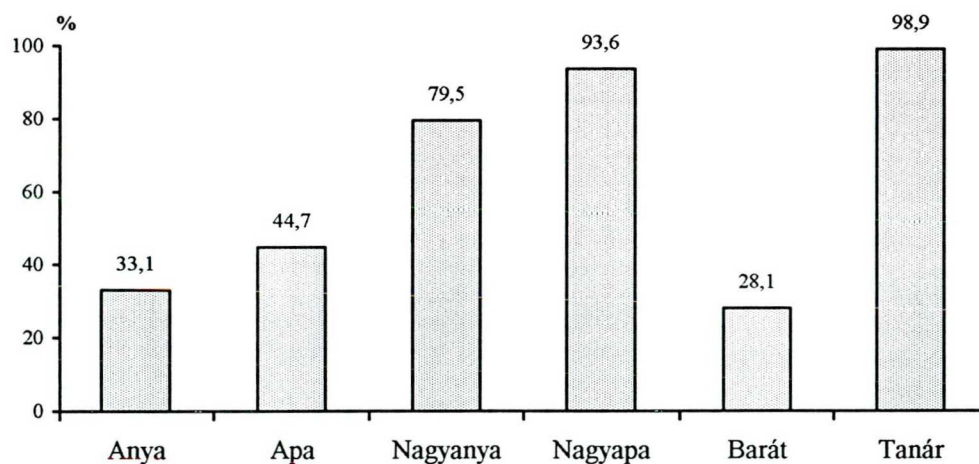
Mivel a személyes kötődések legfontosabb színtere gyermekkorban a család, az iskola és a kortárs csoport, a felsorolt személyek közül kiválasztottuk azokat, akiknek

22. ábra. A megnevezett személyek felsorolás szerinti aránya (%)



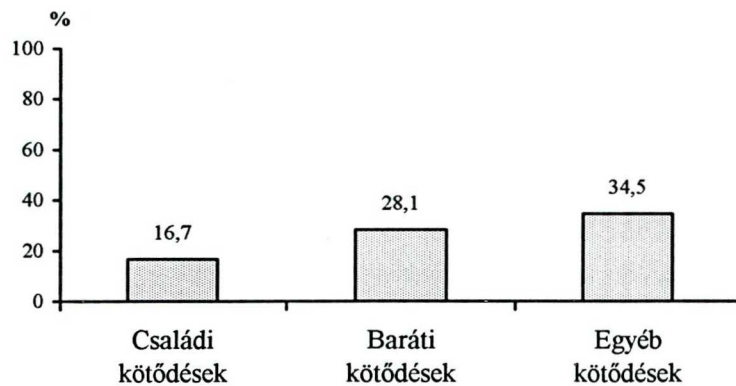
fontos szerep jut, illetve kellene hogy jusson a tanulók életében. A 23. ábra mutatja be, hogy ezek az emberek milyen arányban maradtak ki a gyerekek választásaiból. Az összes tanuló 33,1%-a nem jelölte meg az anyját a hat hely közül egyikén sem, apját pedig 44,7% hagyta ki választásából. A nagymamáját a gyerekek 79,5%-a nem vette föl választásai közé, és ez az arány a nagyapák esetében még rosszabb. Őket ugyanis a tanulók 93,6%-a kihagyta a felsorolásból. A tanulók 28,1%-a nem nevezett meg egyetlen barátot sem, a tanárok választási aránya pedig minimális volt a vizsgált mintán belül. A gyerekek 98,9%-a ugyanis egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosan kötődne. A tanárok ilyen magas arányú nem választása olyan súlyos problémákra mutat rá az iskolarendszeren belül, amelyek elemzésére a későbbiekben még ki fogunk térni.

23. ábra. A felsorolásból kihagyott személyek megoszlása (%)



Ha ezeket a már magukban is döbbenetes eredményeket kiegészítjük azzal az összegző adatsorral, amely azt mutatja meg, hogy a tanulók választásaiból milyen arányban maradtak ki az életükben fontos szerepet játszó kötődési csoportok, még inkább lehangoló képet kapunk (24. ábra).

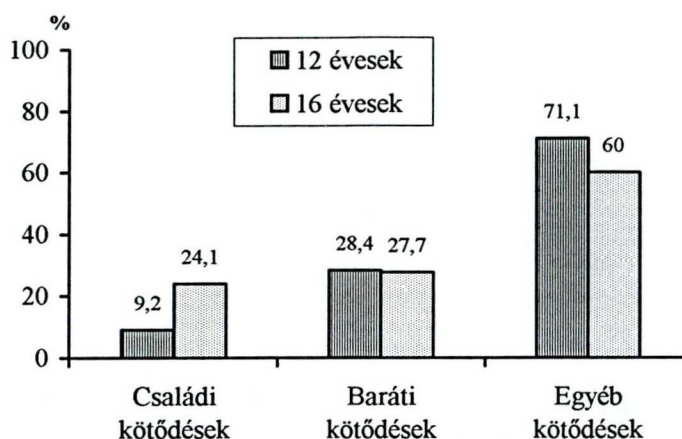
24. ábra. A felsorolásból kihagyott kötődési csoportok megoszlása (%)



A gyerekek 16,7%-a semmilyen családi, 98,9%-a semmilyen tanári kötődést, 34,5%-a pedig semmilyen egyéb kötődést nem sorolt fel. Baráti kötődésekkel a minta 28,1%-a nem rendelkezik, ami nagyon meglepő, hisz mintánkban serdülő korú tanulók szerepeltek, akiknek kötődési kapcsolataikban a kortársak szerepe meghatározó szokott lenni.

Hogy árnyaltabb képet kapjunk, megnéztük azt is, hogy a tanulók életkora és neme befolyásolja-e a fent ismertetett eredményeket. A 25. ábra adatai jól mutatják az életkori különbségből fakadó eltéréseket. *Míg a 12 éves gyerekeknek csupán 9,2%-a nem számolt be családi kötődésről, addig ez a 16 éves korosztálynál már 24,1%. A közel háromszor magasabb előfordulási arány némileg magyarázható az életkori sajátosságokkal, de egy egyre súlyosbodó tendenciára is utal. Napjainkban ugyanis sok család nem tudja biztosítani gyermekei számára a biztonságot és szeretetet jelentő háttér, ami pedig oda vezet, hogy egyre több tanuló küzd kötődési nehézséggel s válik magányossá. A baráti kapcsolatok és az egyéb kapcsolatok hiánya a két életkorban közel hasonló, de magas számuk szintén azt jelzi, hogy a tanulók közül sokan igen szegényes kötődési hálóval rendelkeznek.*

25. ábra. A felsorolásból kihagyott kötődési csoportok aránya
életkori bontásban



Az adatok feldolgozása során az egyik legizgalmasabb kérdés az volt, hogy a kiválasztott emberekhez miért kötődnek a gyerekek. Erre két úton próbáltunk választ kapni. Egyrészt nyitott kérdéseket tettünk föl erre vonatkozólag, másrészt az általunk felsorolt motívumok közül kellett kiválasztani azokat, amelyek az adott személyhez fűződő ragaszkodás okát/okait fejezték ki.

Az előre megadott motívumok közül az anyához leggyakrabban a szeretet (27,8%), a szeretet és tisztelet (25,0%), valamint a szeretet, tisztelet, bizalom (19,4%) kombinációt jelölték meg a gyerekek. Hasonló tendencia figyelhető meg az apákhoz fűződő kötődési motívumok megjelölésénél is, a különbség csupán annyi, hogy itt az első helyen a szeretet, tisztelet, bizalom (26,4%) variáció szerepel. A testvérek esetében a szeretet (33,3%), valamint a szeretet, bizalom (20,0%) együttes a leggyakoribb, s ez a sorrend figyelhető meg a nagyszülőkhöz fűződő motívumok között is. Az unokatestvérekhez, a barátokhoz és az osztálytársakhoz fűződő érzések szintén sok hasonlóságot mutatnak. Itt a barátság (33,3%, 36,1%, 55,6%), illetve a barátság és bizalom kombinációk fordulnak elő legtöbbször.

Az előre megadott motívumok kiválasztásából született eredményeket összehasonlítottuk a tanulók által megjelölt kötődési indítékokkal is. E vizsgálat kimutatta, hogy sok hasonlóság van a nyitott kérdésekre adott tanulói válaszok és az előre megadott motívumok kiválasztása között.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a gyerekek főként azért kötődnek szüleikhez, mert azok gondoskodnak róluk, szeretik őket, a bajban mindig segítenek, és bizalommal lehet hozzájuk fordulni. Elgondolkoztató azonban, hogy a tanulók közel egyharmada csak annyit írt anyjához és apjához fűződő ragaszkodásáról, hogy „kötődöm hozzá, mert az anyám, illetve mert az apám” (31,9%, 37,5%). Az ilyen jellegű válaszok azt jelzik, hogy a gyerekek sokszor nem tudják vagy nem akarják megfogalmazni kötődéseik motívumait. Nagyszüleikhez a tanulók sokszor amiatt kötődnek, mert azok szeretik és kiszolgálják őket, míg a barátokhoz fűződő kapcsolatok a következőket jelentik: hasonló érdeklődés és ízlés, kölcsönös bizalom, sok együtt töltött idő, program és szórakozás. Érdekes, hogy a testvéri, az unokatestvéri, a baráti és az osztálytársi kötődések motívumai mennyi hasonlóságot mutatnak. Mindegyiknél előfordul a „lehet rá számítani, és a megbízható” kategóriák megfogalmazása.

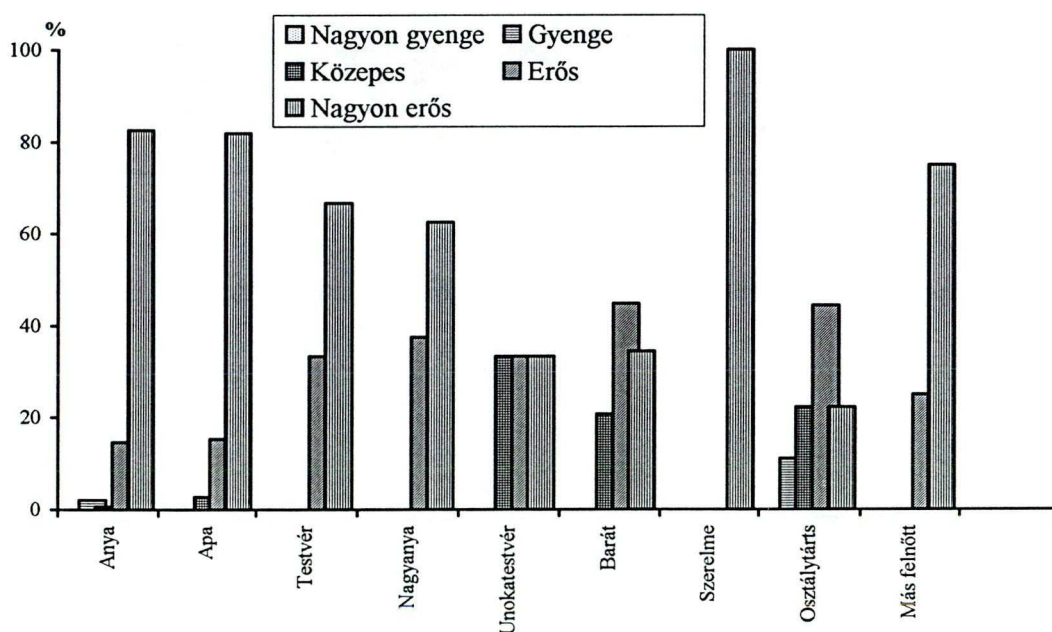
A nyitott és a zárt kérdésekre adott tanulói válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy *a bizalom, a szeretet, a megbízhatóság és a segítség motívuma az, amely mindenfajta kötődés alapját képezi*, s hogy ezek nélkül nem is létezik igazán erős kötődés az emberek között.

Fontos összefüggésekre mutat rá a kötődések erejét bemutató 26. ábra is. A kötődések erősségét minősítő tanulók 82,6%-a nagyon erősen, 14,6%-a erősen kötődik anyjához, s csak 2,8% jellemezte ragaszkodását közepesnek vagy ennél gyengébbnek. Apjukhoz a gyerekek 81,9%-át szintén nagyon erős érzelmi szál fűzi, s itt is csak kevesen (2,8%) minősítették ragaszkodásukat közepesnek vagy ennél gyengébbnek. A testvéri és a nagyszülői kapcsolatok legtöbbje is intenzív. A családi kap-

csolatokon kívüli ragaszkodások ugyancsak erős hőfokúak, de ezeknél már a közepes minősítés is jobban megjelenik.

Feltűnő, hogy két jellemző (a gyenge és nagyon gyenge erősség) milyen ritkán fordul elő a választásokban. Ez megerősíti azt a feltevésünket, hogy a kötődésekben résztvevőket erős érzelmi kapocs fűzi egymáshoz.

26. ábra. A személyekhez fűződő kötődések ereje (%)



Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a fölmérésben részt vevő tanulók hogyan ítélik meg kötődéseik viszonzottságát. Az erre vonatkozó kérdés mérésmethodikai szempontból problémás volt, így részletes elemzésétől eltekintünk. A kapott válaszokból egy tendencia azonban így is jól látszik. Legtöbb tanuló kötődéseit teljesen kölcsönösnek tartja. Ettől csak a tanárokhoz és a más felnőttekhez fűződő ragaszkodások térnek el, mert ezeknél a csak nekem és a neki fontosabb minősítések jelentős mértékben szerepelnek. Az adatokat látva felvetődik a kérdés, vajon a gyerekek reálisan értékelik-e kapcsolataik jellegét minden esetben. A kapott adatok azt mutatják, hogy

a tanulók többsége úgy véli, ha ő erősen ragaszkodik valakihez, akkor a másik fél ugyancsak hasonló intenzitással kötődik hozzá. Valószínű azonban, hogy a tanulók által kölcsönösnek tartott kapcsolat a valóságban nem mindig ilyen harmonikus, sőt néha egyoldalú az egyik fél részéről. (Például viszonzatlan szerelmek).

Összefoglalás

A személyiségtényezőket feltáró vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a megmért szociális faktorok az életkor növekedésével nem módosulnak jelentősen. Feltételezésünk szerint ez az érzelmi stabilitás és az extraverzió esetében azzal magyarázható, hogy mindkettőt nagyrészt öröklött vonások határozzák meg, tehát fejlődésük valamelyest előre behatárolt. Az együttműködés, az udvariasság, a lelkiismeretesség és a nyitottság esetében viszont inkább a tanult tényezők szerepe a meghatározóbb az öröklött vonásokkal szemben, így fejlődésük is tágabb lehetőségek között mozog.

Azt, hogy az életkor növekedésével egyik szociális faktor sem változott meg jelentősen, több tényező együttesen határozza meg. Feltehetőleg a családi szocializáció és az iskolai fejlesztés hiányossága egyaránt közrejátszik abban, hogy a szociális kompetencia ezen komponensei nem módosulnak jelentősen a serdülőkorban. De az is lehetséges, hogy ezek a szociális faktorok a serdülőkor elejére már olyan stabil személyiségjegyekké szilárdulnak, amelyek a későbbiekben kevésbé változnak tudatosan irányított fejlesztés nélkül.

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

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

A kötődéseket reprezentáló adatokból kitűnik, hogy a gyerekek öt-hat személyhez kötődnek szorosan, akik között a szülők és a barátok előfordulása a leggyakoribb. Az életkor emelkedésével azonban közel háromszorosára nő azoknak a száma, akiknek semmilyen családi kötődése sincsen. Az is meglepő, hogy a tanulók 98,9%-a egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosan kötődne. A pedagógusok ilyen magas arányú kihagyása a választásokból iskolarendszerünk funkciózavaraira utal, holott a szoros tanár - diák kapcsolatok sokat segítenének a kommunikációs zavarok és az interakciós problémák megelőzésében.

A TANULÁST SEGÍTŐ MOTÍVUMOK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNYEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Kutatásunk egyik legizgalmasabb kérdése annak felderítése volt, hogy a szociális kompetencia megvizsgált komponensei közül melyek azok, amelyek befolyásolják a gyerekek tanulási motivációját és iskolai teljesítményét. Ehhez azonban előbb meg kellett vizsgálnunk a tanulást segítő motívumok körét, ill. ezek kapcsolatát a tanulmányi eredmények alakulásával.

A tanulást segítő motívumok és az iskolai teljesítmény mérésére két kérdőívet használtunk, amelyeket a JATE Pedagógiai Tanszék munkatársai készítettek (5. és 6. melléklet). A kérdőíveken szereplő kérdéseket hat csoportba soroltuk:

- (1) család motiváló hatása
- (2) iskola motiváló hatása
- (3) az egyén belső tanulási motiváltsága
- (4) a gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelése
- (5) tanórán kívüli tanulási tevékenységek
- (6) tantárgyi osztályzatok.

