

## A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLETTSÉGE SERDÜLŐKORBAN

**Zsolnai Anikó**

*József Attila Tudományegyetem, Pedagógia Tanszék*

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 fejletlen 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 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 motíváltóság 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 csupán 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.

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 (*Frosh, 1983; Stephens, 1992; 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.

Mivel a hazai pedagógiai szakirodalom eddig keveset foglalkozott a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének problematikájával, valamint a szociális fejlettség iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával, kutatásunk célkitűzése kettős volt. Egyrészt megpróbáltuk elméleti úton körülhatárolni a szociális kompetencia azon komponen-

seit, amelyek hatnak az iskolai teljesítmény alakulására, másrészt megkíséreltük empirikus vizsgálattal is kimutatni ezek szerepét az iskolai eredményességben.

Kutatásunkban először felvázoltuk a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek feltevésünk szerint szerepet játszanak az iskolai teljesítmény alakulásában. Ezután a szociális képességeket feltérképező empirikus vizsgálatot végeztük el, majd a megmért szociális képességek kapcsolatát elemeztük a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel.

Ebben a tanulmányban a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettségét feltáró mérésünket mutatjuk be. Először a legfontosabb szakirodalmi előzményekről, majd saját vizsgálatunk mintájáról és eszközeiről, végül pedig az eredményekről számolunk be.

## A szociális kompetencia

A szociális kompetenciát 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. *Schneider* (1993) megközelítésében 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* szerint „a szociális kompetencia öröklött és tanult komponensek (szociális motívumok, hajlamok, szokások, készségek, minták, ismeretek) készleteivel rendelkeznek.” (1996, 85. o.) Az általa fölvezetett 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 *segítés*, az *együttműködés*, a *vezetés* és a *versengés* képességek képezik. Ez a képességrendszer működési/irányítási 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 humán-etológia 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 létrehozunk 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.)

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, azonban ezek közül legfontosabbnak 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 kompetencia néhány komponensének empirikus vizsgálata**

A témával foglalkozó kutatások eddig még nem tudták a szociális kompetenciát a maga teljességében megragadni, összetett voltát, fejlődését és működését leírni. Mivel az elméleti háttér egyelőre még nem teszi lehetővé, hogy a szociális kompetencia minden komponense empirikusan feltérképezhető legyen, ezért az empirikus kutatások csak rész-

problémák megválaszolására tudnak vállalkozni. Az eddigi vizsgálatok főként a különböző szociális készségek mérésére korlátozódtak, azok működéséről próbáltak eredményeket kapni (Zsolnai, 1995).

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 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 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 komponensfajtákat választottuk ki vizsgálatunkban:

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

A személyiség vonásméleti 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 el-  
lentéppárral írható le (Atkinson és mtsai, 1994. 391. o.).

A külső-belső kontroll fogalmának bevezetése Rotter és mtsai (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 jobbá 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 teljesítménykészlet intenzitása, erősebben hisznek abban, hogy a saját képességeik determinálják mindazt, 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. Például 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, 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 alpműveltségi 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 középiskolásé 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 a hat kérdőívet. (Ez a magyarázata, hogy az egyes tesztek eredményeinek ismertetésekor változó elemszámú minta szerepel.)

A fölmérésben 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 kidolgozásakor 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 kéletesen egyforma személy (*Oláh, 1982*).

*Cattel* munkatársaival együtt megpróbálta feltárni a személyiség feltételezett hierarchikus struktúráját, és próbálta megállapítani annak alapidimenzióit. Elméletének legfontosabb alapegységei az úgynevezett „elsődleges” faktorok, amelyek a viselkedésben megfigyelhető tartós szabályszerűségek alapjai, s e „gyökérvonások” kölcsönhatása az, ami meghatározza az egyének „felszíni vonásait”. *Cattel* a személyiségváltozókat a viselkedést befolyásoló feltételrendszer egyikének tekinti, szerinte „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.

