

B 3555



HABILITÁCIÓS TÉZISEK
PhD ÉRTEKEZÉSEK

Zsolnai Anikó

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

József Attila Tudományegyetem
Pedagógiai Tanszék
Szeged, 1997

I. A kutatás problémaháttere, célja

A szociális kompetencia, amely a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális készségek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszere, alapvetően meghatározza az emberek szociális viselkedését. A fejlett szociális kompetenciájú egyének sikeresek és eredményesek interperszonális kapcsolataikban, míg azok, akik rossz szociális képességekkel és 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 mögött 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 probléma fontosságát felismerve a külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok (pl. Trower, Bryant és Argyle, 1978., Schneider, 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 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.

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 emberhez, az együttműködés formáinak az ismerete, a tolerancia, az empátia.

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

2. Az empirikus kutatás módszere, az adatgyűjtés és a mérőeszközök

2.1. A vizsgálat mintái és az adatfelvétel

Felmérésünkben két különböző életkorú mintát használtunk. A pszichológiai és pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megegyezve ugyanis azt mutatják, hogy 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 alampérvéltés vizsgálata 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 középiskolás pedig 220 fő. A nemek aránya a teljes mintán belül közel megegyező (55,6% fiú, 44,4% leány).

Az iskolák Szeged különböző általános és középiskoláiból (gimnázium, szakközépiskola, 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 az öt kérdőívet. (Ez a magyarázata annak, 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.

2.2. A szociális kompetencia néhány komponensének vizsgálata

A témával foglalkozó kutatások még nem tudták a szociális kompetenciát a maga teljességében megragadni, összetett voltát, fejlődését és működését leírni. Az elméleti háttér jelenleg még nem teszi lehetővé, hogy a szociális kompetencia minden komponense empirikusan feltérképezhető legyen. 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 sem 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 képességeket és készségeket, amelyek alapvetően meghatározzák a gyerekek szociális viselkedését, s amelyek ezáltal erősen befolyásolják a gyermeki személyiség alakulását. A másik, hogy megjelöljük ezek közül azokat a szociális képességeket és készségeket, amelyek hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére.*

A nemzetközi szakirodalom csak nagyon érintőlegesen foglalkozik ezzel a 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 empátiás 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.

Közülük az első négy a személyiség vonáselméleti megközelítése szerint alapvető személyiség-faktor, amely konzisztensen jellemzi az egyén szociális viselkedését. Mérésükre a Big Five Kérdőívet (BFQ) használtuk, amelyet *Caprara* és munkatársai fejlesztettek ki (*Caprara és Perugini, 1992, Szírmák 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 II. faktor a *Barátságosság*, melyet gyakran a szakirodalomban *Kellemességnek* neveznek. A III. faktor az impulzív kontrollra utaló *Lelkiismeretesség* dimenzió, a kérdőív IV. faktora pedig az *Érzelmi Stabilitás*. Az V. faktor a *Nyitottság*, amely a kultúrára, 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 külső-belső kontroll attitűd szintén olyan stabil személyiségjegy, amely nagyban befolyásolja szociális viselkedésünket, emellett a teljesítményre való motiváltság és a belső kontroll között is szoros összefüggés áll fent. Mérését a IARQ (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) kérdőívvel végeztük. Ez a kérdőív tipikusan iskolai jellegűnek tekinthető, 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, 1984).

A kötődés, amint azt az etológiai és a humán kutatások bebizonyították, alapvető szerepet játszik a gyermeki személyiség fejlődésében. A tapasztalatok és a kutatások egybehangozóan állítják azt is, hogy a tanulmányi eredményesség sokszor igen szorosan összefügg a tanárokhoz való kötődésekkel.