Családi motiváció

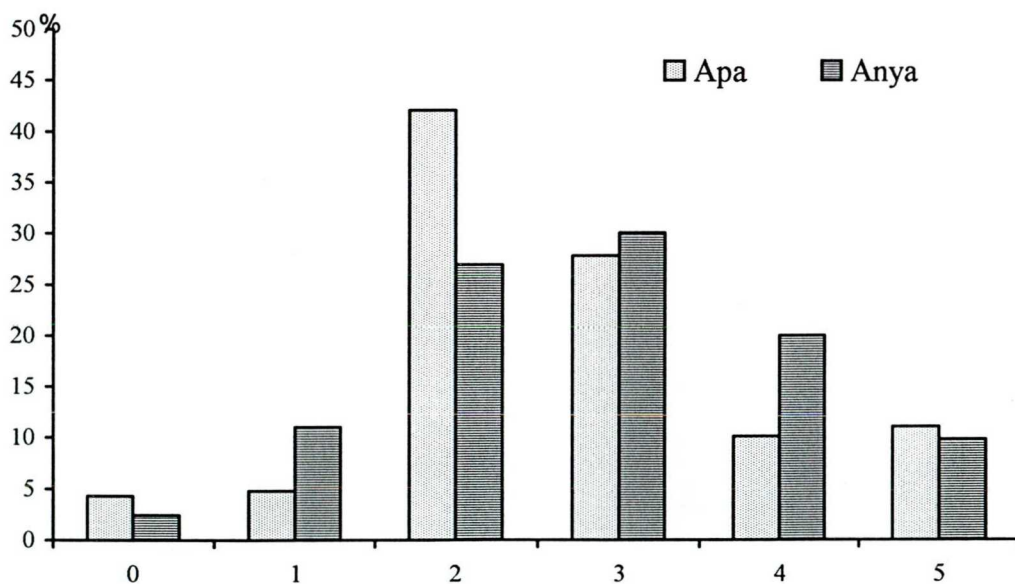
Az első kérdéscsoportban a tanulást befolyásoló családi motivációt térképeztük fel. A következő kérdések szerepeltek ebben a blokkban:

- 1/a Szüleid legmagasabb iskolai végzettsége?
- 1/b Szüleid milyen iskolai végzettséget kívánnak Neked?
- 1/c Szüleid segítenek a tanulásban?
- 1/d Szüleid általában hogyan fogadják a gyenge eredményeidet?
- 1/e Szüleid általában hogyan fogadják a jó eredményeidet?

Ezekre a kérdésekre a tanulók 5 fokú skálákon a megfelelőnek tartott fokozat megjelölésével válaszoltak.

A szülők iskolázottság szerinti megoszlását a 27. ábra foglalja össze. Az apák 4,8%-a végzett legfeljebb általános iskolát, míg ez az arány az anyák esetében 11%. Az apák 42%-a, az anyák 26,9%-a szakmunkásképző iskolát végzett, míg ez az érettségivel rendelkezők esetében 27,8% (apák), valamint 30% (anyák). A főiskolát végzettek aránya 10,1% az apáknál, 19,9% pedig az anyák körében. Az egyetemi végzettségűek aránya az apák között 11%, az anyák között 9,8%.

27. ábra: A szülők iskolázottság szerinti megoszlása



	Apa (%)	Anya (%)
0 = nincs válasz	4,3	2,4
1 = általános iskola	4,8	11,0
2 = szakmunkásképző	42,0	26,9
3 = érettségi	27,8	30,0
4 = főiskola	10,1	19,9
5 = egyetem	11,0	9,8

A második kérdésre adott tanulói válaszokból kiderül, hogy a szülők 18,2%-a szakmunkás, 30%-a érettségi szintű iskolai végzettséget, míg közel 50% ennél magasabb, főiskolai vagy egyetemi diplomát kíván gyermekének. Ha összehasonlítjuk ezeket az adatokat a szülők iskolai végzettségével, látható, hogy a szülők többsége magasabb elvárásokat és igényeket fogalmaz meg gyermeke iskolai végzettségét illetően, mint amilyennel ő maga rendelkezik.

A szülői segítségre vonatkozó kérdésekből kiderül, hogy a *szülőknek csupán 9,6%-a az, aki rendszeresen segít gyermekének az otthoni tanulásban*. Ez a viszonylag alacsony arány azonban meglepő is lehet, hisz egy 16 éves középiskolásnak jóval kevesebb szülői támogatásra van szüksége a tanulásban, mint egy 12 éves általános iskolás tanulónak. A gyerekek 39,8%-a számolt be arról, hogy szülei nem vagy csak nagyon ritkán segítenek neki az iskolai felkészülésben. A ritkán segítséget 26,9%, a gyakrant viszont 23,5% jelölte meg. Ezek az arányok azt sejtetik, hogy az otthoni tanulás során igénybevetett szülői támogatás mértéke nem csak az életkortól, hanem más, itt föl nem tárt tényezőktől is függ.

A szülők nagy többsége (69,5%) általában nem büntetéssel vagy szidással reagál gyermeke rossz érdemjegyre és teljesítményére, hanem elbeszélget vele vagy megpróbálja biztatni a jobb eredmények elérésére. A tanulóknak csupán 5,3%-a az, akit ilyenkor megbüntetnek vagy szidást kap (22,5%). A negatív szülői reakciók alacsony előfordulásának egyik magyarázata az lehet, hogy a családok többsége a megengedő, liberális nevelési elvek híve, s mint ilyen, nem hisz a büntetés, esetleg a verés nevelő hatásában.

Ugyanezt a tendenciát erősíti meg a jó tanulmányi eredményekre vonatkozó szülői reakciók jellege. A tanulók 59,7%-a számolt be, hogy ilyen esetekben megdicsérik őket, 32,4%-nál a családban a jó teljesítményt természetesnek veszik, s csak 5% kap jutalmat ilyenkor.

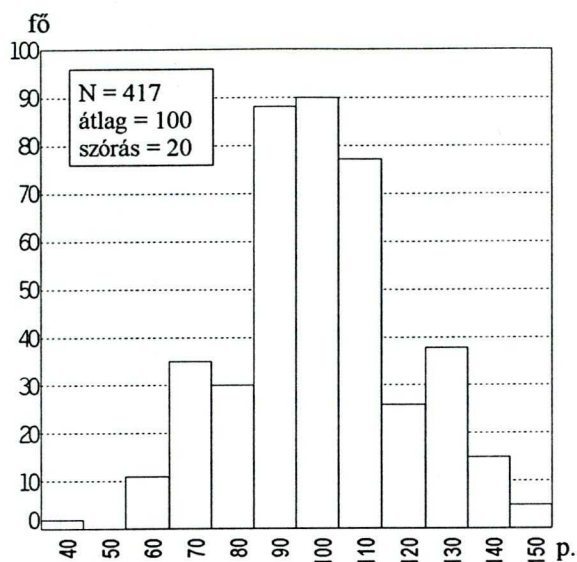
A kérdések részletes elemzését követően a változók összevonásával és standardizálásával egy összevont mutatót képeztünk, amely a későbbiekben már önmagában

képviselte a családi motivációt. A standardizáláskor a változók tranformációját követően annak a szokásos követelménynek tettünk eleget, hogy az átlag 100, a szórás pedig 20 legyen.

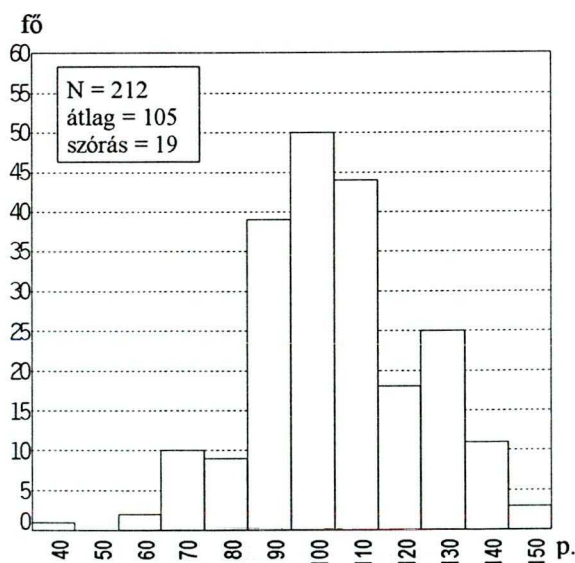
Az összevont mutató felhasználásával készült hisztogramok (28. ábra) jó közelítéssel normál eloszlásúak. A 12 éves mintára inkább a Gauss-görbe jobbra tolódása, míg a 16 éves korú mintára a görbe balra tolódása jellemző. A 12 éves korú gyerekek közül 10 alatt van azoknak a száma, akik úgy érzik, hogy családjuk egyáltalán nem vagy alig motiválja őket a jobb tanulásra. Ugyanez az arány a 16 évesek körében már közel a duplájára emelkedik. A pozitív szórást megvizsgálva pedig az látszik, hogy a fiatalabb korú tanulók közül sokkal többen számolnak be az átlagnál erősebb családi motivációról, mint a középiskolások.

Az átlagok ugyancsak azt mutatják, hogy a gyerekek tanulására ható családi motiváció 12 éves korban még jóval magasabb, mint 16 éves korban. Míg a fiatalabb korosztálynál az átlag 105, addig ugyanez az idősebbek esetében csak 95. A csökkenés mértéke eléggé jelentős, így *t-próbával megnéztük azt is, hogy az átlagok között szignifikáns különbség van-e.* A kapott adatok alapján 95%-os megbízhatósággal állítható, hogy a két életkor eredményei között szignifikáns különbség van a fiatalabb korú gyerekek javára, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a középiskolásoknál a tanulásra ható családi motiváció nem igazán meghatározó. Valószínű, hogy ebben az életkorban a kortársak szerepe jóval jelentősebb a szülői házáénál.

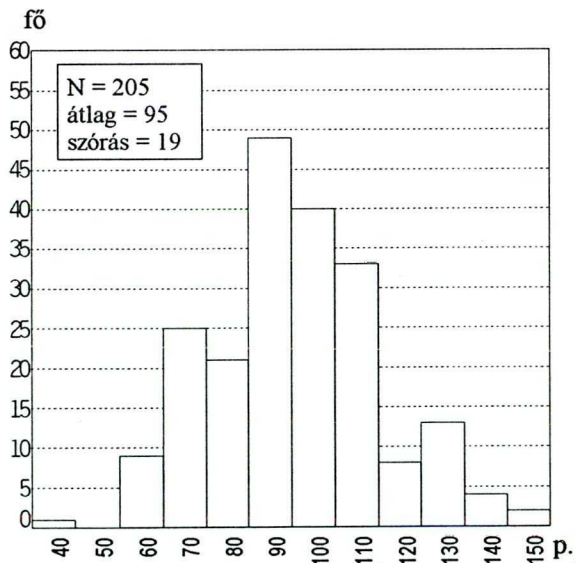
28. ábra: A család motiváló hatása



Teljes minta



12 éves



16 éves

Iskolai motiváció

A második csoportba tartozó 3 kérdéssel az iskola motiváló hatására kérdeztünk rá:

2/a Az osztályod általában hogyan viszonyul a szorgalmas, jó tanulókhoz?

2/b Az osztályod általában hogyan viszonyul a gyenge tanulókhoz?

2/c Az iskolában a tanárok milyen szempontok alapján osztályoznak?

A véleményüket kifejező fokozatokat a tanulók itt is öt fokú skálákon jelölték be.

A gyerekek közel 40%-a szerint osztálya közömbösen viszonyul a szorgalmas, jó tanulókhoz, 45,3% pedig arról számolt be, hogy osztályában befogadóan és elismerően kezelik a jól teljesítő társakat. Ugyanakkor 10,1%-a a tanulóknak azt válaszolta, hogy lekicsinylő, 3,8% szerint pedig kirekesztő a hozzáállás ezekhez a gyerekekhez osztályukban. Ha összeadjuk a közömbös, a lekicsinylő és a kirekesztő kategóriák adatait, akkor kiderül, hogy *a tanulóknak több mint a fele (53,7%) úgy ítéli meg, hogy osztályában negatív vagy jó esetben semleges a hozzáállás a sikeresen teljesítő gyerekekhez.* Ez a magas arány nem magyarázható csupán azzal, hogy serdülőkorban a tanulás nem „sikk”, hogy a tanulás lenézett dolognak számít. Valószínű, hogy ebben a szemléletben kifejeződik a társadalom egyre szélesedő rétegének tanulásról, annak anyagi és eszmei értékéről vallott negatív nézete.

A gyenge tanulókhoz való viszonyt a tanulók 46%-a közömbösnek, 24,9%-a befogadónak, 20,4%-a pedig segítőnek tartja saját osztályán belül. *Úgy tűnik tehát, hogy a gyerekek rosszul teljesítő, gyenge osztálytársaikat jobban befogadják és segítik, mint a szorgalmas, jó tanulókat.*

Az viszont mind a két kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a serdülők általában közömbösek társaik jó vagy rossz tanulmányi eredményei iránt. Ez alapján úgy látszik, hogy az iskolában a tanulók nem igazán motiválják egymást a jobb tanulmányi eredmények elérésében.

Az utolsó kérdésnél azt kellett a gyerekeknek megválaszolni, hogy iskolájukban hány tanárnál számítanak bele az osztályozásba az általunk felsorolt szempontok. A *dolgozatok, feleletek* jegyei a tanulók több mint 60%-a szerint a tanárok többségénél vagy mindnél beleszámítanak az osztályzásba, ugyanez az arány az *órai szereplés* esetében viszont már árnyaltabb képet mutat. A gyerekek közül 36,2% nyilatkozott úgy, hogy ez a szempont a tanárok többségénél számít, s csak 16,8% érzi úgy, hogy ez minden tanár esetében érvényes. Az *igyekezetet* a tanárok többsége értékeli a gye-

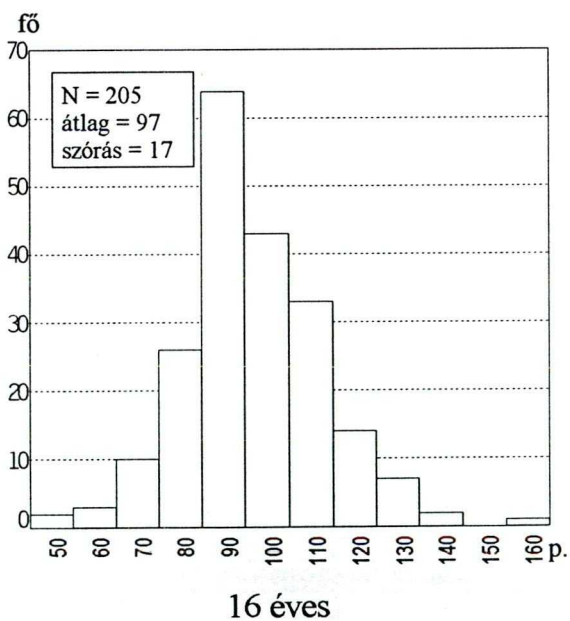
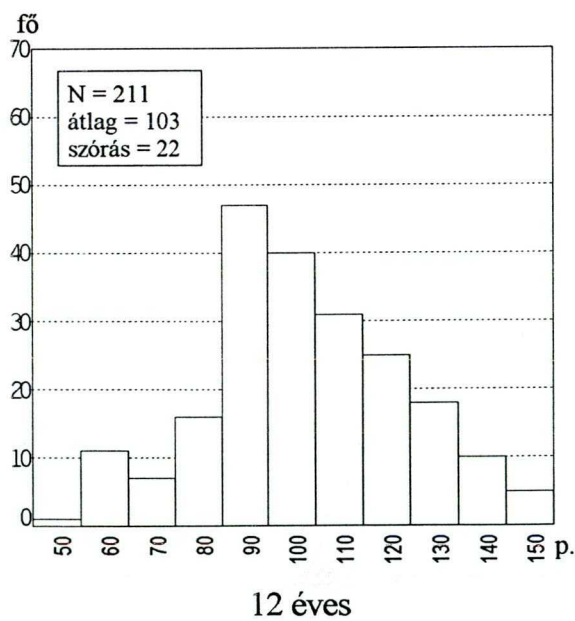
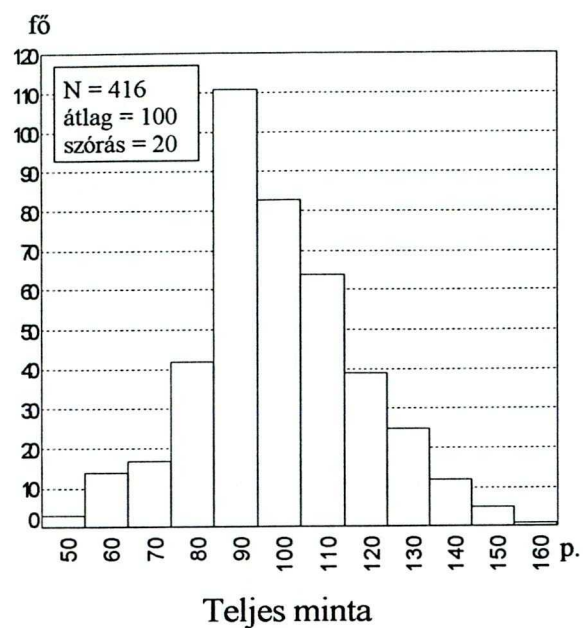
rekek szerint (46%), de a tananyagon kívüli tudásra ez már ilyen arányban nem jellemző. A tanulók 46%-a úgy érzi, hogy kevés tanárnál számít a *többlettudás*, s csak 4,1% az, aki minden tanár esetében érvényesnek tartja ezt. Elgondolkodtató, hogy a gyerekek 64,9% arról számol be, hogy legtöbb tanárnál közrejátsszik egy osztályzat megítélésében az is, hogy az adott tanuló milyen magatartású. A rokonszenvnek a jegyek megítélésében nincs ekkora szerepe, a gyerekek 50%-a ugyanis a senkinél vagy a kevés tanárnál kategóriát választotta ennél a kérdésnél.