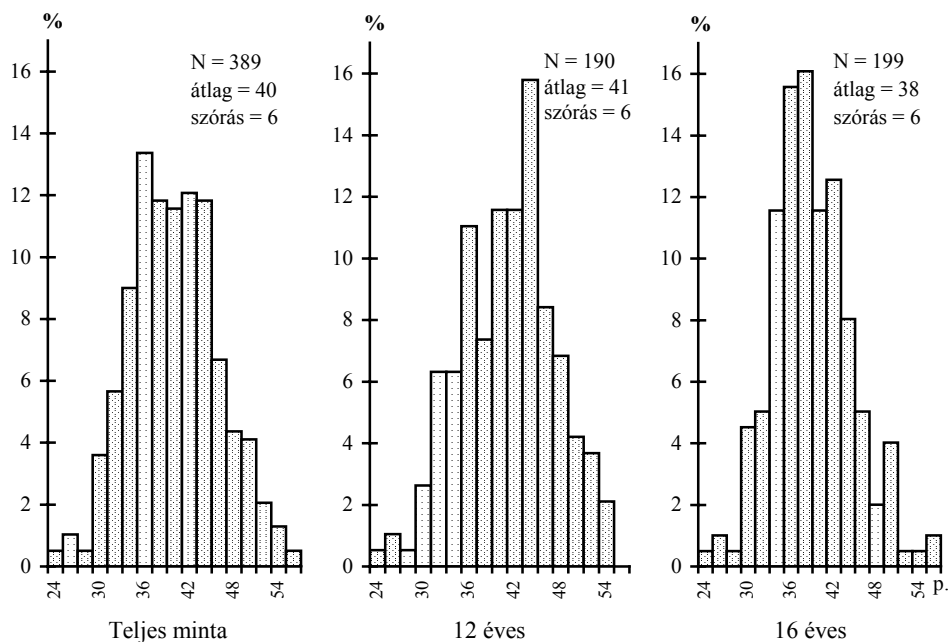
A személyiség szociális faktorainak mérésére a Big Five Kérdőívet (BFQ) használtuk, amelyet a személyiség vonásstruktúrájának az előzetes taxonomiai vizsgálatok alapján feltárt öt faktorának mérésére fejlesztettek ki (*Caprara és Perugini, 1992; Szirmák és Boele De Raad, 1994*).

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 a szakirodalomban gyakran kellemességnek neveznek. E dimenzió az alábbi két skálát tartalmazza: *Együtműködés/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 alaposság személyiségdimenzióra utal, míg a Kitartás a tevékenységek véghezvitelének képességére. 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 alskálája 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 (Likert-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 rész-minta esetében (1. 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*.



*1. ábra  
Energia (dinamizmus + dominancia)*

Ugyanerre a tendenciára utalnak az alskálák adatai is. 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 rá fordítani.

Az I. faktoron és alskáláin elért átlagok nemek szerinti bontása szintén hasonló tendenciákat mutat (1. táblázat). A közlékenységre és lelkesedésre utaló alskálán mindkét életkorban a lányok értek el kicsivel magasabb átlagokat, a dominancia esetében pedig ez

az arány éppen fordítva jelentkezik a fiúk javára. Az átlagok 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 extravenzió mértékét.*

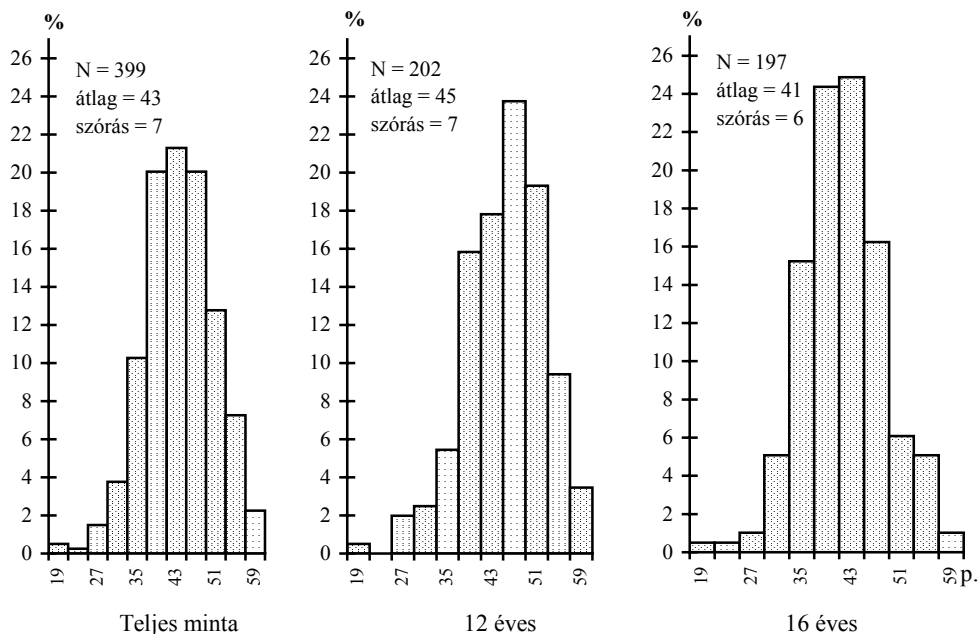
1. táblázat. A BFQ teszt átlagai és szórásai nemek és életkor szerinti bontásban

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

A II. faktor a *Barátságosság*, amely az együtműködés/empátia és az udvariasság (emberséges, jóindulatú, engedelmes viselkedés) alskálákra épül. Amint a 2. 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 empatikus, együtműködő 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).