A gyermekek kötődéseinek felmérésére egy olyan általam kifejlesztett kérdőívet használtunk, amelyet néhány évvel ezelőtt már sikeresen alkalmaztunk iskolás korú gyerekek 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 gyerekek, majd kitöltik egy táblázatot, ahol a már megnevezett személyekhez fűződő kapcsolatukat jellemzik megadott szempontok pl. a kapcsolat erőssége, iránya szerint. Maximum 6 személyt nevezhetnek meg, mert korábbi vizsgálataink alapján (Zsolnai, 1989) feltételeztük, hogy a tanulók többségének elegendő ez a felsorolási lehetőség kötődéseik számának megjelölésére:

2.3. A tanulást segítő motívumok vizsgálata

Annak felderítésére, hogy a szociális kompetencia általunk kiválasztott komponensei közül melyek befolyásolják a gyerekek tanulási motivációját és iskolai teljesítményét, előbb meg kellett vizsgálnunk a tanulást segítő motívumok körét és a tanulmányi eredmények alakulását.

A tanulást segítő motívumok és az iskolai teljesítmény mérése két kérdőívet használtunk, amelyeket a JATE Pedagógiai Tanszék munkatársai készítettek. 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.

A különböző csoportokat alkotó kérdések részletes elemzése után a változók összefonásával és standardizálásával hat összevont mutatót képeztünk, amelyek a későbbiekben már önmagukban képviselték a különböző motívációkat. A standardizálásokról a változók transformációját követően annak a szokásos követelménynek tettünk eleget, hogy az átlag 100, a szórás pedig 20 legyen.

3. Eredmények és következtetések

A személyiségkérdőív feltáró vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a megmért szociális faktorok az életkor növekedésével nem módosulnak jelentősen. Feltételezésünk szerint ez az érzelmi

stabilitás és az extravertió esetében azzal magyarázható, hogy mindkettőt nagyrészt öröklött vonások határozzák meg, tehát fejlődésük valamelyest előre behatárolt. Az együttműködés, az udvariaság, 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 eltéréseit 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 alaposág 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 szoroson, 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 szoroson 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 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 ellőrehaladtával 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 hatása révén.

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 tanulásával kapcsolatos reális 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.

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 extravertió, a barátságosság és a nyitottság hat egymásra a legerősebben. Ez az eredmény teljesen meg egyezik a szakirodalom és a mindennapi élet megfigyeléseivel, hisz az extravertió meghatározásánál az egyik alapvető jellemző a nyitottság és a barátságosság.

A belső tanulási motiváció varianciáját leginkább a lelkiismeretesség, a nyitottság és az önértékelés magyarázza. 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, ami érthető is, hisz a nyitottság alapvetően szükséges ahhoz, hogy valaki a kötelező tanuláson kívül is foglalkozzon bármilyen tanulási tevékenységgel.

4. Alkalmazási területek

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. 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.

Irodalom

- Bagdy Emőke és Telkes József (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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.
- Frosh, S. (1983): Children and teachers in school. In.: Spence, S. and Shepherd, G. (szerk.): *Developments in social skill training*. Academic Press, London.
- 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.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3–4.sz. 157–200.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Schneider, B.H., Attili, G., Nadel, J. and Weissberg, R.P. (1988): *Social competence in developmental perspective*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Stephens, T. M. (1978): *Social skills in the classroom*. Cedars Press
- Szirmák Zsófia és Boele De Raad (1994): Személyiségtaxonómia. A magyar nyelv személyleíró szókincse. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1–2. 39–65.
- Trower, P., Bryant, B. and Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

A dolgozat témakörében megjelent publikációk

- Zsolnai Anikó: A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. Pedagógiai Szemle, 1989/5. sz. 430–437.
- Zsolnai Anikó: Adolescents' Attachments. Third European Conference for Research on Learning and Instruction, Madrid, 4–7, September 1989.
- Zsolnai Anikó: Attachments in Adolescence. XIth Biennial Meetings of ISSBD, Minneapolis, 3–7, July 1991.
- Zsolnai Anikó: A kisgyermekkori kötődések. A szocializációs zavarok korai megelőzése. (szerk.): Komlósi Sándor, Pécs, 1992. 75–82.
- Zsolnai Anikó: A kisgyermekkori kötődések szerepe a személyiségfejlődésben. Új Pedagógiai Szemle, 1993/2. sz. 65–69.
- Zsolnai Anikó: A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. Magyar Pedagógia, 1994/3–4. sz. 293–302.
- Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. Új Pedagógiai Szemle, 1995/1. sz. 68–74.
- Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. Magyar Pedagógia, (Megjelenés alatt)