Az adatok részletes feldolgozása után ismételten összevont mutatót képeztünk változóinkból a már bemutatott eljárással.

Amint a 29. ábra hisztogramjairól látható, a 12 éves minta esetében jóval több olyan tanulót találunk, aki az iskolai motivációt jelentősnek ítéli meg tanulmányi eredményességére, mint a 16 éves korúak körében. Jól mutatják ezt a tendenciát az eloszlások alakjai is, hisz a fiatalabb korosztályt reprezentáló Gauss-görbe kevésbé szimmetrikus, mint a középiskolásoké. A 16 éves tanulók esetében a szórás is jóval kisebb, mint fiatalabb társaiknál.

Az átlagok összehasonlításából is az derül ki, hogy *az iskolai motiváció tanulásra gyakorolt hatása erősebb az általános iskolás gyerekeknél, mint a középiskolásoknál*. Az elvégzett szignifikancia vizsgálat pedig azt mutatta ki, hogy 95%-os megbízhatósági fokon a két életkor között szignifikáns az eltérés a fiatalabb generáció javára. A kapott eredmény a mindennapi tapasztalattal teljesen megegyezik, s egyben arra is utal, hogy a kisebbek esetében az iskola pozitív hatását még jelentősebbé lehetne tenni a tanárok motiváló hatásán keresztül.

29. ábra: Az iskola motiváló hatása



A tanulók belső tanulási motiváltsága

Az egyén belső tanulási motiváltságát a következő kérdések alapján próbáltuk megragadni:

3/a Mennyire szereted a felsorolt tantárgyakat?

3/b Mennyire hasznosak számokra a következő tantárgyak?

3/c Szoktál-e szorgalmi feladatokat készíteni?

3/d Mennyire kedveled a felsorolt tanórai tevékenységeket?

3/e Mi az a legmagasabb képzettség, amit szeretnél megszerezni?

Az első kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a tanulók közül 26,9% nem vagy egyáltalán nem szereti, 37,9% közömbös, 34,7% viszont szereti vagy nagyon szereti a matematikát. Közel hasonló tendencia figyelhető meg a többi természettudományi tantárgy esetében is. A humán tárgyak kedveltsége a következő képet mutatja. A gyerekek 25,5%-a egyáltalán nem vagy nem szereti a nyelvtant, 38,6%-a közömbös iránta, 35,4%-a pedig szereti vagy nagyon szereti ezt a tárgyat. Az irodalom esetében kedvezőbb a megítélés, hisz csak 19,9% nyilatkozott úgy, hogy nem vagy egyáltalán nem szereti, a közömbösök aránya 30,6%, a tárgyat szeretők vagy nagyon szeretők száma pedig 49%. A történelem még ennél is népszerűbb a tanulók körében, mert itt a szeretem és a nagyon szeretem előfordulási aránya 53,6%. Az idegen nyelvek megítélése nagyon hasonlít ehhez (56,3%), azonban a legnépszerűbb tantárgy a gyerekek körében a testnevelés. 74,5% nyilatkozott úgy, hogy szereti vagy nagyon szereti ezt a tárgyat, s minimális azoknak a száma (5,8%), akik nem vagy egyáltalán nem szeretik az iskolai testnevelést.

Ugyanezen tantárgyak hasznosságát illetően azonban változás figyelhető meg a tanulói válaszokban. *A matematikát hiába nem szereti a tanulók jelentős része, abban többségük egyet ért (77,4%), hogy számukra nagyon hasznos tárgyról van szó.* A többi természettudományi tantárgy esetében a hasznosság megítélése már nem ennyire egyértelmű, s még a kedveltebb humán tárgyak hasznosságának megítélése is alacsonyabb ennél (közel 60%). *A matematikát egyedül az idegen nyelvek előzik meg, hisz a gyerekek ezt még nála is hasznosabbnak ítélik meg (81,3%).* E két arány jól tükrözi a fiatalsággal szemben egyre erőteljesebben megfogalmazódott társadalmi követelményeket, a matematikai felkészültséget és az idegen nyelvi tudás szükséges-

ségét, hisz mindkét tantárgy számos, manapság sikeres pálya (pl. közgazdasági) alapjául szolgál.

A Szoktál-e szorgalmi feladatokat készíteni? kérdésre adott válaszok a következő megoszlást mutatják. A tanulók 12,6%-a soha, 28,2%-a nagyon ritkán, 43%-a néha, 12,6%-a gyakran, 3,4%-a pedig rendszeresen készít szorgalmi feladatokat. Ez az arány valószínűleg jól reprezentálja a serdülőknek a tanórai tanuláson kívüli aktivitását.

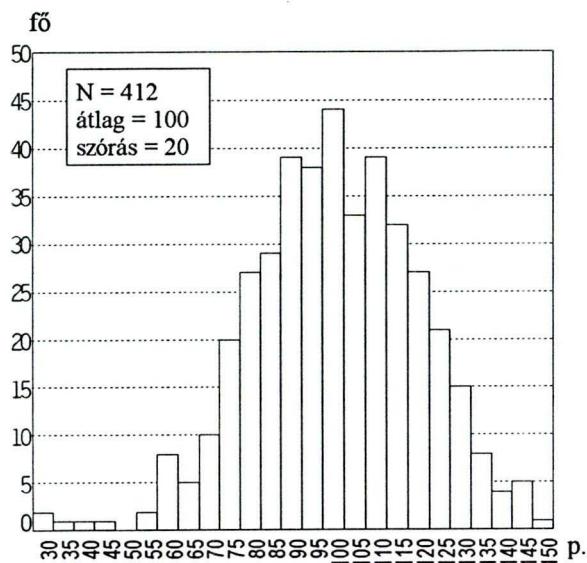
A tanórai tevékenységek megítélésekor a legnépszerűbbnek a *játékos tanulást* (79,4%) tartották a gyerekek. Ezt a *csoportmunka* (68,7%), majd a *tanári magyarázat* (60,4%) követi. A legnépszerűtlenebb tanórai tevékenységek a *feladatmegoldó versenyek* (32,3%), az *egyénnre szabott feladatok* (26,2%) és a *kérdés-felelet módszer* (24,1%). A tanulók által felállított sorrend némi meglepetést okozott, hisz azok a tevékenységek kerültek föl elsősorban a nem kedvelt tanórai tevékenységek sorába, amelyek az önálló tanulói aktivitásra épülnek. Ennek több oka is lehet, de valószínű, hogy a magyar iskolák konzervatív hagyományai is közrejátszanak abban, hogy a gyerekek nem szívesen vesznek részt ilyen tevékenységekben. Az is elgondolkasztó, hogy legnépszerűbb tevékenységnek a játékos tanulást tartják a gyerekek még a serdülőkorban is. Ez annyit jelent, hogy iskoláinkban nagyobb helyet kellene hogy kapjon ez a fajta tanulási forma. A gyakorlatból azonban tudjuk, hogy a pedagógusok többsége nem gyakran alkalmazza ezt a tevékenységi formát a tanórákon.

A gyerekek belső tanulási motiváltságát kifejező összevont mutató, amely szintén a változók összevonásával és standardizálásával jött létre, a családi és az iskolai motiváció esetén megfigyelt tendenciákat erősíti meg.

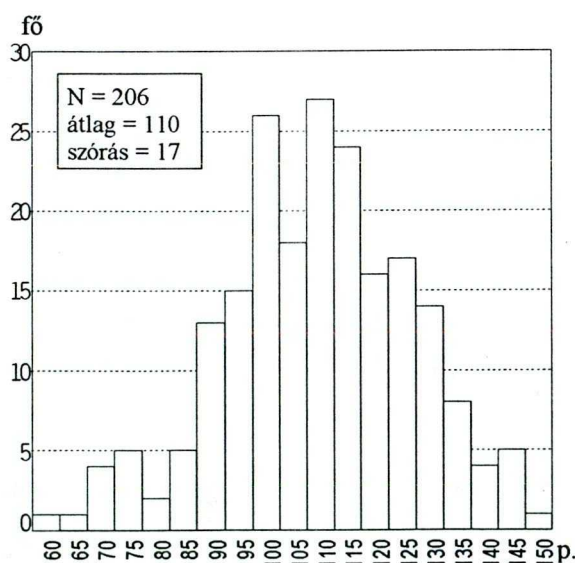
A 30. ábra hisztogramjai jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlást mutatnak, bár a 16 éves minta esetében az eloszlás kissé asszimmetrikus. *Az eloszlások jól tükrözik, hogy itt is a fiatalabb tanulók azok, akikben nagyobb a belső késztetés a tanulásra. Az átlagokból kiderül (110 és 91), hogy a középiskolásoknál jelentős visszaesés figyelhető meg e téren is.* A t-próba pedig megerősítette, hogy az átlagok között szignifikáns különbség van. Az életkori sajátosságokon kívül ennek az lehet még a

magyarázata, hogy a 16 évesek életében még nem látszik közelinek az iskola befejezése, a pályaválasztás, ami jelentősen megváltoztathatja a tanulásra irányuló belső motivációjukat.

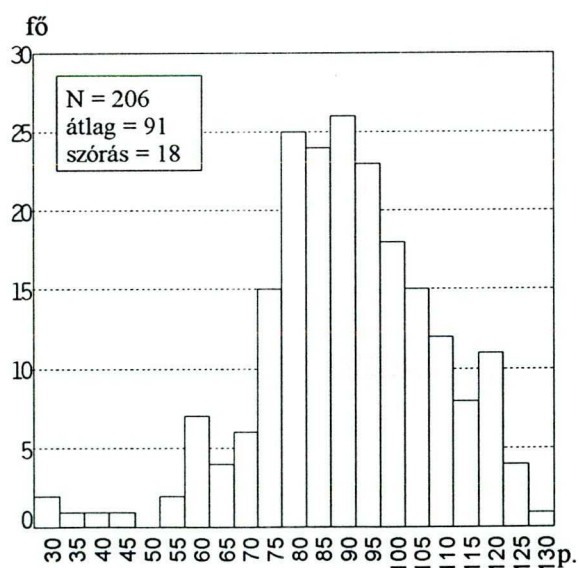
30. ábra: Belső tanulási motiváltság



Teljes minta



12 éves



16 éves

A gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelése

A gyerekeknek saját tanulásukra vonatkozó önértékelését négy kérdés kapcsán vizsgáltuk.

4/a Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel?

4/b Milyennek minősíted a szorgalmadat?

4/c A tanulmányi eredményed mennyiben felel meg a szorgalmadnak?

4/d Számodra milyenek az iskolai követelmények?

A tanulók válaszaikat itt is 5 fokú skálákon jelölték meg.

Az első kérdésre adott feleletekből az derül ki, hogy a gyerekeknek csupán kis hányada nagyon elégedetlen (6,6%) vagy nagyon elégedett (4,6%) iskolai teljesítményével. A többség elégedetlen (25,5%), kicsit elégedett (38,1%) vagy elégedett (24%) az elért teljesítményével. Ehhez szorosan kapcsolódik a szorgalom, majd a szorgalom és a tanulmányi eredmények kapcsolatára vonatkozó kérdés, így az erre adott válaszokat együtt kezeljük. A tanulók közel 70%-a megfelelőnek vagy jónak, 17,7%-a elégségesnek, 5,8%-a pedig kiemelkedően jónak tartja szorgalmát. A tanulmányi eredmények és a szorgalom kapcsolatát vizsgáló kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a tanulók 52,7%-a úgy ítéli meg, tanulmányi eredménye megfelel szorgalmának, 28,2% pedig arról számolt be, hogy iskolai teljesítménye jobb, mint az szorgalmából következne. Csupán 1% az, aki az elért eredményeit sokkal rosszabbnak tartja szorgalmánál, s 7% az, aki szerint teljesítménye jóval nagyobb mint szorgalma. A kapott eredmények alapján egyértelmű, hogy a *tanulók fele reálisan értékeli a tanuláshoz való viszonyát*. Az viszont elgondolkodtató, hogy a gyerekek közel 30%-a miért ítéli meg teljesítményét jobbnak, mint szorgalmát. Lehet, hogy a magyarázat az életkori sajátosságokban keresendő, de az is lehet, hogy a gyerekek önértékelése kicsit torz e kérdés kapcsán.

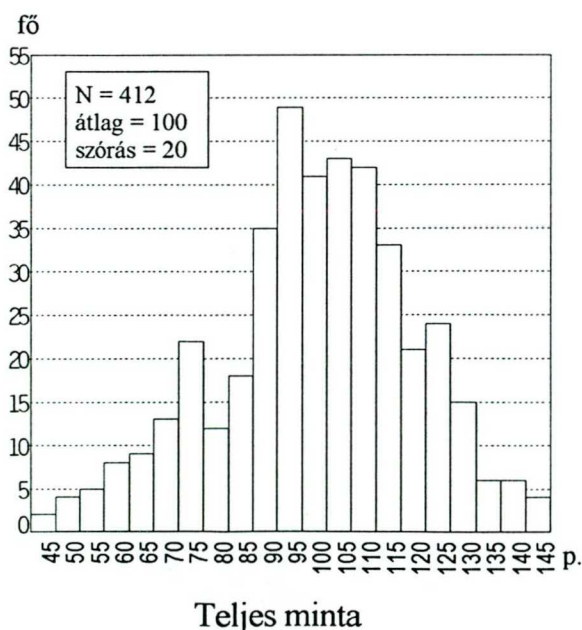
Az iskolai követelmények megítélésében elég egységesek a tanulók, hisz 57,5%-uk úgy nyilatkozott, hogy ezek megfelelőek számukra. 4,1%-uk nagyon ne-

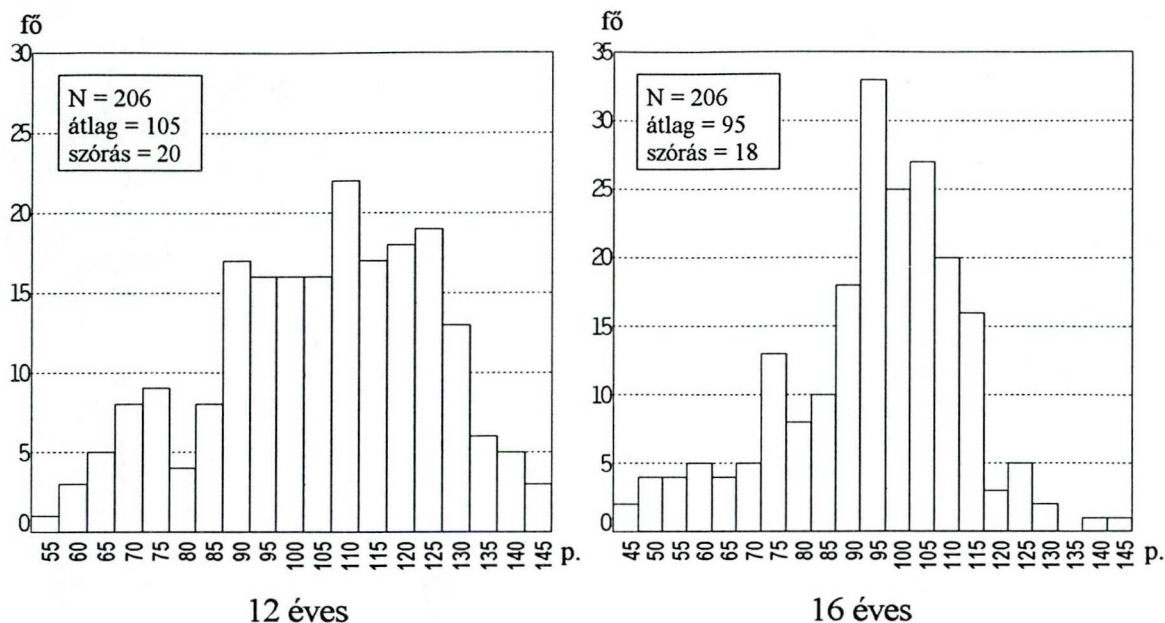
héznek, 28,4%-uk nehéznek, 11,7%-uk könnyűnek, 1,9%-uk viszont nagyon könnyűnek találja a velük szemben támasztott követelményeket. *Ezek az arányok reális képet adnak a tanulókról, s egyben azt is jelzik, hogy a hazai iskolák a gyerekeknek is elfogadható módon határozzák meg követelményeiket.*

A gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelésére utaló változókat ugyancsak összevontuk és standardizáltuk. Az így kapott mutató alapján készült hisztogramokról látható, hogy megközelítően szimmetrikus normális eloszlásokat kaptunk (31. ábra). A negatív és pozitív szórást összehasonlítva az is kiderül, hogy a két életkori mintán belül közel megegyezik azok száma, akik az átlaghoz viszonyítva negatívabban vagy pozitívabban ítélik meg tanulásra vonatkozó önértékelésüket.