A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban



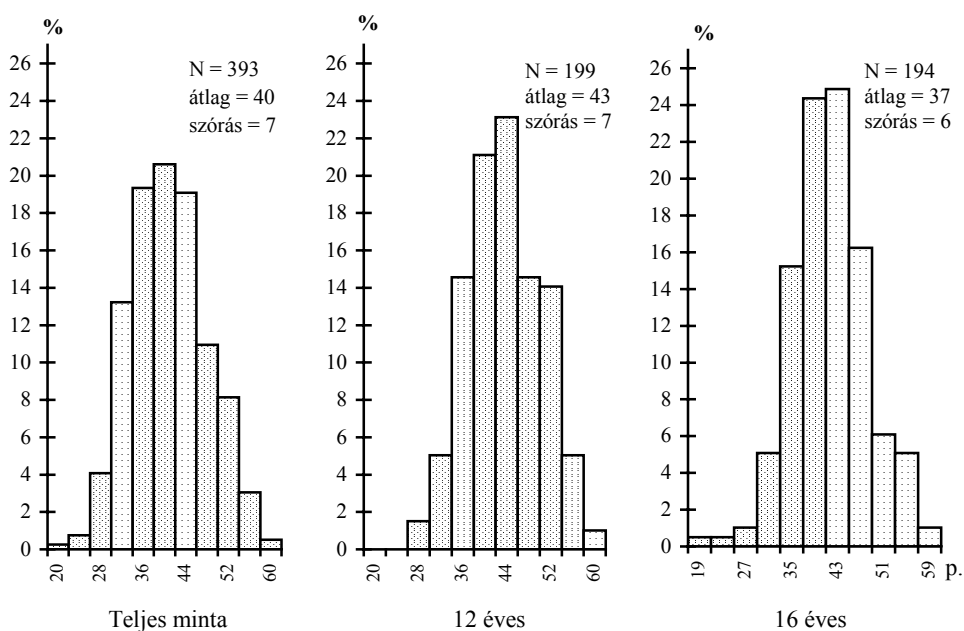
2. ábra  
Barátságosság

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 3. ábra mutatja be.

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 alskálá ada-

tainak nemre és életkorra való lebontása mindezt még árnyaltabban mutatja meg (1. táblázat).

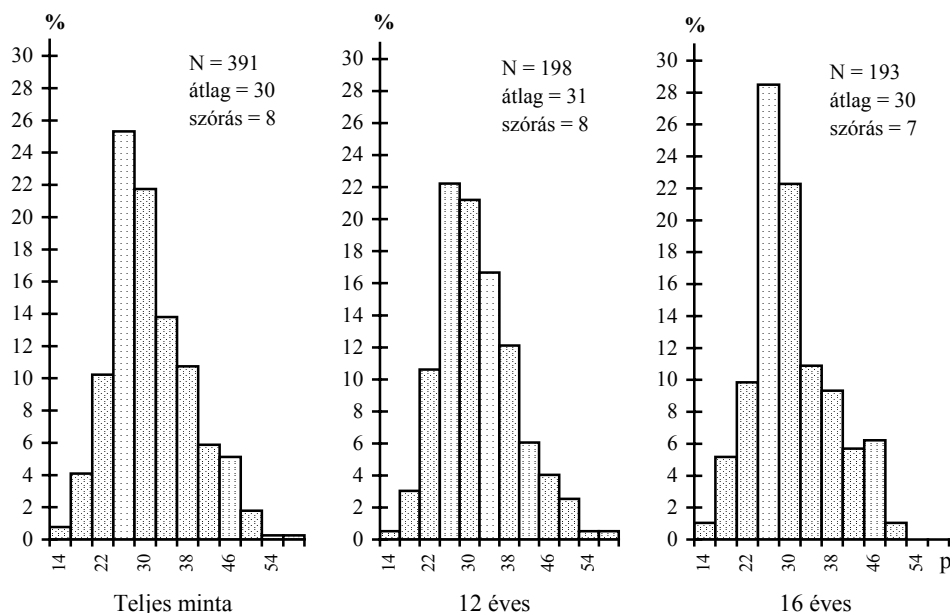


3. ábra  
Lelkiismeretesség

A megbízhatóság, rendszeresség és alaposság 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 ez a tendencia nem annyira mutatkozik meg. Az átlagok itt is csökkennek, de hárul 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 tenni, akkor azt kitartóan végre is fogják hajtani.

Az érzelmi stabilitásra utaló faktor eredményeinek elemzése kiemelt jelentőségű, hisz a szociális kompetencia egyik alapvető komponenséről van szó. A teljes minta és a rész-minta adatait bemutató hisztogramok (4. ábra) jól mutatják, hogy egy olyan személyiségdimenzióval állunk szemben, amely nagyon stabilan jellemzi a gyerekeket, s amely az életkor és a nem függvényében nem módosul jelentősen.

