

**Szociális készségfejlesztés lehetősége
IKT eszközökkel alsó tagozaton**

Szárszó Lilla BA
tanító szak

Témavezető: Dr. Hercz Mária PhD
főiskolai docens

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Tartalom

Bevezető.....	3
1. A szociális kompetencia értelmezése, és az IKT története, jelentősége	5
1.1 Szociális kompetencia	6
1.1.1 A szociális kompetencia fogalma, tartalma nemzetközi és hazai szinten.....	6
1.1.2 A szociális készségek fejlesztésének története nemzetközi és hazai vonatkozásban	7
1.1.3 A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők	9
1.1.4 A szociális készségek osztályozása és mérése	10
1.1.5 A szociális kompetencia fejlettsége, készségfejlesztő technikák	10
1.1.6 Érdekérvényesítő képességek: együttműködés és versengés	11
1.2 Az infokommunikációs technológiák története és jelentősége napjainkban	15
1.2.1 Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók	15
1.2.2 Az információs társadalomban elvárt készségek és kompetenciák	16
1.2.3 A hagyományos (instruktív) és újszerű (konstruktivista) pedagógia különbségei ..	16
1.2.4 Az IKT fogalma, szerepe és értelmezésének lehetőségei	18
1.2.5 IKT-környezet az iskolákban	18
1.2.6 Az interaktív táblák megjelenése, felépítése, alkalmazása	20
2. Eszközök, módszerek	23
2.1 Eszközök.....	23
2.1.1 Strukturálatlan megfigyelés	23
2.1.2 Első, egyéni kérdőív struktúrája	23
2.1.3 Egyéni kérdőív az osztályfőnökök számára.....	25
2.1.4 A szociális készségek felméréséhez alkalmazott kérdőív.....	26
2.1.5 Szociális készségfejlesztő program interaktív táblán.....	26
2.2 A mintaválasztás sajátosságai, a minta jellemzői	27
2.3 Adatelemzési eljárások	28
2.3.1. A strukturálatlan megfigyelés elemzésének eljárása	28
2.3.2 Első, egyéni kérdőív elemzésének eljárása	29
2.3.3 Az osztályfőnökök számára készített kérdőív adatelemzési eljárásai.....	29
2.3.4 A szociális készségeket felmérő kérdőív elemzésének eljárásai	30
2.3.5 A szociális készségfejlesztő program tesztelésének adatelemzési eljárásai	30

3. Eredmények	31
3.1 Strukturálatlan megfigyelés eredménye, elemzése	31
3.2. Első egyéni tanulói és pedagógusi kérdőív eredménye, elemzése	33
3.3 Szociális készségeket felmérő kérdőív eredménye, elemzése	37
3.4 Szociális készségfejlesztés elemzése, eredményei	40
4. Összegzés	46

Bevezető

„Aki a társas intelligencia különleges képességével rendelkezik, olvasni tud a másik ember gondolataiban, belelát a lelkébe, szívébe, együtt érez vele, megismeri az adás örömét, és ezzel örömet szerezhet másoknak is.” (Goleman, 2012)

A szociális készségek, a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének kérdéseit közel negyvenöt éve vizsgálják pszichológiai és pedagógiai kutatások. Az 1970-es évektől kezdve napjainkig több szociális kompetenciára utaló definíció született, de a mai napig nem keletkezett egy olyan, amelyet a kutatók egységesen minden összetevőt átölelően, irányadónak tekintenének. A nemzetközi szakirodalomokban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek, és az évek előrehaladtával egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt. Hazai tekintetben mindezt nem mondhatjuk el, hiszen alig lehet fellelni az említett témával kapcsolatos szakirodalmakat, bár az elmúlt tíz évben elkezdtek vizsgálni fontosságát, és pár neves kutató intenzívebben kezdett el foglalkozni vele.