Az átlagok azt mutatják, hogy a *gyerekek tanulással kapcsolatos önértékelése az életkor emelkedésével nem növekszik, hanem csökken.* Az átlagok közti különbség elég nagy (105 és 95), a t-próbával végzett szignifikancia vizsgálat pedig azt jelzi, hogy a fiatalabb korosztály eredményei szignifikánsan jobbak idősebb társaikénál. Ennek sokféle magyarázata lehet, az okokat egy későbbi vizsgálatban érdemes lenne részletesen feltárni.

31. ábra: Tanulásra vonatkozó önértékelés





Tanórán kívüli tanulási tevékenységek

A tanórán kívüli tanulási tevékenységeket szintén a tanulást segítő motívumok közé soroltuk, mivel feltételeztük, hogy azok a tanulók, akik több ilyen jellegű tevékenységet folytatnak, motiváltabbak az iskolai tanulásra is. Erre vonatkozó kérdéseink a következők voltak:

5/a Milyen szakkörökre jársz?

5/b Részt vesz-e tanulmányi versenyeken?

Az adatok világosan jelzik, hogy a *tanulóknak több mint 90%-a semmilyen szakköri foglalkozást nem látogat*. Ez érvényes a természettudományi és a humán tárgyakra egyaránt. Ez a magas arány azonban számos okkal magyarázható. Sok iskolában a megváltozott feltételek (a szülőknek fizetni kell a szakköri tagságért), a szűkös anyagi források (a pedagógusnak ingyen kellene a szakköri munkát irányítani) egyszerűen nem teszik lehetővé az önképzést. Az is közrejátszhat a tanulók érdektelenségében, hogy serdülőként egészen más jellegű tevékenységek iránt érdeklődnek mint a szakköri munka. Némileg módosul ez a kép, ha megnézzük a sportra, a művészeti tevékenységekre járók arányát. A *gyerekek 63,5%-a sportol a tanórán kívül is, 85,6%-a pedig valamilyen művészeti foglalkozásra jár*. Ez nagyon jó arány, s egyben

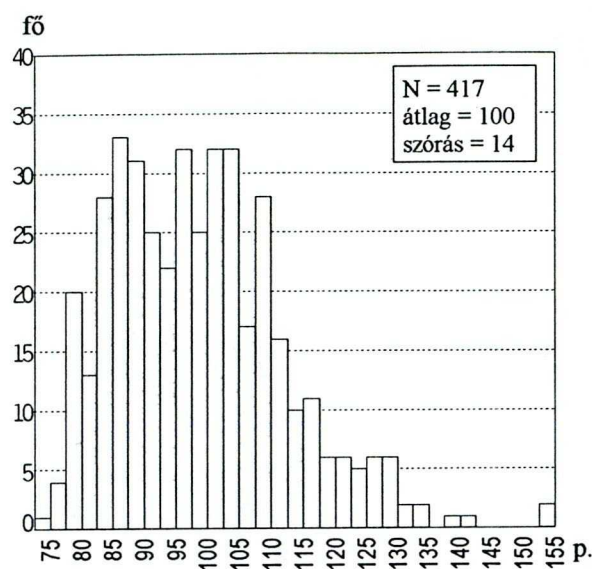
azt is jelzi, hogy a gyerekekben igen is megvan az igény az ilyen jellegű tevékenységekre. A tanulók 76,3%-a viszont az egyéb kategóriát választotta. Jó lenne a továbbiakban megvizsgálni, hogy mik lehetnek azok a tevékenységek, amelyekre a gyerekek itt utaltak.

Tanulmányi versenyekre a tanulók 55,2%-a egyáltalán nem, 24,7%-a néha, 6%-a gyakran, 2,4%-a pedig rendszeresen jár. Ezek a számok reálisak, hisz a tanulóknak valóban csak töredéke vesz részt rendszeresen különböző tanulmányi versenyeken.

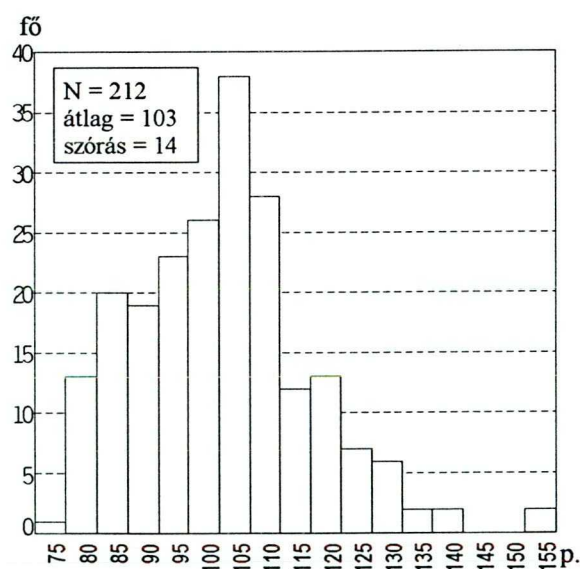
A tanórán kívüli tanulási formák elemzése után ismételten összevontuk, majd standardizáltuk a változókat, amiből megszületett az az összevont mutató, amely alapján elkészültek a 32. ábra hisztogramjai. Amint a hisztogramokról látható, erősen balra eltolódott eloszlásokkal van dolgunk. Ennek oka, mint láttuk, az előzőekben elemzett tanulói válaszok előfordulási aránya. Mindkét korosztályban jóval többen vannak azok, akik az átlagnál kevesebb tanórán kívüli tanulási tevékenységet (pl. szakköre járnak) végeznek, mint azok, akik az átlaghoz viszonyítva többet teljesítenek e téren.

A pozitív és negatív szórások, valamint az átlagok jól mutatják, hogy a fiatalabb gyerekek több tanórán kívüli tevékenységet folytatnak, mint idősebb társaik. A t-próbás szignifikancia vizsgálat megerősítette, hogy a két életkori mintát összehasonlítva az általános iskolás tanulók szignifikánsan jobb eredményeket értek el e téren. Ez egyrészt az életkorral függ össze, hisz egy középiskolás életében már tágabb azon tevékenységek köre, amelyek közül önállóan választhat. A másik oka ennek a változásnak az lehet, hogy ebben az életkorban a családi és az iskolai motiváció sokat gyengül. Ezt a vizsgálat eddigi eredményei teljesen alátámasztják.

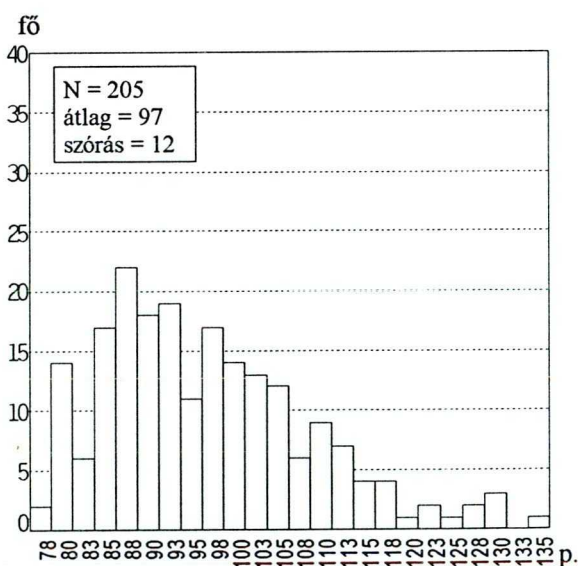
32. ábra: Tanórán kívüli tanulási tevékenységek



Teljes minta



12 éves



16 éves

Tantárgyi osztályzatok

Végül rákérdeztünk a gyerekek legutolsó félévben kapott osztályzataira, hisz a tanulmányi eredményeket ezek fejezik ki legjobban.

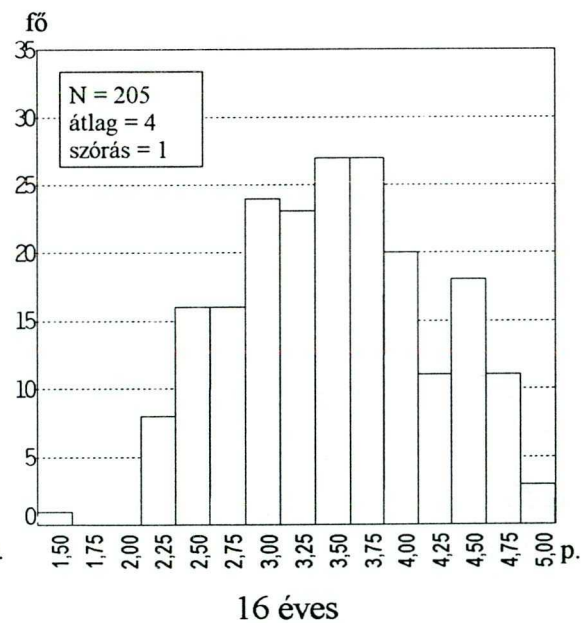
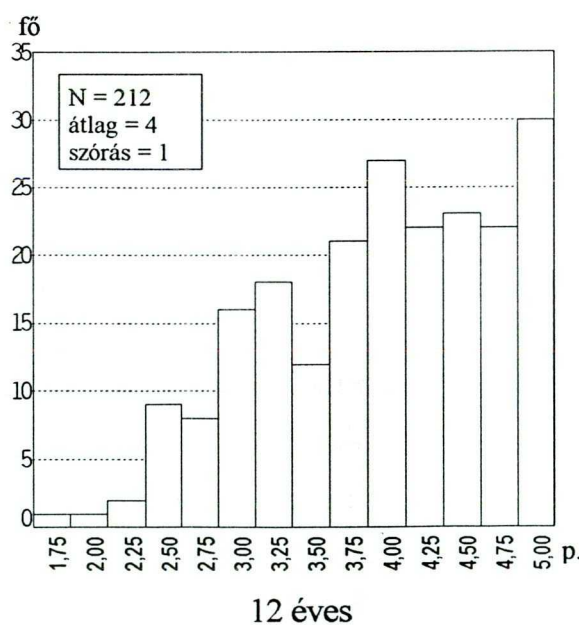
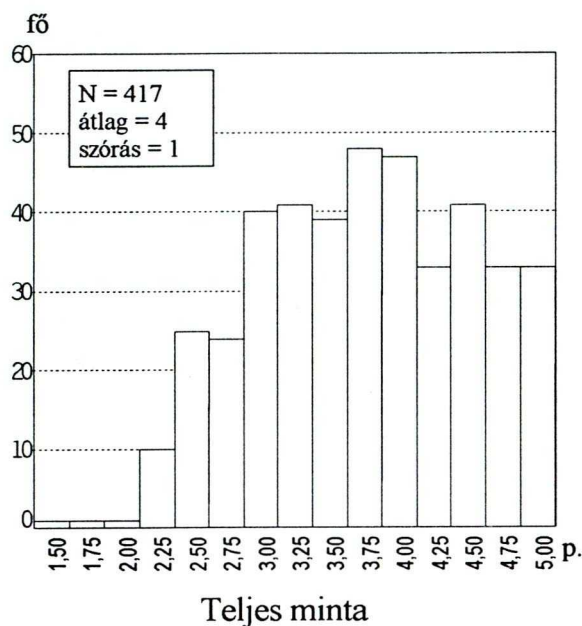
Az egyes tantárgyakból kapott jegyek megoszlása némi eltéréssel ugyan, de hasonló tendenciát mutat. A tanulók 47,7%-a matematikából elégséges vagy közepes, 41,1%-a viszont jó vagy jeles érdemjegyű. Ez az arány némiképpen módosul a nyelvtan, az irodalom és a történelem esetében. Nyelvtanból a tanulók 40,5%-a elégséges vagy közepes, 58,8%-a viszont négyes vagy ötös. Az irodalomnál 33,8% kettes vagy hármas, 62,8% pedig négyes vagy ötös osztályzatú. A történelemnél ezek az arányok 42,9 és 54,4%. Érdekesen alakulnak a magatartás és a szorgalmi jegyek is. A tanulók közül 50,4% jeles magatartású, viszont ez a szorgalom vonatkozásában már csak 25,9%. Négyes magatartású ill. szorgalmú a gyerekeknek 35 és 42,9%-a, s csupán 9,6% kapott közülük közepes minősítést magatartásból. Ez az arány a szorgalom esetében viszont jóval magasabb, hisz a gyerekek 23,3%-a csak közepes érdemjeggyel rendelkezik. Ez némileg megmagyarázza azt az önértékelési tendenciát, mely szerint a tanulók jobbnak ítélik meg tanulmányi eredményeiket szorgalmuknál.

A tantárgyi osztályzatok átlagolása, összevonása és standardizálása nyomán kapott összevont mutató segített bennünket abban, hogy képet kapjunk a két korosztály tanulmányi eredményeinek alakulásáról.

A 33. ábrán látható hisztogramok alakja a teljes és a 12 éves minta esetében asszimmetrikus, a 16 éves korú mintánál viszont szimmetrikus. A negatív és pozitív szórások elemzése azt mutatja, hogy a középiskolás korosztállyal összehasonlítva a 12 évesek között jóval kevesebben vannak olyanok, akiknek félévi átlaga közepes vagy annál gyengébb. Ugyanez a tendencia igaz az átlagtól jobban teljesítők esetében is. *Míg az általános iskolás tanulók közel egy harmada 4,5 vagy annál magasabb átlagot ért el, addig a középiskolások esetében ez az arány jóval kisebb.* Tehát a fiatalabb gyerekek jobb tanulmányi eredményeket produkálnak, mint idősebb társaik. Ez várható is volt, hisz a mindennapi pedagógiai gyakorlatból is tudjuk, hogy a fiatalabb korú tanulók lekesebbek, motiváltabbak a jobb osztályzatok elérésében, mint a középiskolás korosztály többsége. Nekik nem az a legfontosabb, hogy minél jobban teljesítsenek az iskolában, néhányuk szemében pedig egyenesen stréberségnek számít

a jó tanulmányi eredményért való hajtás. Valószínű azonban, hogy a pályaválasztás vagy a munkába állás előtti korosztály esetében árnyaltabb képet kapnánk az osztályzatokat illetően.

33. ábra: Tantárgyi osztályzatok



Összefoglalás

A tanulást segítő motívumok feltárását végző vizsgálatunk eredményeiből az derül ki, hogy a gyerekek tanulására ható családi motiváció 12 éves korban még jóval erősebb, mint 16 éves korban. Ez nem meglepő, hisz az életkori sajátosságokból következik, hogy a serdülőkor előrehaladtával a családi hatás egyre inkább háttérbe szorul a kortársakéval szemben.

Az iskolai motiváció tanulásra gyakorolt hatása ugyancsak nagyobb az általános iskolás gyerekeknél, mint a középiskolásoknál. Ez a mindennapi tapasztalattal teljesen megegyezik, s egyben arra is utal, hogy a kisebbek esetében az iskola pozitív hatását még jelentősebbé lehetne tenni a tanárok motiváló hatásán keresztül.

A fiatalabb tanulók belső tanulási motiváltsága sokkal erősebb középiskolás társaikénál. Az életkori sajátosságokon kívül ennek az lehet még a magyarázata, hogy a 16 évesek életében a pályaválasztás még elég távoli, nem közvetlenül megoldandó probléma.

Az eredmények azt jelzik, hogy a tanulók fele reálisan értékeli a tanuláshoz való viszonyát. Az viszont elgondolkodtató, hogy a gyerekek közel 30%-a miért ítéli teljesítményét jobbnak, mint szorgalmát. Az is érdekes, hogy a gyerekek tanulással kapcsolatos önértékelése az életkor emelkedésével nem növekszik, hanem csökken.

A fiatalabb gyerekek jóval több tanórán kívüli tanulási tevékenységet folytatnak, mint idősebb társaik. Ennek az egyik fő oka valószínűleg az, hogy a középiskolás generációnál a családi és az iskolai motiváció sokat gyengül.

A 12 éves tanulók jobb tanulmányi eredményeket produkáltak, mint a 16 évesek. Míg közülük közel egyharmad 4,5 vagy annál magasabb tantárgyi átlagot ért el, addig a középiskolások esetében ez az arány jóval kisebb. Ez várható is volt, hisz a mindennapi pedagógiai gyakorlatból is tudjuk, hogy a kisebbek még lelkesebbek, motiváltabbak a jó jegyek megszerzésében, mint a középiskolás korosztály többsége.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA NÉHÁNY KOMPONENSÉNEK KAPCSOLATA A TANULÁST SEGÍTŐ MOTÍVUMOKKAL ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKKEL

Kutatásunk egyik legfontosabb célkitűzése annak kiderítése volt, hogy a szociális kompetencia általunk megmért komponensei közül melyek vannak hatással a tanulást segítő motívumokra és a tanulmányi eredményekre. Feltételeztük ugyanis, hogy a kiválasztott komponens-együttesek valamilyen módon befolyásolják a gyerekek tanulási motivációját és iskolai teljesítményét. Azt azonban nem tudtuk, hogy a kiválasztott komponensek közül melyik milyen mértékben függ össze a tanulási motivációval és a tanulmányi érdemjegyekkel.

A változók közötti összefüggések feltárását a korrelációs és regressziós elemzések segítségével végeztük el. Először a személyiség szociális faktorainak, majd a külső-belső kontroll attitűdnek, végül pedig a kötődéseknek a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel való kapcsolatát mutatjuk be.