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban



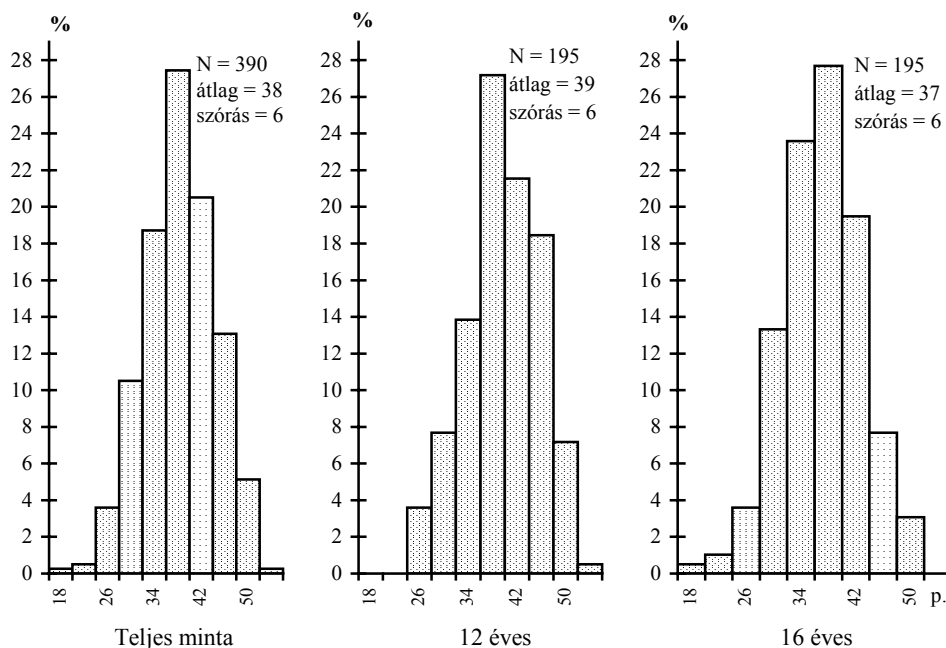
4. ábra  
Érzelmi stabilitás

A hisztogramok alakja jól megközelíti a normál eloszlást. A negatív és pozitív szórás 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), 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.

Ugyanez a tendencia figyelhető meg akkor is, ha a nemek életkor szerinti átlagait vetjük össze. Az emocionális kontroll eredménye, 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 valamivel nagyobb az átlagok közötti különbség. *A főskála és az alskálák adataiból tehát arra lehet következtetni, hogy valóban egy stabil személyiségdimenzióval állunk szemben, amely az életkorral és a nemi különbséggel nem függ össze szorosan.*

A Nyitottság dimenzió a kultúrára és a tapasztalatokra való érdeklődésre utal. A főskála eredményeit bemutató 5. 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 nyitot-

tak az újdonságokra, a másságra, az eltérő értékekre, s így nem is toleránsabbak és érdeklődőbbek az átlagnál.



5. ábra  
Nytitottság (kultúra + tapasztalat)

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 alszála 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 függenek szorosan össze.

### A külső-belső kontroll attitűd mérése

A személyiségpszichológiában 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 megnyilvánulásaiából alkalmazkodási zavarokra, a realitásérzék hiányára következtethetünk, vizsgálatára feltétlenül szükség volt felmérésünk során.

A külső-belső kontroll attitűd mérésére használt kérdőív az *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire* 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 külső-belső kontroll attitűdöt.