A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

A változók között sok a szignifikáns korreláció (3. táblázat). A *közlékenységet, lelkesedést, önbizalmat, magabiztosságot magában foglaló energia faktor az iskolai motiváción kívül az összes többi tanulási motivációval szignifikánsan korrelál*. A korrelációs együtthatók értéke 0,25 körül mozog, de a tanulási motiváltság esetében ez jóval magasabb ($r = 0,37$). Tehát a tanulásra irányuló belső motiváció szorosan összefügg a magabiztossággal, a lelkesedéssel és az önbizalommal. Legszorosabb kapcsolat a közlékenységet és lelkesedést kifejező dinamizmus alskála és a belső tanulási motiváltság között áll fenn ($r = 0,39$), ami azt mutatja, hogy ezek a komponensek,

főleg a lelkesedés fontos részei a belsőből fakadó inspirációnak. Az is tanulságos, hogy az iskola motiváló hatása és az energia faktor korrelációja milyen alacsony ($r = 0,08$).

3. táblázat. *A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel*

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Dinamizmus	0,21**	0,24**	0,09	0,39**	0,16**	0,18**
Dominancia	0,22**	0,16**	0,07	0,24**	0,26**	0,10*
Energia	0,25**	0,24**	0,08	0,37**	0,25**	0,16**
Együttműködés	0,22**	0,22**	0,14**	0,38**	0,19**	0,24**
Udvariasság	0,24**	0,24**	0,15**	0,40**	0,16**	0,28**
Barátságosság	0,26**	0,25**	0,16**	0,43**	0,20**	0,29**
Pontosság	0,16**	0,23**	0,16**	0,50**	0,25**	0,26**
Kitartás	0,14**	0,13*	0,15**	0,35**	0,25**	0,17**
Lelkiismeretesség	0,18**	0,20**	0,16**	0,49**	0,29**	0,25**
Emocionális kontroll	0,03	0,00	- 0,03	0,12*	- 0,05	0,08
Impulzivitás kontroll	0,06	0,02	- 0,03	0,01	- 0,06	- 0,05
Érzelmi stabilitás	0,06	0,01	- 0,02	0,07	- 0,05	0,02
Nyitottság a kultúrára	0,20**	0,23**	0,20**	0,41**	0,19**	0,20**
Nyitottság a tapasztalatokra	0,25**	0,26**	0,16**	0,39**	0,34**	0,26**
Nyitottság	0,25**	0,25**	0,20**	0,46**	0,30**	0,26**

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

Az együttműködést, az emberséges, empátiás, jó indulatú viselkedést reprezentáló barátságosság faktor az iskolai motivációt kivéve szignifikáns kapcsolatban van

minden változóval, legszorosabban azonban a belsőből fakadó tanulási motiváltsággal függ össze ($r = 0,43$). Elég magas az osztályzatokkal való korrelációja is ($r = 0,29$), tehát az együttműködő, a másokra odafigyelő magatartás szintén hatással van az iskolai teljesítményekre.

A lelkiismeretesség dimenzió korrelációja a belső tanulási motiváltsággal a legerősebb ($r = 0,49$), de a korrelációs együttható elég magas ($r = 0,29$ és $0,25$) az önértékeléssel és az osztályzatokkal kapcsolatosan is. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a megbízhatóság, a rendszeresség, az alaposság és a kitartás szintén olyan személyiségjegyek, ami szoros kapcsolatban áll az önértékeléssel, a belső tanulási motivációval, az iskolai teljesítménnyel és a tanórán kívüli tanulással, a családi és az iskolai motivációval viszont nem.

Az eredmények közül a legmeglepőbb az volt, hogy *az érzelmi stabilitás, amelyben a szorongás, az érzelmekkel való bánás, az elégedetlenség és a düh szabályozásának képessége érhető tetten semelyik változóval nem mutat szignifikáns összefüggést*, még a család motiváló hatásával sem. Úgy tűnik, hogy egy olyan személyiség-dimenzióval állunk szemben, amelynek közvetlenül nincs befolyása a tanulási motivációra és az iskolai teljesítményre.

A nyitottság viszont az iskolai motivációt leszámítva ($r = 0,16$) minden más mutatóval szoros kapcsolatban áll, s közülük a belső tanulási motivációval függ össze legszignifikánsabban ($r = 0,46$). Világosan látszik, hogy a kultúrára, az újdonságra és a másságra való nyitottság fontos tényező mind a tanulás, mind a teljesítmény szempontjából.

A 4. és a 5. táblázat életkori bontásban mutatja be, hogy a fent jelzett kapcsolatok hogyan módosulnak 12 és 16 éves korban. Az energia faktor és a tanulást segítő motívumok kapcsolatát megnézve rögtön szembetűnik, hogy 16 éves korban sokkal szorosabb az összefüggés a tanórán kívüli tanulás és a dinamizmus, dominancia között, mint 12 éves korban ($r = 0,31$ és $0,16$). Különbség az is, hogy a 16 éveseknél

valamivel szignifikánsabb a korreláció a tanulási motiváció, a tanulásra vonatkozó önértékelés, az osztályzatok és az energia faktor között, mint a 12 éveseknél. Az is tanulságos, hogy az iskola motiváló hatása a középiskolás generáció esetében még jelentéktelenebb, mint az általános iskolás korú gyerekeknél. Ez azonban nem meglepő, hisz a mindennapi pedagógiai gyakorlat ugyanezt a tendenciát erősíti meg.

4. táblázat. A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 12 éves korban

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Dinamizmus	0,13	0,19**	0,11	0,31**	0,06	0,07
Dominancia	0,16*	0,20**	0,09	0,22**	0,29**	0,10
Energia	0,16**	0,23**	0,10	0,30**	0,21**	0,10
Együttműködés	0,17*	0,20**	0,20**	0,26**	0,22**	0,21**
Udvariasság	0,13	0,18*	0,19**	0,26**	0,14	0,19**
Barátságosság	0,19**	0,21**	0,22**	0,29**	0,20**	0,23**
Pontosság	- 0,07	0,15*	0,14*	0,34**	0,16*	0,05
Kitartás	0,03	0,11	0,20**	0,33**	0,24**	0,08
Lelkiismeretesség	- 0,01	0,16*	0,17*	0,38**	0,21**	0,07
Emocionális kontroll	0,03	- 0,02	-0,10	0,09	- 0,07	0,05
Impulzivitás kontroll	0,09	0,02	- 0,05	0,04	- 0,08	- 0,05
Érzelmi stabilitás	0,08	- 0,02	- 0,08	0,07	- 0,08	0,01
Nyitottság a kultúrára	0,10	0,20**	0,21**	0,34**	0,19	0,08
Nyitottság a tapasztalatokra	0,18	0,11	0,15	0,30**	0,33**	0,22**
Nyitottság	0,16	0,17	0,20**	0,37**	0,23**	0,15*

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

5. táblázat. A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 16 éves korban

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Dinamizmus	0,22**	0,22**	– 0,01	0,35**	0,17**	0,21**
Dominancia	0,30**	0,09	0,00	0,25**	0,19**	0,07
Energia	0,31**	0,18*	– 0,00	0,35**	0,22**	0,17*
Együttműködés	0,19**	0,14	– 0,01	0,39**	0,04	0,18*
Udvariasság	0,27**	0,21**	0,02	0,39**	0,06	0,28**
Barátságosság	0,25**	0,20**	0,00	0,43**	0,07	0,25**
Pontosság	0,20**	0,11**	0,07	0,37**	0,12	0,28**
Kitartás	0,20**	0,06	0,03	0,27**	0,19**	0,19**
Lelkiismeretesség	0,24**	0,07	0,04	0,36**	0,20**	0,28**
Emocionális kontroll	– 0,05	– 0,14	0,05	0,06	– 0,10	0,05
Impulzivitás kontroll	– 0,02	– 0,01	– 0,02	0,06	– 0,08	– 0,09
Érzelmi stabilitás	– 0,01	– 0,00	0,03	– 0,01	– 0,07	– 0,01
Nyitottság a kultúrára	0,25**	0,20**	0,15*	0,42**	0,23**	0,28**
Nyitottság a tapasztalatokra	0,27**	0,26**	0,12	0,40**	0,29**	0,24**
Nyitottság	0,30**	0,26**	0,15*	0,47**	0,30**	0,31**

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

A barátságosság kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel a két életkorban szintén eltérő. Az első különbség, hogy a fiatalabb tanulóknál az iskolai motiváció és a barátságosság közötti korreláció jóval magasabb ($r = 0,21$), mint a 16 éveseknél ($r = 0,00$). Ugyanez a tendencia figyelhető meg a tanulásra vonatkozó önértékelés esetében is. Míg a 12 éves minta korrelációs együtthatója 0,20, addig ez az érték a középiskolásoknál már csak 0,07. A tanulási motíváltság és

a barátságosság összefüggésének elemzésekor azonban éppen az derül ki, hogy a köztük lévő korreláció a 16 éveseknél jóval magasabb ($r = 0,43$), mint fiatalabb társaiknál ($r = 0,29$).

A lelkiismeretesség dimenzió összefüggéseit megnézve még nagyobb eltéréseket figyelhetünk meg a két életkor között. Az általános iskolába járó gyerekeknél ennek a faktornak és a tanórán kívüli tanulásnak a kapcsolata negatívan korrelál ($r = -0,01$). A középiskolások esetében viszont éppen ellenkező összefüggést találunk, hisz itt a korrelációs együttható $0,24$. Hasonló eltérés figyelhető meg az osztályzatok esetében is. Míg a 12 éves gyerekeknél a lelkiismeretesség és az osztályzatok közötti korreláció nagyon alacsony ($r = 0,07$), addig ugyanez a 16 éves korosztálynál már $0,28$. Ezekből az adatokból arra lehet következtetni, hogy *a középiskolás generációnál a lelkiismeretesség, ami ekkorra már szilárd személyiségvonássá fejlődik, szorosabban függ össze a tanulással és az érdemjegyekkel, mint a fiatalabb korcsoport esetében.*

Az érzelmi stabilitás kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és az érdemjegyekkel semmiben sem különbözik a két életkori mintán, a korrelációs együtthatók hasonló értékek körül mozognak. Mindez azt jelenti, hogy az életkor változásával nem mutatható ki semmiféle szignifikáns összefüggés az ide tartozó változók között.

A nyitottság viszont szorosan összefügg a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel. Azonban néhány különbség itt is megjelenik a két életkori mintán. A 12 éves gyerekeknél a nyitottság és a tanórán kívüli tanulás korrelációja nem jelentős ($r = 0,17$), a 16 éveseknél viszont az összefüggés már szorosabb ($r = 0,30$). Ez az adat a lelkiismeretesség dimenzió elemzésénél kapott eredményekkel cseng össze, tehát *az életkor növekedésével a nyitottság és a lelkiismeretesség jóval nagyobb szerepet játszik a tanulók tanórán kívül végzett tanulási tevékenységében, mint fiatalabb korban.* A nyitottság erősebben kapcsolódik 16 éves korban a belső tanulási motivációhoz ($r = 0,47$), a tanulásra vonatkozó önértékeléshez ($r = 0,30$)

és az osztályzatokhoz is ($r = 0,31$) a fiatalabb korcsoporthoz képest. Tehát az életkor növekedésével a nyitottság szerepe egyre jelentősebb az iskolai eredményesség szempontjából.

A külső-belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Feltevésünk az volt, hogy a külső-belső kontroll attitűd befolyásolja a tanulási motivációt és az iskolai eredményességet, mivel a vonatkozó szakirodalom (Kozéki, 1985) alapján tudjuk, hogy az iskolai teljesítmény elismerésének az igénye fontos mérési dimenziója a külső-belső kontroll attitűdnek. Míg a belső kontroll attitűdnél a problémamegoldó készség, a tanórai aktivitás, a kemény, kitartó munka, az intellektuális képességek, addig a külső kontroll attitűdnél a szerencsének, a tanár szeszélyeinek és általában a tanár személyének az előtérbe helyezése tapasztalható.

Az általunk megvizsgált változók közötti összefüggések elemzése nem igazolta hipotézisünket. *Sem a tanulást segítő motívumokkal, sem az osztályzatokkal nincs szignifikáns kapcsolata a belső kontroll attitűdnek.* Az egész mintára vonatkozó adatok jól mutatják, hogy sok helyen negatív korreláció áll fenn a mutatók között (6. táblázat).

6. táblázat. A külső- belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Kudarcért vállalt felelősség	0,05	0,08	-0,10	-0,02	-0,05	0,05
Sikerért vállalt felelősség	0,01	-0,06	-0,05	-0,07	-0,02	0,06
Belső kontroll	0,04	0,03	-0,11*	-0,07	-0,01	0,07

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

A 12 és a 16 éves korú minta eredményei ugyanezt a tendenciát jelzik (7. és 8. táblázat). A legnagyobb meglepetést viszont az okozta, hogy még a tanulásra vonatkozó önértékelés, az osztályzatok és a belső kontroll között sem mutatható ki szignifikáns kapcsolat ($r = -0,01$ és $0,07$). Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a külső-belső kontroll attitűd közvetlenül nem függ össze a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményességgel. Azonban az sem kizárt, hogy valamilyen mérés technikai magyarázata van ennek a meglepő eredménynek.

7. táblázat. A külső- belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 12 éves korban

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Kudarcért vállalt felelősség	0,04	0,04	- 0,23	- 0,12	- 0,01	- 0,11
Sikerért vállalt felelősség	- 0,05	- 0,07	0,06	- 0,13	- 0,08	0,08
Belső kontroll	0,01	- 0,01	- 0,12	- 0,19	- 0,03	0,00

8. táblázat. A külső- belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 16 éves korban

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Kudarcért vállalt felelősség	0,03	0,07	0,04	- 0,05	- 0,07	- 0,05
Sikerért vállalt felelősség	0,14	- 0,01	- 0,17	0,08	0,11	0,10
Belső kontroll	0,09	0,09	- 0,09	0,05	0,01	0,01

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Az iskolai tapasztalatokkal megegyezően több kutatás kimutatta (pl. Báthory, 1989), hogy egy tantárgy szeretete - ami a kisiskolás korú gyerekek esetében szinte mindig azonos a tanítóhoz való kötődéssel - szorosan összefügg a tanulmányi eredménnyel. A kötődések tehát fontos szerepet játszanak a különböző teljesítmények alakulásában, így azt vártuk, hogy vizsgálatunkban is kimutatható lesz az összefüggés a kötődések és a tanulmányi eredményesség között.

A 9. táblázat adataiból az derül ki, hogy bár a korrelációs együtthatók értéke elég alacsony, több szignifikáns kapcsolat is megtalálható az egyes változók között. Ilyen összefüggés áll fenn a családi kötődések és a belső tanulási motiváció ($r = 0,24$), valamint a tanulmányi érdemjegyek között ($r = 0,13$). Ugyancsak szignifikáns korreláció mutatkozik a baráti kötődések és a belső tanulási motiváció esetében ($r = 0,15$). *Az viszont meglepő, hogy a tanári kötődések sem az iskolai motivációval, sem pedig az érdemjegyekkel nem korrelálnak erősen.* Ez a nem várt eredmény további elemzéseket igényel, de az is lehet, hogy az ok abban keresendő, hogy a gyerekek csak nagyon kevés tanári kötődésről számoltak be választásaik során, ami a korrelációs számításokra is kihatott. *Szintén váratlan volt, hogy a családi kötődések korrelációja a családi motivációval milyen alacsony* ($r = 0,07$).

Megvizsgálva az összes kötődés és a különböző változók kapcsolatát rögtön kitűnik, hogy bár a korrelációs együtthatók értéke alacsony, a belső tanulási motivációval, a tanulásra vonatkozó önértékeléssel és az osztályzatokkal szignifikánsan korrelál ($r = 0,15$; $0,19$ és $0,23$). Mindez jól mutatja, hogy a személyes kötődések közvetve és/vagy közvetlenül szerepet játszanak a tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény alakulásában.

9. táblázat. *Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel*

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Családi kötődések	0,06	0,07	– 0,01	0,24**	0,12*	0,13**
Tanári kötődések	– 0,10**	– 0,19**	– 0,00	– 0,06	– 0,17**	– 0,11*
Baráti kötődések	0,08	– 0,01	0,10	0,15**	0,06	0,08
Egyéb kötődések	0,08	– 0,07	– 0,03	– 0,07	0,04	– 0,03
Összes kötődés sz.	0,16	0,10	0,06	0,15**	0,19**	0,23
Kötődési háló ereje	0,28**	0,22**	– 0,01	0,23**	0,24**	0,30**
Kötődések ereje	0,04	0,04	– 0,03	0,09	0,01	– 0,08

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

A 12 és a 16 éves korú gyerekek eredményei (10. és 11. táblázat) szintén ezt a tendenciát mutatják, a korrelációs együtthatók értéke nagyon hasonló minden esetben.