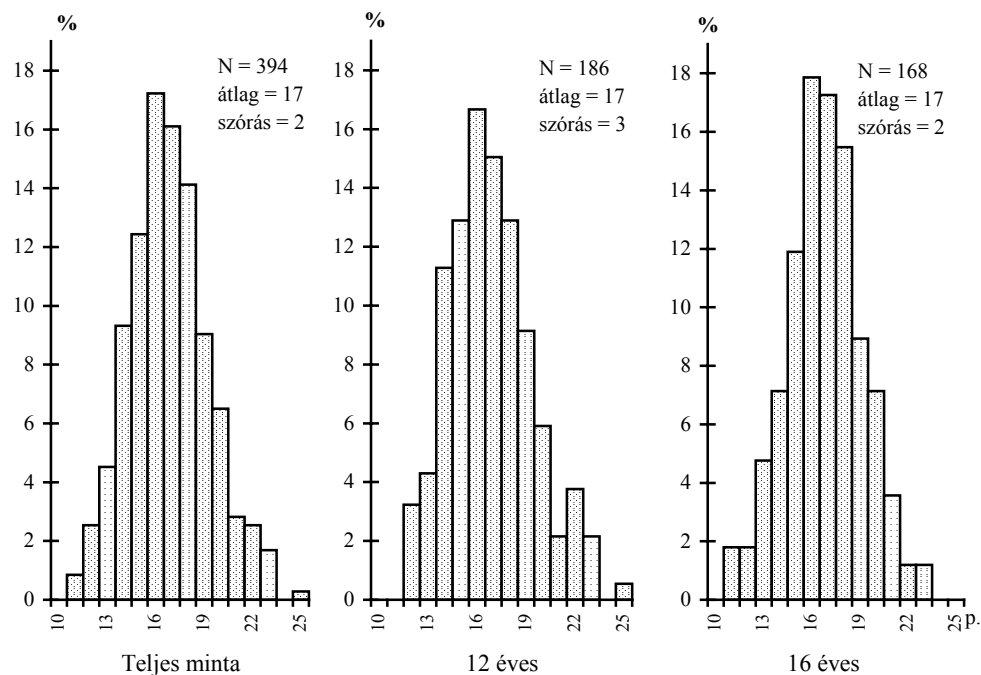
34 egyszerű helyzetet vázol fel a kérdőív, s mindegyik után két magyarázatot ad. Az egyik a külső, a másik a belső kontrollra jellemző. Aszerint, hogy a tanuló melyiket választja, kap vagy nem kap belső kontroll pontot. A válaszok fele a sikerért, fele a kudarcért érzett belső felelősséget mutatja, így 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 (6., 7., 8. 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

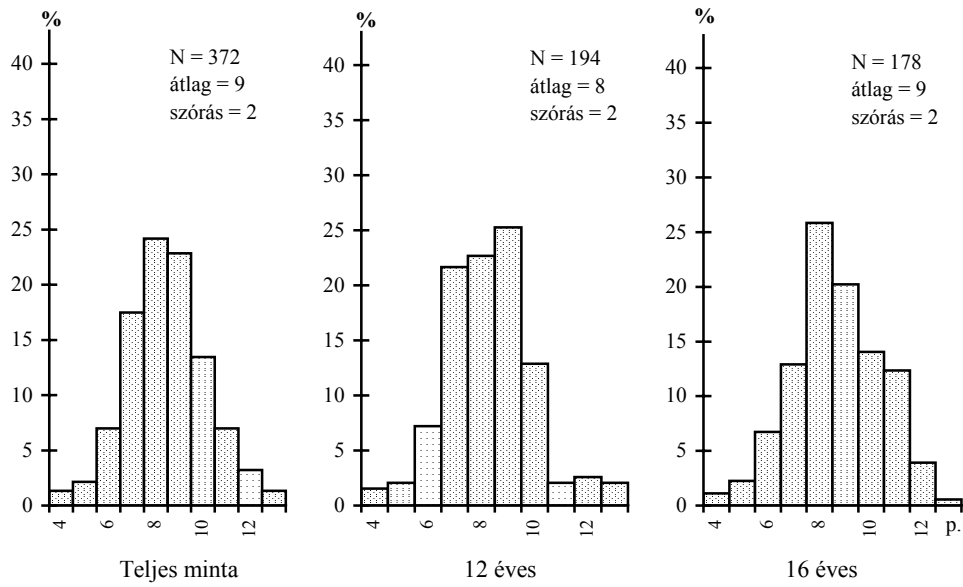
fordulnak elő olyanok, akik a velük történt pozitív vagy negatív eseményeket saját viselkedésük függvényeként értelmezik, s közel megegyezik azok száma is, akik úgy érzelik a pozitív vagy negatív kimenetelű történéseket, hogy azok személyi kontrolljukon kívül állnak.



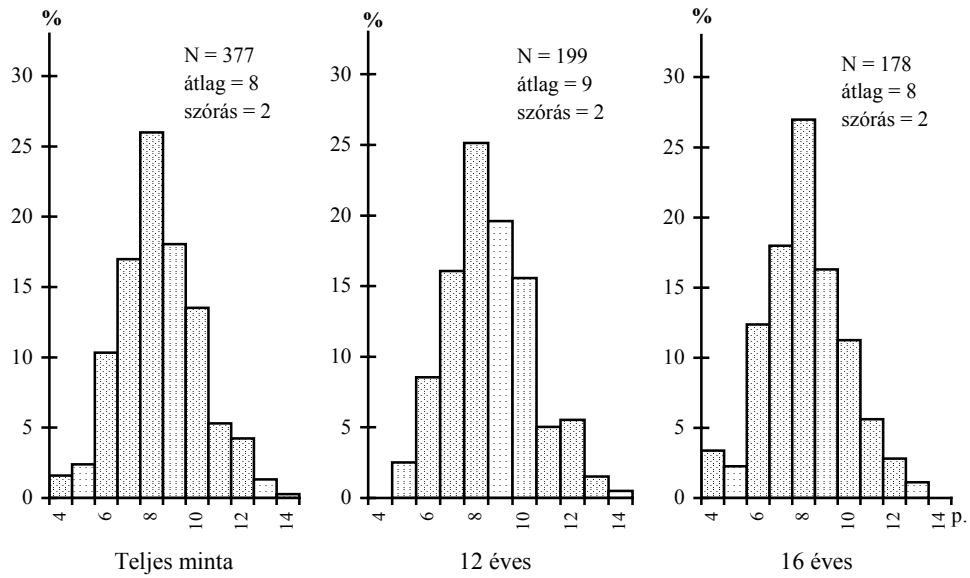
6. ábra  
Belső kontroll (kudarcc + siker)