10. táblázat. *Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 12 éves korban*

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Családi kötődések	– 0,02	0,05	– 0,07	0,04	– 0,04	– 0,03
Tanári kötődések	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Baráti kötődések	0,12	0,01	0,09	0,14*	0,05	0,10
Egyéb kötődések	0,11	0,02	0,02	– 0,02	0,13	0,05
Összes kötődés sz.	0,16*	0,12	0,05	0,12	0,18**	0,25**
Kötődések ereje	0,23**	0,12	– 0,24	0,13	0,22**	0,17*

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

11. táblázat *Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 16 éves korban*

	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási moti-váltság	Önérté- kelési mutató	Osztály- zatok átlaga
Családi kötődések	0,05	0,02	- 0,02	0,20**	0,15*	0,17*
Tanári kötődések	- 0,12	- 0,24**	0,02	- 0,04	- 0,22**	- 0,13
Baráti kötődések	0,04	- 0,01	0,11	0,20**	0,08	0,08
Egyéb kötődések	0,12	0,04	- 0,04	- 0,03	0,02	- 0,03
Összes kötődés sz.	0,17*	0,07	0,07	0,17*	0,18**	0,23**
Kötődések ereje	0,07	0,17*	- 0,04	0,10	0,02	0,09

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

Nagy különbségek vannak viszont a családi kötődések és a belső tanulási moti-váltság, a tanulásra vonatkozó önértékelés és az osztályzatok kapcsolatában a két életkorban. *Míg a 12 éves korú gyerekeknél a családi kötődések és a belső tanulási motiváció között nincs erős kapcsolat ($r = 0,04$), addig a 16 éves korosztálynál a korreláció jóval szignifikánsabb ($r = 0,20$). Ugyanez mutatható ki a családi kötődé-
sek és a tanulásra vonatkozó önértékelés kapcsolatában is.* A 16 éves korú tanulóknál a korrelációs együttható értéke 0,15; a 12 éveseknél viszont -0,04. A tantárgyi ér-demjegyek és a családi kötődések korrelációs együtthatói szintén nagyon eltérőek. A 12 éves korúaknál $r = -0,03$, a 16 éveseknél $r = 0,17$. Ezek az összefüggések nagyon meglepőek, hisz éppen azt vártuk volna, hogy a fiatalabb generáció lesz az, amelynél a családi kötődések erősebben befolyásolják a tanulási motivációt és a tanulmányi telje-sítményt. Úgy tűnik azonban, hogy a családi kötődések hatása nem hogy csökkenne e tekintetben, hanem erősödik az idősebb generációnál.

A szociális kompetencia, a tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények közti összefüggések

A változók közötti belső összefüggésekre a többszörös regresszióanalízis segítségével próbáltunk fényt deríteni. A személyiség szociális faktorait, a külső-belső kontroll attitűdöt, a kötődéseket, a tanulási motívumokat és a tanulmányi teljesítményt reprezentáló 14 változó belső összefüggéseit a 12. táblázat foglalja össze.

Az eredményekből kitűnik, hogy a felvett független változók az extraverziót kifejező energia faktornak 57%-át magyarázzák meg. A nyitottság 26%-ban, a barátságosság 16%-ban, a lelkiismeretesség pedig 14%-ban járul hozzá a megmagyarázott varianciához, míg a többi változó össz. súlya csak 1%-ot tesz ki. Tehát az extraverzió jelentős mértékben a nyitottság, a lelkiismeretesség, az együttműködés és empátia képességek fejlettségétől függ. Ugyanerre a tendenciára utal a barátságosság faktor elemzése is, ahol az energia, a nyitottság és a lelkiismeretesség együttesen 40%-os megmagyarázott varianciát adnak. Az energia a lelkiismeretességnek 17%-át, a barátságosság 10%-át magyarázza meg, míg a nyitottság esetében az energia 26%-os, a barátságosság viszont 9%-os megmagyarázott varianciát ad. Az, hogy az extraverzió, a barátságosság és a nyitottság ilyen szorosan kapcsolódik egymáshoz a szakirodalom eredményeivel teljesen megegyezik, az viszont teljesen meglepő, hogy a lelkiismeretesség is ilyen nagy mértékben kötődik az első kettőhöz.

Az elemzésnél az is kiderült, hogy a lelkiismeretességnek 13%-át magyarázza meg a belső tanulási motiváltság. Ez teljesen érthető, hisz a pedagógiai gyakorlatból is tudjuk, hogy az a gyerek, aki belső motiváltsággal rendelkezik, az lelkiismeretesen fogja megcsinálni a megvalósítandó feladatokat és tevékenységeket.

A változók az érzelmi stabilitásnak együttesen is csak a 8%-át magyarázzák meg, ami azt jelenti, hogy erre a személyiségtényezőre az általunk felvett függő változók csak minimális mértékben hatnak. Ez azonban nem okozott meglepetést, hisz vizsgálatunk eddigi eredményei is ugyanezt a tendenciát erősítették meg.

12. táblázat A szociális kompetencia, a tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények közti összefüggések, $r\beta$,%

FÜGGETLEN VÁLTOZÓK	FÜGGŐ VÁLTOZÓK													
	1. E.	2. B.	3. L.	4. É.	5. Ny.	6. B.K.	7. K.Sz.	8. K.E.	9. Cs.M.	10. I.M.	11. B.T.M.	12. Ö.M.	13. T.K.T.	14. O.Á.
1. Energia		19	17	2	26	0	0	0	0	-1	-3	3	4	-2
2. Barátságosság	16		10	1	9	0	2	2	1	0	1	-4	1	6
3. Lelkiismeretesség	14	10		-3	5	0	1	0	0	1	14	0	-1	0
4. Érzelmi stabilitás	0	0	1		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5. Nyitottság	26	11	6	3		1	2	1	2	3	10	1	11	0
6. Belső kontroll attitűd	0	0	0	0	1		0	0	2	1	0	0	0	0
7. Összes kötődés száma	0	1	1	0	0	0		25	1	0	-1	-1	2	2
8. Kötődések ereje	-3	1	0	0	0	0	24		0	0	0	1	0	1
9. Család motiváló hatása	0	6	0	-5	1	0	1	0		0	3	3	3	6
10. Iskola motiváló hatása	0	0	4	0	2	0	0	0	0		5	1	-1	1
11. Belső tanulási motiváltság	-3	1	13	2	7	0	1	4	3	7		7	4	3
12. Önértékelési mutató	3	-4	5	8	1	0	1	0	5	1	8		6	32
13. Tanórán kívüli tanulás	2	0	-9	0	0	0	1	0	3	1	3	4		2
14. Osztályzatok átlaga	-2	6	0	0	0	0	3	0	8	2	3	31	3	
R^2 ,%	57	48	48	8	56	0	32	30	26	16	44	51	23	50

Az viszont teljesen váratlan eredmény, hogy a független változók a külső-belső kontroll attitűd varianciáját 0%-ban magyarázták meg, tehát a többi változó semmilyen mértékben nincs hatással rá. Ez fordítottn is igaz, hisz a külső-belső kontroll attitűd egyetlen változó megmagyarázott varianciájához sem járul hozzá lényegesen. Úgy tűnik, hogy egy olyan személyiségjeggyel állunk szemben, ami teljesen független az általunk vizsgált tényezőktől.

Változórendszerünk a kötődések számának varianciáját 32%-ban magyarázta meg, ám ebből 24%-ot egyedül a kötődések erősségét jelző változó ad. Ugyanez a tendencia látszik abban az esetben is, amikor a kötődések erősségére mint függő változóra vonatkozóan készítettük el a regresszióanalízist. Ekkor ugyanis a megmagyarázott variancia 25%-át a kötődések száma adta. Ezek az eredmények teljesen megegyeznek a kötődés kérdőív feldolgozása és a korrelációs számítások során nyert adatokkal, tehát ha a gyerekek kötődnek valakihez, akkor az erős intenzitású, ill. ha valakihez szoros kapcsolat fűzi őket, akkor az kötődést jelent róluk a másik fél felé.

A tanulást segítő motívumok közül a családi és az iskolai motiváció varianciáját a felvett változók még együttesen is csak 26 ill. 16%-ban magyarázták meg. Az viszont igazi meglepetésként szolgált, hogy e két változó mennyire nem hat az osztályzatok alakulására. A családi motiváció a tantárgyi osztályzatoknak csupán 8%-át magyarázza meg, míg az iskolai motiváció hatása csupán 2%-os. Ez utóbbi nagyon elgondolkasztó, hisz egyértelműen jelzi, hogy az iskola motiváló, serkentő szerepe a gyerekek tanulmányi eredményességében minimális.

A belső tanulási motiváltság varianciáját viszont a változók 44%-ban magyarázták meg. Közülük a legfontosabb a lelkiismeretesség, a nyitottság és az önértékelés, mivel ezek együttes hatása 32%. Ezek az adatok nagyon hasonlóak a lelkiismeretességre, a nyitottságra és az önértékelésre mint függő változóra vonatkozó eredményekkel, így elmondható, hogy ezek a tényezők erősen hatnak egymásra.

Az önértékelésre azonban a fenti változókhoz képest is jóval erősebb hatással van az osztályzatok alakulása, hisz az összes megmagyarázott variancia 31%-át ez a változó adta. Ezt az osztályzatokra mint függőváltozóra vonatkozó eredmény is megerősítette, hisz ott az osztályzatok varianciáját 32%-ban a tanulásra vonatkozó önértékelés magyarázta meg. Egyértelműen kiderült, hogy e két változó erősen hat egymásra, tehát a jó tanulmányi teljesítmény erősíti a gyerekek önértékelését, a reális önértékelés pedig nagy hatással van az osztályzatok alakulására.

A tanórán kívüli tanulás esetében a megmagyarázott variancia 23% volt, amelyből 10%-ot a nyitottság egyedül adott. Ez teljesen érthető is, hisz a nyitottság alapvetően szükséges ahhoz, hogy valaki a kötelezően előírtakon túl is foglalkozzon különböző tanulási tevékenységekkel.

Összefoglalás

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

A regresszióanalízis során kapott adatok azt mutatják, hogy a szociális faktorok közül az extravenzió, a barátságosság és a nyitottság hat egymásra a legerősebben. Ez az eredmény teljesen megegyezik a szakirodalom és a mindennapi élet megfigyeléseivel, hisz az extravenzió meghatározásánál az egyik alapvető jellemző a nyitottság és a barátságosság.

A belső tanulási motiváció varianciáját leginkább a lelkiismeretesség, a nyitottság és az önértékelés magyarázta meg. Az adatok azt is jelzik, hogy a belső tanulási

motiváltság szintén jelentős hatással van erre a három változóra, tehát a hatás kölcsönös egymásra.

Egyértelműen kiderült az is, hogy a jó tanulmányi eredmény erősíti a gyerekek önértékelését, a reális önértékelés pedig nagy hatással van az osztályzatok alakulására.

A tanórán kívüli tanulási tevékenységeket leginkább a nyitottság magyarázza meg, ami érthető is, hisz *a nyitottság alapvetően szükséges ahhoz, hogy valaki a kötelező tanuláson kívül is foglalkozzon bármilyen tanulási tevékenységgel.*

ÖSSZEGZÉS

Disszertációnkban a szociális kompetencia és az iskolai teljesítmény kapcsolatát vizsgáló kutatásunkat mutattuk be.

Dolgozatunk első részében összefoglaltuk kutatásunk legfontosabb szakirodalmi előzményeit, majd felvázoltuk a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek feltevésünk szerint szerepet játszanak az iskolai teljesítmény alakulásában. Ezután a szociális képességeket feltérképező empirikus vizsgálatunkról számoltunk be, végül a megmért szociális képességegyüttesek kapcsolatát elemeztük a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel.

A személyiségtényezőket feltáró vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a megmért szociális faktorok az életkor növekedésével nem módosulnak jelentősen. Azt, hogy az életkor növekedésével egyik szociális faktor sem változott meg jelentősen, több tényező együttes hatása eredményezi. Feltehetőleg a családi szocializáció és az iskolai fejlesztés hiányossága egyaránt közrejátszik abban, hogy a szociális kompetencia ezen komponensei nem módosulnak jelentősen a serdülőkorban. De az is lehetséges, hogy ezek a szociális faktorok a serdülőkor elejére már olyan stabil személyiségjegyekké szilárdulnak, amelyek a későbbiekben kevésbé változnak tudatosan irányított fejlesztés nélkül.

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

A külső-belső kontroll attitűd esetében a tanulók nemtől és életkortól függetlenül közel megegyező eredményeket értek el, ami azt mutatja, hogy e két

tényező nem játszik meghatározó szerepet a serdülők külső vagy belső kontroll attitűdjének alakulásában.

A kötődéseket reprezentáló adatokból kitűnik, hogy a gyerekek öt-hat személyhez kötődnek szorosán, akik között a szülők és a barátok előfordulása a leggyakoribb. Az életkor emelkedésével azonban közel háromszorosára nő azoknak a száma, akiknek semmilyen családi kötődése sincsen. Az is meglepő, hogy a tanulók 98,9%-a egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosán kötődne. A pedagógusok ilyen magas arányú kihagyása a választásokból iskolarendszerünk funkciózavaraira utal, holott a szoros tanár - diák kapcsolatok sokat segítenének a kommunikációs zavarok és az interakciós problémák megelőzésében.

A szociális kompetencia és a tanulást segítő motívumok, valamint az iskolai teljesítmény kapcsolatát elemző vizsgálatunk alapján az derült ki, hogy a gyerekek tanulására ható családi motiváció 12 éves korban még jóval erősebb, mint 16 éves korban. Ez nem meglepő, hisz az életkori sajátosságokból következik, hogy a serdülőkor előrehaladtával a családi hatás egyre inkább háttérbe szorul a kortársakéval szemben.

Az iskolai motiváció tanulásra gyakorolt hatása ugyancsak nagyobb az általános iskolás gyerekeknél, mint a középiskolásoknál. Ez a mindennapi tapasztalattal teljesen megegyezik, s egyben arra is utal, hogy a kisebbek esetében az iskola pozitív hatását még jelentősebbé lehetne tenni a tanárok motiváló hatásán keresztül.

A fiatalabb tanulók belső tanulási motiváltsága sokkal erősebb középiskolás társaikénál. Az életkori sajátosságokon kívül ennek az lehet még a magyarázata, hogy a 16 évesek életében a pályaválasztás még elég távoli, nem közvetlenül megoldandó probléma.

Az eredményekből az látszik, hogy a tanulók fele reálisan értékeli a tanuláshoz való viszonyát. Az viszont elgondolkodtató, hogy a gyerekek közel 30%-a miért ítéli

teljesítményét jobbnak, mint szorgalmát. Az is érdekes, hogy a gyerekek tanulással kapcsolatos önértékelése az életkor emelkedésével nem növekszik, hanem csökken.

A 12 éves tanulók jobb tanulmányi eredményeket produkáltak, mint a 16 évesek. Míg közülük közel egyharmad 4,5 vagy annál magasabb tantárgyi átlagot ért el, addig a középiskolások esetében ez az arány jóval kisebb. Ez várható is volt, hisz a mindennapi pedagógiai gyakorlatból is tudjuk, hogy a kisebbek még lelkesebbek, motiváltabbak a jó jegyek megszerzésében, mint a középiskolás korosztály többsége.

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

A regresszióanalízis során kapott adatok azt mutatják, hogy a szociális faktorok közül az extraverzió, a barátságosság és a nyitottság hat egymásra a legerősebben. Ez az eredmény teljesen megegyezik a szakirodalom és a mindennapi élet megfigyeléseivel, hisz az extraverzió meghatározásánál az egyik alapvető jellemző a nyitottság és a barátságosság.

A belső tanulási motiváció varianciáját leginkább a lelkiismeretesség, a nyitottság és az önértékelés magyarázta meg. Az adatok azt is jelzik, hogy a belső tanulási motiváltság szintén jelentős hatással van erre a három változóra, tehát a hatás kölcsönös egymásra.

Egyértelműen kiderült az is, hogy a jó tanulmányi eredmény erősíti a gyerekek önértékelését, a reális önértékelés pedig nagy hatással van az osztályzatok alakulására.

A tanórán kívüli tanulási tevékenységeket leginkább a nyitottság magyarázza meg, ami érthető is, hisz *a nyitottság alapvetően szükséges ahhoz, hogy valaki a kötelező tanuláson kívül is foglalkozzon bármilyen tanulási tevékenységgel.*

Kutatásunk eredményei és tapasztalatai több továbblépési irányt is megjelölnek. Az első az, hogy a szociális képességek és készségek iskolai fejlesztésére a pedagógusoknak a jelenleginél jóval nagyobb figyelmet kell fordítaniuk. Irányított, tudatos fejlesztésre van szükség, hisz vizsgálatunk adatai világosan jelzik, hogy az életkor növekedésével a szociális kompetencia egyetlen komponense sem módosult jelentősen. Ezért olyan szociális készség- és képességfejlesztő programokra van szükség már a kisiskolás kortól kezdve, amelyek az iskolai oktatás szerves részeként működnek, s amelyek a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezik.

A szociális képességek tudatos iskolai fejlesztése azért is annyira fontos feladat, mert vizsgálatunk eredményei egyértelműen kimutatták, hogy a szociális kompetencia komponensei közül több pl. lelkiismeretesség, nyitottság jelentősen hat a gyerekek belső tanulási motiváltságára.