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 szignifikanciavizsgálat az életkor vonatkozásában is, tehát a két életkor között nincs szignifikáns eltérés e téren.

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban



7. ábra  
Sikerért vállalt felelőség



8. ábra  
Kudarcért vállalt felelőség

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

Nem / Változók	12 évesek			16 évesek		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
<i>Fiú</i>						
Sikerért vállalt felelősség	99	12,64	3,95	133	12,79	4,42
Kudarcért vállalt felelősség	99	11,90	3,11	133	13,45	7,00
Belső kontroll (kudarc+siker)	99	24,59	5,00	133	26,09	10,38
<i>Lány</i>						
Sikerért vállalt felelősség	113	12,33	3,25	72	12,15	3,42
Kudarcért vállalt felelősség	113	11,99	3,78	72	12,34	2,48
Belső kontroll (kudarc+siker)	113	24,33	6,14	72	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 például 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 személyiségfejlésben 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).

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

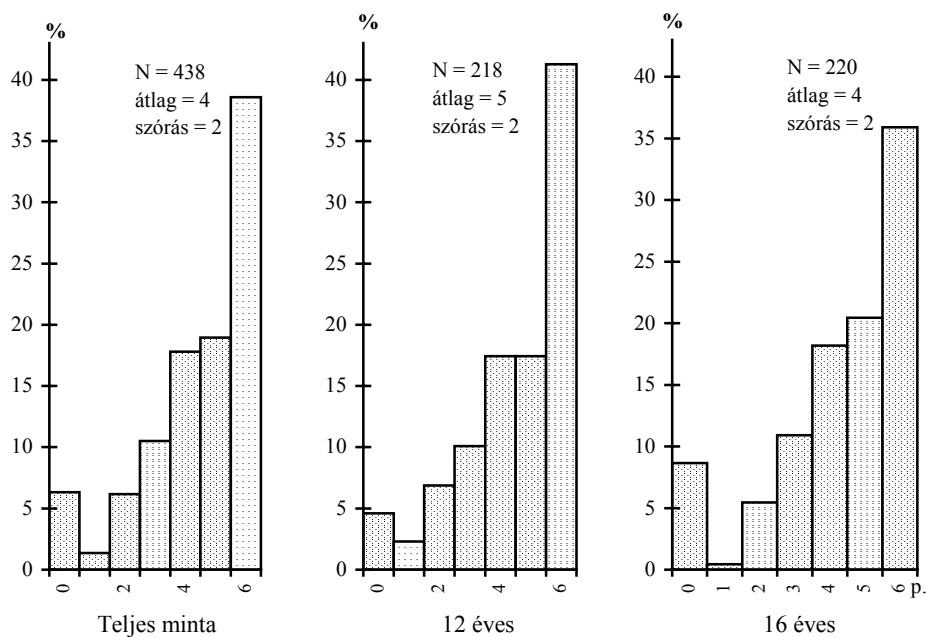
A kérdőív két részből áll. Először az életükben fontos szerepet játszó emberek nevét és a hozzájuk fűződő kötődések okait sorolják fel a gyerekek, majd kitöltönek egy táblázatot, ahol a már megnevezett személyekhez fűződő kapcsolatukat jellemzik megadott szempontok, például a kapcsolat erőssége, iránya 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 9. ábra foglalja össze. Az átlagok és az eloszlások megegyező tendenciát mutatnak, tehát mintánk esetében az életkor nem játszik meghatározó szerepet a gyerekek választásaiban. Ugyanezt erősítette meg a t-próbával végzett szignifikanciavizsgálat 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%, ami erős bezárulkozásra utal. Ez azért veszélyes, mert a kapcsolat megszűnése elmagányosodást, esetleg apátiát is eredményezhet.