A továbblépés lehetőségét jelentené az is, ha a tanárok jobban odafigyelnének a kötődési nehézségekkel küzdő tanulókra, hisz megdöbbentő adatok derültek ki arról, hogy a gyerekek mennyire nem tudnak és/vagy nem akarnak kötődni tanáraikhoz. Holott a szoros tanár - diák kapcsolatok sokat segítenének a kötődési és interakciós problémákkal küzdő tanulóknak.

Munkám irányítója *Nagy József* professzor úr volt. Elsősorban neki tartozom köszönettel témám támogatásáért. Az ő szakmai tanácsai, az adatelemzéssel kapcsolatos számtalan ötlete és javaslata sok nehézségen segített át.

Köszönettel tartozom *Rózsa Sándornak* és *Szerencsés Györgynek* is, akik a számítógépes adatfeldolgozást végezték és észrevételeikkel segítették munkámat.

IRODALOM

- Adler, A. (1933): *Der Sinn des Lebens*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt.
- Ailo, J. R. and D. E. (1971): Field study of the proxemic behaviour of young children in three subcultural groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, **19**, 351–356.
- Ainsworth, M. D. S. (1967): *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. The Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Albee, G. W. (1978): *A competency model to replace the defect model*. Paper presented at conference on the Identification and Enhancement of Social Competence, Toronto, August 1978.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Arkowitz, H., Lichtenstein, E., McGovern, K. and Hines, P. (1975): The behavioural assesment of social competence in males. *Behavioural Therapy*, **6**, 3–13.
- Asher, S. R., Oden, S. L. and Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In: Katz, L. (szerk.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. and Bem, D.J. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.

- Bagdy Emőke és Telkes József (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, **12.sz.** 1162–1172.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. Hegarth Press, London.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Perugini, M. (1993): The "Big five questionnaire": A new questionnaire to asses the five factor model. *Person. individual Difference.*, **15.** 281–288.
- Cattell, R. B. (1965): *The scientific analysis of personality*. Penguin, Harmondsworth.
- Damon, W. (1983): *Social and personality development*. Norton.
- Darwin, C. (1872): *The Expression of Emotions in Man and Animals*. John Murray, London. (reproduced by the University of Chicago Press, 1965).
- Denham, S. A., Zahn–Waxler, C., Cummings, E. M. and Iannotti, R. J. (1991): Social competence in young childrens peer relations: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development*, **22.** 30–44.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McCloskey, C. L. and Brown, M. M. (1986): Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development.* **51.**

- Egeland, B. and Kreutcer, T. (1991): A longitudinal study of the effects of maternal stress and protective factors on the development of high risk children. In.: Cummings, E. M. (szerk.): *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*. Wiley, New York. 61–83.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970): *Ethology: The biology of behavior*. Holt, Rinehart és Winston, New York.
- Forgács József (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fromm, E. (1984): *A szeretet művészete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Frosh, S. (1983): Children and teachers in school. In.: Spence, S. and Shepherd, G. (szerk.): *Developments in social skill training*. Academic Press, London.
- Furman, W. and Robbins, P. (1985): What's the pont? Issues in the selection of treatment objectives. In.: Schneider, B. H., Rubin, K. H. and Ledingham, J. E. (szerk.): *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. Springer-Verlag, New York, 41–54.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, **3.sz.** 49–58.
- Gibbs, J. C., Simonian, S. J. and Tarnowski, K. J. (1991): Social skills and antisocial conduct of delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*, **22**. 17–27.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E. and Fielding, B. (1993): Social and Emotional Competence in Children of Depressed Mothers. *Child Development*, **64**. 516–531.

- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, **48**. 513–517.
- Gottman, J., Gonso, J. and Rasmussen, B. (1975): Social Interaction, Social Competence and Friendship in Children. *Child Development*, **46**. 709–718.
- Gresham, F. M. and Elliot, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Circle Pines, M. N.: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. and Elliot, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. The Haworth Press.
- Gresham, F. M. and Elliott, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, Vol. **8/1**. 137–158.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. and Charlesworth, R. (1967): Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, **38**. 1017–1024.
- Hermann Imre (1984): *Az ember ősi ösztönei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Hofstede, G. (1979): Value systems in fourty countries. In.: Eckensberger, L., Lonner, W. and Poortinga Y. (szerk.): *Cross-cultural contributions to psychology*. Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.

Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.

Kulcsár Zsuzsanna (1973): *Személyiséglélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Lázár Imre (1994): Szociál-pszichoimmunológia. *Kandidátusi értekezés*. kézirat, Budapest.

Lorenz, K. (1988): *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. IKVA Könyvkiadó, Sopron.

Meltzoff, A. N. and Moore, M. K. (1977): Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, **198**. 75–78.

Mérei Ferenc (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Mize, J. and Ladd, G. W. (1990): A Cognitive-Social Learning Approach to Social Skill Training with Low-Status Preschool Children. *Developmental Psychology*, Vol. 26. **3**. 388–397.

Molnár Péter (1990): A kapaszkodási reflex humánetológiai megközelítése. *Pszichológia*, (10.), **3**. 441–446.

Molnár Péter (1990): Az elméletalkotás hiányzó láncszeme: a biológiai dimenzió. In: Balogh Tibor (szerk.): *Személyiségkonceptiók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Molnár Péter (1992): Szociofiziológiai szempontok. In: Füredi János és Buda Béla (szerk.): *Műsák a díványon. Pszichoterápia és kultúra*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.

- Molnár Péter (1993): Orvosi emberkép. *Antropológiai Értesítő*, 1.sz. 1–8.
- Molnár Péter és Nagy Emese (1996): Az első dialógus: útban a szoptatás interdicplináris szemlélete felé. *Magyar Pszichológiai Szemle* (megjelenés alatt)
- Montessori, M. (1930): *Módszerem kézikönyve*. Kisdednevelés, Budapest.
- Moos, R. (1979): *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass, San Francisco.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3–4.sz. 157–200.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- O'Connor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *J. Appl. Behav. ANAL.* 2. 15–22.
- Oden, S. and Asher R. (1977): Coaching Children in Social Skills for Friendship Making. *Child Development*, 48. 495–506.
- Oláh Attila (1982): *Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll attitűd vizsgálatára*. OPI, Budapest.
- Patterson, G. R. (1976): *Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys*. Canadian Psychiatric Association Journal.
- Peck, D. and Whitlow, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Putallaz, M. and Gottman, J. M. (1983): Social relationship problems in children: An approach to intervention. In: Lahey, B. B. and Kazdin, A. E. (szerk.): *Advances in clinical child psychology*. Plenum, New York.

- Rinn, R. C. and 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.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. A Bell-Howell Company, Columbus, Ohio.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Enflewood Cliffs, New Jersey.
- Rotter, J. B., Seeman, M. and Liverant, S. (1962): Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In: Washburne, N. F. (szerk.): *Decisions, values and groups*. vol. 2. Pergament Press, Oxford.
- Rubin, K. H. (1983): *The social problem-solving test - revised*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Rutter, M. and Quinton, D. (1984): Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*, **14**. 853–880.
- Sarason, I. G. and Ganzer, V. J. (1973): Modelling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquent. *J. Counselling Psychology*, **5**. 442–449.
- Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. and Weissberg, R. P. (1988): *Social competence in developmental perspective*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Schneider, B.H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schumacher, E. F. (1991): *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

- Shaffer, D. and Brody, G. H. (1981): Parental and peer influences on moral development. In.: Henderson, R. W. (szerk.): *Parent-child interaction*. Academic Press.
- Spence, S. and Shepherd, G. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. and Shure, M. B. (1974): *Social adjustment of young children*. Jossey- Bass, San Francisco.
- Spivack, G. and Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, **42**. 805–816.
- Stephens, T. M. (1978): *Social skills in the classroom*. Cedars Press
- Szakács Ferenc (1968): Szociabilitás-mutatók projektív tesztekben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXV. 564–578.
- Szirmák Zsófia és Boele De Raad (1994): Személyiségtaxonómia. A magyar nyelv személyleíró szókincse. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1–2. 39–65.
- Tagliuri, R. (1968): The concept of organizational climate. In.: Tagliuri, R. and Litwin, G. H. (szerk.): *Organizational climate: Exploration of a concept*. Harvard University, Boston.
- 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**. 492.

- Trower, P. (1982): Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis.
In: Curran J. P. és Monti P. M. (szerk.): *Social skills training*. Guilford Press, New York
- Trower, P., Bryant, B. and Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Waters, E. and Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, **3**. 79–97.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, **66**. sz. 297–333.
- Wine, J. D. (1981): From defect to competence models. In: Wine, J. D. and Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.
- Zsolnai Anikó (1987): A gyermekkori kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszköze. *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica*, **29**. sz. 165–182.
- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, **5**. sz. 430–437.

Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban.

Magyar Pedagógia, **3–4. sz.** 293–302.

Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új*

Pedagógiai Szemle, **1. sz.** 68–74.

SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK LISTÁJA

Környezeti viselkedések

A környezet megóvása

- a berendezések és tárgyak megfelelő használata
- a játszótér játékeinak megóvása

Étkezési viselkedés

- az edények rendeltetésszerű használata
- csak a nekünk szánt étel elfogyasztása
- a nem kívánt étel udvarias visszautasítása

Közlekedés

- belépés és leülés mások megzavarása nélkül
- a közlekedési szabályok betartása az utcán

Személyközi viselkedések

Konfliktuskezelés

- bosszantásra, ugratásra konstruktív válasz adása
- megtámadás (testi) esetén segítségkérés vagy más célravezető megoldás keresése
- a mérgesség kifejezése mérsékelt hangnemben, agresszió és verekedés nélkül

Figyelemfelkeltés

- a tanár figyelmének felkeltése jelentkezéssel

- megszólalás előtt egy pici szünet tartása
- kérekor udvarias hangnem használata
- a társak figyelmének felkeltése megfelelő módon

Egymás üdvözlése

- üdvözléskor a másik szemébe nézés
- néven szólítása annak, akitől kérdezőnk valamit
- bemutatkozáskor kézfogás és szóbeli üdvözlés
- találkozáskor rámosolygás a másikra

Segítés másokon

- tanári és osztálytársi kérés teljesítése
- osztálytárs megvédése problémás szituációban
- együttérzés problémával küzdő társainkkal

Viselkedés társalgás közben

- figyelés a beszélőre
- a szituációnak megfelelő hangnem alkalmazása
- kis szünet tartása megszólalás előtt
- a beszélgetésnek megfelelő megjegyzések alkalmazása

Szervezett játék

- a játékszabályok betartása
- a vereség elfogadása és gratulálás a győztesnek

Pozitív attitűd mások iránt

- mások teljesítményeinek elismerése és megdicsérése
- a mienktől eltérő karakterű emberek tolerálása

Önmagunkkal szembeni viselkedések

A következmények elfogadása

- bocsánatkérés mások megsértése esetén
- a helytelen tett következményének vállalása

Etikus viselkedés

- a jó és a rossz megkülönböztetése
- a helytelen viselkedés következményeinek vállalása

Érzelmek kifejezése

- saját érzelmek és hangulatok megfogalmazása
- mások hangulatainak felismerése és megfogalmazása

Pozitív énattitűdök

- a dicséret és bók megköszönése
- pozitív megnyilatkozás magunkról

Felelősség

- rendszeres iskolába járás
- iskolába érkezés időben
- az iskolai pad rendben tartása
- a szükséges taneszközök behozása az iskolába

Feladattal kapcsolatos viselkedések

Kérdés és válaszolás

- válaszolás a tanár kérdéseire
- a szükséges információk megkérdezése

Figyelés

- az óra megkezdésétől figyelés a tanárra
- meghallgatása annak, aki az osztálynak beszél

Megbeszélés, vita

- a szituációnak megfelelő hangnem használata vita esetén
- vitatkozáskor érvek fölhozása

Csoporton belüli aktivitás

- közös munka során az anyagok megosztása egymással
- kooperatív feladatvégzés
- a közösen elfogadott terv elfogadása akkor is, ha ez eltér a saját elképzeléstől

Mások előtti szereplés

- hangos fölolvásás kiscsoportban
- hangos fölolvásás sok ember előtt
- szereplés kiscsoport előtt
- szereplés sok ember előtt

A bemutatott lista *Stephens T. M. (1978): Szociális készségek az osztályban (Social skills in the classroom)* című könyvéből való, amely főként az iskolában szükséges szociális készségekre helyezi a hangsúlyt.

BFQ

Név:

--	--	--

Iskola: Osztály:

Az alábbi kérdőív egy sor mindennapos helyzetet ír le. Nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok, a legjobban úgy válaszolhatsz, ha minden különösebb gondolkodás nélkül bejelölöd az első választ, ami eszedbe jut. Figyelmesen olvasd el a mondatokat, és jelöld be X-szel azt a választ, amelyik leginkább jellemző rád.

	Majdnem mindig	Gyakran	Általában	Ritkán	Majdnem soha
1. Szívesen találkozom másokkal.					
2. A dolgaimat megosztom másokkal.					
3. Átgondoltan cselekszem, úgy, hogy semmisem vonja el a figyelmemet.					
4. Apróságokon is felidegesítem magam.					
5. Sok ismerettel rendelkezem.					
6. Előfordul, hogy rossz hangulatom van.					
7. Sokat és örömmel dolgozom.					
8. Előfordul, hogy hevesen vitatkozom másokkal.					
9. Szeretek versengeni az osztálytársaimmal.					
10. Jó a fantáziám.					
11. Illedelmesen és becsületesen viselkedem másokkal.					
12. Könnyedén elsajátítom a dolgokat az iskolában.					
13. Megértem/észreveszem, ha másoknak segítségre van szükségük.					
14. Szeretek sokat mozogni és aktívan tevékenykedni.					

	Majdnem mindig	Gyakran	Általában	Ritkán	Majdnem soha
15. Könnyen mérges leszek.					
16. Szeretek ajándékozni.					
17. Előfordul, hogy veszekszem másokkal.					
18. Amikor a tanár kérdéseket tesz fel, jól tudok felelni.					
19. Szeretek a többiek társaságában lenni.					
20. A dolgokat teljes odaadással csinálom.					
21. Megbocsájtom, ha más igazságtalan velem.					
22. Az órákon figyelmemet a végzendő iskolai anyagra összpontosítom.					
23. Könnyen ki tudom fejezni amit gondolok.					
24. Szeretek könyveket olvasni.					
25. Miután befejeztem a házi feladatot, azt többször átnézem, hogy lássam, mindent jól csináltam-e.					
26. Amit gondolok, azt kimondom.					
27. Társaimmal szeretetteljesen bánok.					
28. Tisztelem a szabályokat és a rendet.					
29. Könnyen megbántódom.					
30. Amit a tanár az órán magyaráz, azt azonnal megértem.					
31. Előfordul, hogy szomorú vagyok.					
32. A többiekkel nagyon kedvesen viselkedem.					
33. Szeretem a tudományos, ismeretterjesztő műsorokat.					
34. Ha valamire kötelezettséget vállallok, azt be is tartom.					

	Majdnem mindig	Gyakran	Általában	Ritkán	Majdnem soha
35. Hogy ne unatkozzam, csinállok valamit.					
36. Szeretem nézni a TV-híradót, hogy tudjam mi történik a világban.					
37. A szobámat rendben tartom.					
38. Ha mások kérdeznek, jónevelten válaszolok					
39. Ha akarok valamit, nehezen tudom visszatartani magam, azonnal meg kell tennem.					
40. Szeretek másokkal beszélgetni.					
41. Türelmetlen vagyok.					
42. Meg tudom győzni a többieket arról, amit gondolok.					
43. Könnyen tudok új és szórakoztató játékokat kitalálni.					
44. Ha valamit elkezdek, azt mindenképpen befejezem.					
45. Ha egy osztálytársam bajban van, segítek neki.					
46. A matematikai feladatok megoldásában ügyes vagyok.					
47. Bízom másokban.					
48. Szeretek nagy rendet tartani az iskolai dolgaim között.					
49. Nyugalmamat könnyen elvesztem.					
50. Ha mondok valamit, a többiek hallgatnak rám, és azt teszik, amit mondtam.					
51. Szívélyes vagyok azokkal is, akik ellenszenvesek nekem.					
52. Szeretek új dolgokat megismerni és megtanulni.					
53. Csak akkor megyek el játszani, ha már befejeztem a házi feladatot.					
54. Izgatottan/lázasan csinálom a dolgokat.					

	Majdnem mindig	Gyakran	Általában	Ritkán	Majdnem soha
55. Szívesen viccelődöm.					
56. A figyelmem nehezen vonható el.					
57. Könnyen berátkozom.					
58. Előfordul, hogy sírok.					
59. Nagyon szeretnék utazni és megismerni más népek életmódját.					
60. Úgy gondolom, hogy a többi ember jó és becsületes.					
61. Előfordul, hogy jelentéktelen dolgok miatt aggódok.					
62. Azonnal megértem/felfogom a dolgokat.					
63. Nagyon vidám, élénk vagyok.					
64. Megengedem, hogy a többiek használják holmijaimat.					
65. Kötelességemnek, feladataimnak eleget teszek.					

MONDATVÁLASZTÁS

Név: ☐ ☐ ☐ ☐

Iskola: Osztály:

Figyelmesen olvasd el az itt található mondatokat!

Az utánuk felsorolt két lehetőség közül **karikázd be** annak a betűjelét, amely jellemző rád!