Mivel a kötődések száma csak egyik dimenziója a kötődési hálók jellemzésének, fontos megvizsgálni a kötődések alanyára vonatkozó eredményeket is. Az adatokból

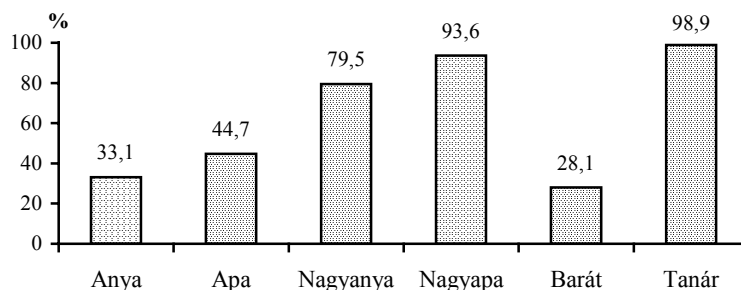
megállapítható, hogy a tanulók által megnevezett személyek 11 kategóriába tartoznak. Ezek a következők: anya, apa, testvér, nagymama, nagypapa, unokatestvér, barát, szerelme, tanár, más felnőtt, osztálytárs. Az eredményből az is kiderült, hogy a gyerekek melyik személyt hányadik helyen jelölték meg. 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.



9. ábra  
Összes kötődés száma

Mivel a személyes kötődések legfontosabb színtere gyermekkorban a család, az iskola és a kortárscsoport, a felsorolt személyek közül kiválasztottuk azokat, akiknek fontos szerep jut, illetve kellene hogy jusson a tanulók életében. A 10. 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 egyiken 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 nagypapák 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 szorosán kötődne. A tanárok ilyen magas arányú nem választása olyan súlyos problémákra mutat rá az iskola-rendszeren belül, amelyek elemzésére a későbbiekben még ki fogunk térni.

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban

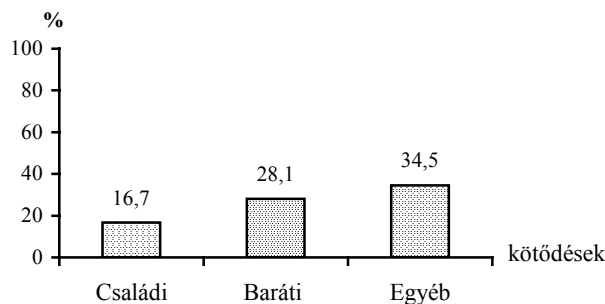


10. ábra

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 (11. ábra).

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.



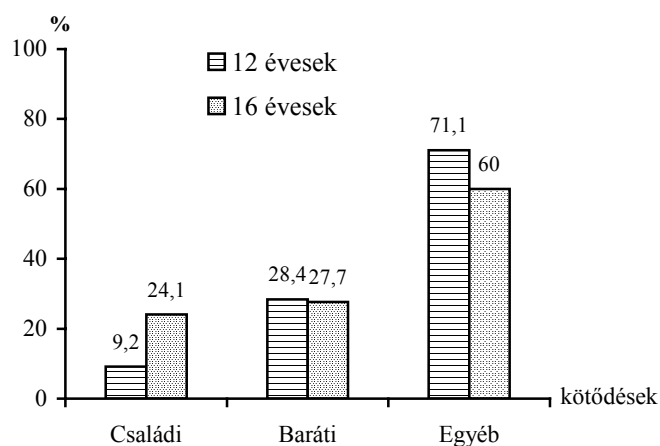
11. ábra

A felsorolásból kihagyott kötődési csoportok megoszlása (%)

Hogy árnyaltabb képet kapjunk, megnéztük azt is, hogy a tanulók életkora és neme befolyásolja-e a fent ismertetett eredményeket. A 12. 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 háttért, 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 hálójával rendelkeznek.

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.



13. ábra

*A felsorolásból kihagyott kötődési csoportok aránya életkori bontásban*

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.

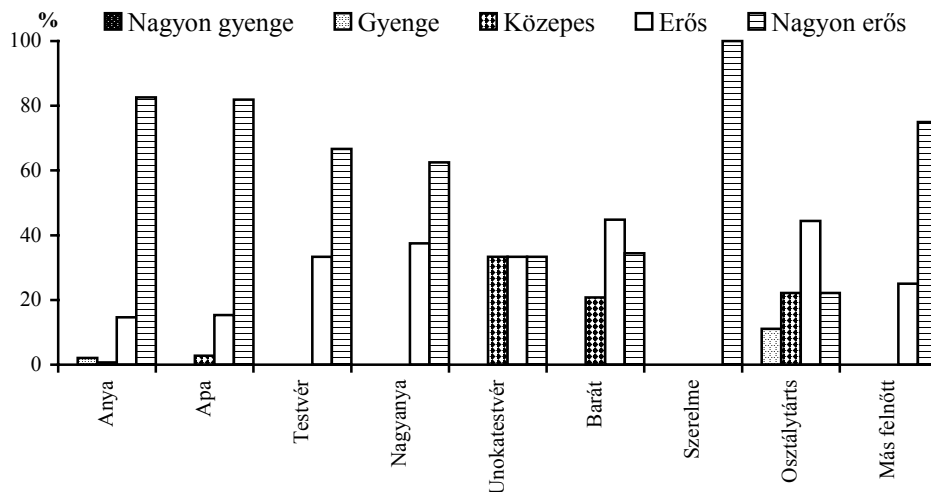
Az előre megadott motívumok kiválasztásából született eredményeket összehasonlítottuk a tanulók által megjelölt kötődési indítékokkal is. E vizsgálat kimutatta, hogy sok

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 kiténik, 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 13. 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 legtöbbször is intenzív. A családi kapcsolatokon kívüli ragaszkodások ugyancsak erős hőfokúak, de ezeknél már a közepes minősítés is jobban megjelenik.



13. ábra  
A személyekhez fűződő kötődések ereje (%)

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.

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

Tanulmányunkban a szociális kompetencia néhány komponensének empirikus vizsgálatáról számoltunk be. Az eredmények azt mutatják, hogy a megvizsgált szociális faktorok közül az extravertió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen.

Más faktorok esetében viszont a nemi hovatartozás már eltéréseket eredményez. 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 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 kutatást az OTKA/F013901 támogatásával végeztük.

## Irodalom

- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1162–1172.
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Borgogni, L. és Perugini, M. (1993): The „Big five questionnaire”: *A new questionnaire to assess the five factor model*. *Personality and Individual Difference*, 15. 281–288.
- Cattell, R. B. (1965): *The scientific analysis of personality*. Penguin, Harmondsworth.
- Darwin, C. (1872): *The expression of emotions in man and animals*. John Murray, London. (reproduced by the University of Chicago Press.)
- Frosh, S. (1983): Children and teachers in school. In: Spence, S. és Shepherd, G. (szerk.): *Developments in social skill training*. Academic Press, London.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 49–58.
- Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. *Special Services in the Schools*, 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.
- Kulcsár Zsuzsanna (1973): *Személyiséglélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár Péter (1993): Orvosi emberkép. *Antropológiai Értesítő*, 1. sz. 1-8.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 157–200.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Oláh Attila (1982): *Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll attitűd vizsgálatára*. OPI, Budapest.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Rotter, J. B.; Seeman, M. és Liverant, S. (1962): Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In: Washburne, N. F. (szerk.): *Decisions, values and groups*. Pergamon Press, Oxford.
- Schneider, B. H.; Attili, G., Nadel, J. és Weissberg, R. P. (1988): *Social competence in developmental perspective*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Spence, S. és Shepherd, G. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Stephens, T. M. (1992): *Social skills in the classroom*. PAR, Odessa.
- Szirmák Zsófia és Boele De Raad (1994): Személyiségtaxonómia. A magyar nyelv személyleíró szókincse. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1–2. 39–65.
- Trower, P.; Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- 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.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 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

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. 293–302.

Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68–74.

## ABSTRACT

ANIKÓ ZSOLNAI: DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENCE

Social competence, which is the complex system of social learning, social motives and social abilities, skills, habits and knowledge, fundamentally determines social behaviour. As Hungarian educational literature has paid little attention to the growth and development of social competence and to the question how different developmental levels of social skills and abilities effect academic achievement, the research tried to define those components of social competence that influence academic achievement. The following components of social competence were selected: extraversion - introversion; emotional stability - instability; cooperation/empathy - egoism; openness; external - internal control attitude; and attachment patterns. The investigation reported in this paper was part of a longer empirical study. Altogether 438 hungarian students were included in the research sample. The 6<sup>th</sup> grade sample consisted of 218 students and the 10<sup>th</sup> grade sample contained 220 students. The results of the investigation focusing on personality factors show that the assessed social factors are not affected considerably by age. However, there are some sex differences in the case of some factors. Girls at the age of both 12 and 16 score higher on measures of cooperation, empathy, friendliness and obedience than boys. The same tendencies can be observed for reliability, orderliness and thoroughness: girls in both age groups are more succesful than boys. Students' scores on the external-internal control attitude scale were independent of sex and age suggesting that these two factors do not play a crucial role in the development of adolescents' control attitude. Data on attachment patterns show that children have close relationships with five to six persons, but it is surprising that 98,9% of the students did not mention a single teacher who they would have a close attachment to. Such an underrepresentation of teachers in students' choices indicates functional problems in our schools. However could close connections between teachers and students help a lot in preventing communication disorders and interactional problems.

*Magyar Pedagógia*, 98. Number 3. 187–210. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zsolnai Anikó, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.