1. Ha egy tárgyból jó osztályzatot kapsz, annak inkább az lehet az oka ,
 - a) hogy a tanár szeret, vagy
 - b) hogy olyan jól dolgoztál?
2. Ha jól oldasz meg egy feladatlapot az iskolában, az inkább azért van,
 - a) mert jól felkészültél, vagy
 - b) mert nagyon könnyű?
3. Ha valamit nem értesz meg az iskolában, az általában azért van,
 - a) mert a tanár nem magyarázott eléggé világosan, vagy
 - b) mert nem figyeltél eléggé ?
4. Ha egy történetre, amit nemrég olvastál, nemigen emlékszel, az általában azért van,
 - a) mert gyengén írták meg, vagy
 - b) mert téged nem érdekelt?
5. Ha a szüleid azt mondják, jól van, jól dolgozol az iskolában, az inkább azért történhet,
 - a) mert az iskolai munkád jó, vagy
 - b) mert jó hangulatban vannak a szüleid?
6. Tegyük fel, hogy egy tantárgyban jobb eredményt értél el, mint szoktál. Ez inkább azért lehet,
 - a) mert jobban igyekeztél, vagy
 - b) mert valaki segített neked?
7. Ha kártyában, sakkban vagy hasonló játékban veszítesz, az inkább azért történik,
 - a) mert az ellenfeled nagyon jó játékos, vagy
 - b) mert te nem játszol jól?
8. Tegyük fel, hogy valaki nem tart téged okos gyerekeknek.
 - a) Ha igyekszel, meg tudod győzni őt arról, hogy nincs igaza, vagy
 - b) vannak olyan emberek, akik úgyse tartanának okosnak, bármit is tennél?

9. Ha gyorsan megoldasz egy rejtvényt, az azért van,
 - a) mert a rejtvény nem volt nehéz, vagy
 - b) mert gondosan dolgoztál rajta?

10. Ha egy társad azt mondja, hogy buta vagy, az inkább azért lehet,
 - a) mert haragszik rád, vagy
 - b) mert amit csináltál, valóban nem volt okos?

11. Képzeld el, hogy tovább tanulsz, hogy orvos, tanár vagy kutató legyél, de nem fejezed be tanulmányaidat. Szerinted ennek inkább az lehet az oka,
 - a) hogy nem dolgoztál elég kitartóan, vagy
 - b) hogy segítségre lett volna szükséged, s ezt másoktól nem kaptad meg?

12. Ha valamit hamar megtanulsz az iskolában, az általában azért van,
 - a) mert nagyon figyeltél, vagy
 - b) mert a tanár világosan magyarázott?

13. Ha a tanárod azt mondja neked: "szépen dolgozol", azért van,
 - a) mert a tanárok ilyesmivel szokták biztatni a tanulókat, vagy
 - b) mert jól dolgoztál?

14. Ha az iskolában túlságosan nehéznek találsz egy számtanpéldát, az inkább azért lehet,
 - a) mert nem tanultál eleget, mielőtt a megoldáshoz fogtál, vagy
 - b) mert a tanárod túlságosan nehéz feladatot adott?

15. Ha nem emlékszel valamire, amit az órán hallottál, az azért van,
 - a) mert a tanár nem magyarázta meg eléggé, vagy
 - b) mert te nem eléggé igyekeztél megjegyezni azt?

16. Tegyük fel, hogy egy kérdésre nem tudtad biztosan a helyes választ, de a tanár végül jónak fogadta el. Ez inkább azért lehetett,
 - a) mert a tanár nem igényelt olyan pontos választ, mint máskor, vagy
 - b) mert azt a választ adtad, amit legjobbnak tartottál?

17. Ha egy történetre, amit olvastál, jól emlékszel, az általában azért lehet,
 - a) mert érdekelt téged, vagy
 - b) mert jól írták meg a történetet?

18. Ha a szüleid azt mondják, hogy butaságot csináltál, nem gondolkoztál, az általában azért lehet,
 - a) mert tényleg olyat csináltál, vagy
 - b) mert a szüleid rosszkedvűek?

19. Ha rosszul oldasz meg egy feladatlapot az iskolában, az inkább azért van,
 - a) mert a feladat különösen nehéz, vagy
 - b) mert nem készültél fel megfelelően?
20. Ha kártyában, sakkbán vagy hasonló játékban nyersz, az inkább azért történik,
 - a) mert te jól játszol, vagy
 - b) mert az ellenfeled rosszul játszik?
21. Ha mások téged értelmesnek, okosnak tartanak, az azért van,
 - a) mert ők kedvelnek téged, vagy
 - b) mert általában okosan cselekszel?
22. Ha rossz jegyet kapsz, annak az lehet az oka,
 - a) hogy a tanárod haragszik rád, vagy
 - b) hogy nem dolgoztál elég jól?
23. Tegyük fel, hogy egy tantárgyban gyengébb eredményt érsz el, mint szoktál.
Ez inkább azért lehet,
 - a) mert nem igyekeztél annyira, mint szoktál, vagy
 - b) mert valaki zavart, akadályozott a munkában?
24. Ha egy társad azt mondja, hogy okos vagy, az inkább azért lehet,
 - a) mert valami jót mondtál, vagy
 - b) mert szeret téged?
25. Képzeld el, hogy híres orvos, tanár vagy kutató lettél. Szerinted ennek inkább az lehet az oka,
 - a) hogy amikor szükséged volt rá, mások segítettek, vagy
 - b) hogy kitartóan dolgoztál?
26. Tegyük fel, hogy szüleid azt mondják, hogy nem dolgozol rendesen az iskolában. Ez inkább azért lehet,
 - a) mert nem dolgozol rendesen, vagy
 - b) mert a szüleid rosszkedvűek?
27. Ha egy barátodat egy új játékra tanítottad, s az nem megy neki, ez inkább azért lehet,
 - a) mert ő nem volt képes megérteni a játékot, vagy
 - b) mert te nem tudtad jól elmagyarázni?
28. Ha az iskolában könnyűnek találsz egy számtanpéldát, az inkább azért lehet,
 - a) mert nagyon könnyű példát adott a tanárod, vagy
 - b) mert rendesen tanultál, mielőtt a megoldáshoz fogtál?
29. Ha jól emlékszel valamire, amit az órán hallottál, az azért van,

- a) mert te igyekeztél jól megjegyezni azt, vagy
 - b) mert a tanár jól magyarázta el?
30. Ha nem sikerül megoldanod egy rejtvényt, az azért lehet inkább,
- a) mert neked nem megy túlságosan jól a rejtvényfejtés, vagy
 - b) mert nem eléggé érthető magyarázatot írtak a rejtvényhez?
31. Ha a szüleid azt mondják, hogy okos, ügyes vagy, az általában azért van,
- a) mert a szüleidnek jó a hangulata, vagy
 - b) mert tényleg okosat csináltál?
32. Ha egy barátodat új játékra tanítod, s ő gyorsan megtanulja, az inkább azért lehet,
- a) mert te jól magyaráztad el, vagy
 - b) mert ő értette meg könnyen a játékot?
33. Tegyük fel, hogy egy kérdésre nem tudtad biztosan a helyes választ, s az derült ki, hogy rosszat mondtál. Ez inkább azért lehetett,
- a) mert a tanár pontosabb választ igényelt mint máskor, vagy
 - b) mert elhamarkodottan válaszoltál ?
34. Ha tanárod azt mondja neked, "igyekezz jobban", az azért lehet,
- a) mert a tanárok ilyesmiket szoktak mondani a tanulóknak, vagy
 - b) mert te nem igyekeztél úgy, mint máskor?

KÖTŐDÉSEK

Név:

--	--	--	--

Iskola: Osztály:

Az életben sok emberrel kerülsz kapcsolatba, de közülük csak néhányhoz ragaszkodsz igazán. Kérünk, nevezd meg azokat a személyeket, akik fontosak számodra, akikhez kötödsz. A felsorolt hat lehetőségénél írhatasz kevesebb nevet is, ha ennél kevesebb emberhez kötödsz szorosan. Minden név mellé írd oda, hogy ki ő! (Pl. Gabi – barátom) Minden név alá írd oda azt is, hogy miért ragaszkodsz hozzá!

1. Név:

Miért ragaszkodsz hozzá?

.....

2. Név:

Miért ragaszkodsz hozzá?

.....

3. Név:

Miért ragaszkodsz hozzá?

.....

4. Név:

Miért ragaszkodsz hozzá?

.....

5. Név:

Miért ragaszkodsz hozzá?

.....

6. Név:

Miért ragaszkodsz hozzá?

.....

Fordíts!

IDE ÍRD BE AZ ELŐZŐ OLDALON FELSOROLT NEVEKET!

GONDOSAN OLVASD EL, HOGY MIT KELL CSINÁLNOD, ÉS A NEVEK ALATT KARIKÁZD BE A MEGFELE- LŐ SZÁMOKAT!	1. Név	2. Név	3. Név	4. Név	5. Név	6. Név
Mennyire erős a ragaszkodásod?						
gyenge 1	1	1	1	1	1	1
közepes 2	2	2	2	2	2	2
erős 3	3	3	3	3	3	3
nagyon erős 4	4	4	4	4	4	4
Kinek fontos a kapcsolat?						
csak nekem fontos 1	1	1	1	1	1	1
mindkettőnknek fontos 2	2	2	2	2	2	2
nekem fontosabb 3	3	3	3	3	3	3
neki fontosabb 4	4	4	4	4	4	4
Milyen érzés fűz hozzá? (Itt több választ is bekarikázhatsz!)						
szeretet 1	1	1	1	1	1	1
tisztelet 2	2	2	2	2	2	2
barátság 3	3	3	3	3	3	3
bizalom 4	4	4	4	4	4	4
rokonszenv 5	5	5	5	5	5	5
más érzés 6	6	6	6	6	6	6

József Attila Tudományegyetem
Pedagógiai Tanszék

Tanulók szociális fejlettségének hatása
a tanulmányi eredményekre
1995

ADATLAP

Név:

Iskola:

Osztály:

☐ **Nemed.** Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Fiú (2)Lány

☐ **Állandó lakóhelyed.** Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Tanya/külterület (2)Község (3)Város (4)Megyeközpont (5)Budapest

Írd be a négyzetekbe a legutóbbi félévvégi osztályzataidat!

☐ Matematika	☐ Fizika	☐ Kémia	☐ Biológia	☐ Földrajz
☐ Nyelvtan	☐ Irodalom	☐ Történelem	☐ Magatartás	☐ Szorgalom
☐ Első idegen nyelv	Félévi átlag			

Milyen szakkörökre jársz?

Írj 1-et azokhoz, amely(ek)re jársz, 0-t azokhoz, amelyekre nem jársz!

☐ Matematika	☐ Fizika	☐ Kémia	☐ Biológia	☐ Földrajz
☐ Irodalom	☐ Idegen nyelv	☐ Sport	☐ Művészeti	☐ Egyéb

☐ **Részt veszel-e tanulmányi versenyeken?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Nem (2)Eddig egyszer (3)Néha (4)Gyakran (5)Rendszeresen

Hetente átlagosan hány órát töltesz az alábbi tevékenységekkel? (0, ha semennyit.)

☐ Tanulás	☐ Különóra	☐ Korrepetálás	☐ Zenetanulás	☐ Szakkör	☐ Sportolás
☐ Olvasás	☐ TV-nézés	☐ Otthoni segítség	☐ Játék	☐ Hobbi	☐ Egyéb szórakozás

Szüleid (gondviselőid) legmagasabb iskolai végzettsége.

☐ Apa ☐ Anya Írd be a négyzetekbe a megfelelő számokat!

(1)Általános iskola (2)Szakmunkásképző (3)Érettségi (4)Főiskola (5)Egyetem

☐ **Szüleid (gondviselőid) milyen iskolai végzettséget kívánnak Neked?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Általános iskola (2)Szakmunkásképző (3)Érettségi (4)Főiskola (5)Egyetem

☐ **Szüleid (gondviselőid) segítenek-e a tanulásban?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

- (1)Nem (2)Nagyon ritkán (3)Ritkán (4)Gyakran (5)Rendszeresen

☐ **Szüleid (gondviselőid) általában hogyan fogadják a gyenge eredményeidet?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

- (1)Nem tudják (2)Megbüntetnek (3)Leszidnak (4)Elbeszélgetnek velem (5)Bíznak bennem

☐ **Szüleid (gondviselőid) általában hogyan fogadják a jó eredményeidet?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

- (1)Nem tudják (2)Lekicsinylik (3)Jutalmat adnak (4)Természetesnek veszik (5)Megdicsérnek

☐ **Az osztályod általában hogyan viszonyul a szorgalmas, jó tanulókhoz?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

- (1)Kirekesztően (2)Elítélően (3)Közömbösen (4)Befogadóan (5)Elismerően

☐ **Az osztályod általában hogyan viszonyul a gyenge tanulókhoz?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

- (1)Kirekesztően (2)Elítélően (3)Közömbösen (4)Befogadóan (5)Segítően

Az iskolában hány tanárnál számítanak a következő szempontok az osztályzásban?

Írd be a négyzetekbe a megfelelő számokat!

- (1)Senkinél (2)Kevésnél (3)Körülbelül felénél (4)Soknál (5)Mindenkinél

☐ Dolgozatok, feleletek jegyei

☐ Órai szereplés

☐ Igyekezet

☐ Tananyagon kívüli tudás

☐ Magatartás

☐ Rokonszenv

TANULÁST SEGÍTŐ MOTÍVUMOK

Név:

☐☐☐☐

Iskola:

Osztály:

Mennyire szereted a következő tárgyakat?

Mindegyik tárgy neve előtti négyzetbe írd be a megfelelő számot!

(1)Egyáltalán nem szeretem (2)Nem szeretem (3)Közömbös (4)Szeretem (5)Nagyon szeretem

- | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Matematika | ☐ Fizika | ☐ Kémia | ☐ Biológia | ☐ Földrajz |
| ☐ Nyelvtan | ☐ Irodalom | ☐ Történelem | ☐ Idegen nyelv | ☐ Testnevelés |

Mennyire hasznosak számodra a következő tárgyak?

Mindegyik tárgy neve előtti négyzetbe írd be a megfelelő számot!

(1)Egyáltalán nem hasznos (2)Nem hasznos (3)Kicsit hasznos (4)Nagyon hasznos (5)Leghasznosabb

- | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Matematika | ☐ Fizika | ☐ Kémia | ☐ Biológia | ☐ Földrajz |
| ☐ Nyelvtan | ☐ Irodalom | ☐ Történelem | ☐ Idegen nyelv | ☐ Testnevelés |

☐ **Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Nagyon elégedetlen (2)Elégedetlen (3)Kicsit elégedett (4)Elégedett (5)Nagyon elégedett

☐ **Milyennek minősíted a szorgalmadat?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Nem elégséges (2)Elégséges (3)Megfelelő (4)Jó (5)Kiemelkedő

☐ **A tanulmányi eredményed mennyiben felel meg a szorgalmadnak?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Sokkal rosszabb (2)Rosszabb (3)Megfelel (4)Jobb (5)Sokkal jobb

☐ **Számodra milyenek az iskolai követelmények?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Nagyon nehezek (2)Nehezek (3)Megfelelőek (4)Könnyűek (5)Nagyon könnyűek

☐ **Szoktál-e szorgalmi feladatokat készíteni?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Soha (2)Már előfordult (3)Néha (4)Gyakran (5)Rendszeresen

☐ **Értékelik a munkádat. Mennyire fontosak számodra a következő dolgok?**

Írd be a négyzetekbe a megfelelő számokat!

(1)Egyáltalán nem fontos (2)Nem fontos (3)Fontos (4)Nagyon fontos

(5)Legfontosabb

☐ Ne szidjanak le

☐ Ne kapjak rossz jegyet

☐ Jó jegyet kapjak

☐ Megdicsérjenek

☐ Én legyek a legjobb

☐ Én magam jónak találjam a munkámat

Mennyire kedveled az alábbi tanórai tevékenységeket?

Írd be a négyzetekbe a megfelelő számokat!

(1)Egyáltalán nem szeretem (2)Nem szeretem (3)Közömbös (4)Szeretem (5)Nagyon szeretem

☐ Kérdés-felelet módszer

☐ Tanári magyarázat

☐ Tanári előadás

☐ Önálló feladatmegoldás

☐ Csoportmunka

☐ Egyénre szabott feladat

☐ Összefüggések felfedezése

☐ Feladatmegoldó verseny

☐ Játékos tanulás

☐ **Mi az a legmagasabb képzettség, amit szeretnél megszerezni?**

Írd be a négyzetbe a megfelelő számot!

(1)Abbahagyni a tanulást

(2)Szakmunkás

(3)Érettségi

(4)Technikusi

(5)Főiskolai

(6)Egyetemi

(7)Doktori fokozat

Mennyire fontosak a következő dolgok a pályaválasztásodban?

Írd be a négyzetekbe a megfelelő számokat!

(1)Egyáltalán nem fontos (2)Nem fontos (3)Fontos (4)Nagyon fontos

(5)Legfontosabb

☐ Szüleim kívánsága

☐ Pénzkereseti lehetőség

☐ Létbiztonság

☐ A munkám szeretete

☐ Vezető beosztás

☐ A karrier lehetősége

☐ Önmegvalósítás

☐ Érdekesség-változatosság