A nagy nemzetközi érdeklődés ellenére sem ismerünk még olyan szociális készségfejlesztő programot, amely mindenki által elfogadottan az iskolai program szerves részeként működne alsó tagozaton. Magyarországon közel húsz éven belül három szociális készségeket játékosan fejlesztő feladatgyűjteményt dolgoztak ki, amelyek akár az iskolai programba is beilleszthetők lennének (Csendes, 1998); (Konta & Zsolnai, 2002); (Zsolnai, 2006).

Kutatási témaválasztásomat tapasztalataim indokolták. Iskolás éveim, gyakorlataim, nyári táboroztatásaim és különböző más megfigyeléseim alatt rengeteg szociális jellegű problémával találkoztam. A témával kapcsolatos eddigi kutatások inkább a meglévő problémák kezelésére, mintsem a prevencióra irányultak. Fontosnak tartom azt, hogy abban az időszakban kezdjünk el a szociális készségek fejlesztésével foglalkozni, amikor a legnagyobb váltások történnek a gyermek életében, vagyis akkor, amikor szignifikáns különbségeket realizálhatunk két életkor között. Zsolnai és Kasik szerint 8 és 12 éves kor között történik egy ugrás a gyermek érdekérvényesítési képességeinek tekintetében. Meglepő, hogy nemzetközi szinten mégis erre az életkora található a legkevesebb szociális készségfejlesztő program.

Kutatásom célja, hogy létrehozzak egy számítógépes interaktív szociális készségfejlesztő programot alsó tagozatosok számára. Ennek érdekében longitudinális vizsgálattal megfigyelem egy adott osztály társas viselkedését, majd módszer-trianguláció (strukturálatlan megfigyelés, népszerűségi indexszámítás, szociometria, szociális készségfelmérés) segítségével következtetéseket vonok le az osztály struktúrájáról, feltérképezem a leginkább fejlesztendő szociális készségeket, amik fejlesztésére a program épül, majd kiválasztom a fejlesztésre szoruló gyermekeket, akikkel a készségfejlesztő programot ki is próbálom.

Dolgozatom bevezető része után, ami a témaválasztásom indoklását, a kutatási céljaimat, hipotéziseimet, kérdéseimet tartalmazza, tanulmányom elméleti háttérét mutatom be.

A szociális kompetencia értelmezése és az IKT története, jelentősége című fejezetet két fő részre bontottam: 1) Szociális kompetenciáról szóló részt a pedagógiai vonatkozásokra élezttem ki, amellet, hogy néhány pszichológiai aspektust is figyelembe vettem. 2) Az IKT-ról szóló rész.

A Módszerek és eszközök című fejezetben bemutatam a minta jellemzőit, a kutatásban használt eszközöket, az adatfelvétel módját, feldolgozási módszereit.

A kutatás *eredményeit* a harmadik fejezetben mutatom be táblázatokkal, szociogrammal, számítási eredményekkel és részletes leírásokkal.

Az *Összegzés* című fejezetben a tanulmányom útját és az eredményeket közlöm. A dolgozat hipotéziseit vizsgálva megállapítom milyen válaszokat kaptam a kutatási kérdésekre. A fejezet végén pedig ismertetem elképzeléseimet a szociális készségfejlesztő program továbbfejleszthetőségének lehetőségeiről.

Dolgozatom befejező részében a kutatásomban szereplő ábrák jegyzékeit, a vizsgálati eszközökhöz tartozó mellékleteket és a dolgozat háttérül szolgáló szakirodalmat közlöm.

1. A szociális kompetencia értelmezése, és az IKT története, jelentősége

Az első fejezetet fő részre bontottam. Az egyik részében a szociális kompetencia körébe tartozó fogalmakat, nemzetközi és hazai kutatásokat és a különböző szociális fejlesztésről szóló technikákat mutatom be, a másik része pedig az infokommunikációs technikák fogalmáról, nemzetközi és hazai vetületeiről, eszközeiről, az instruktív és konstruktivista pedagógiai különbségekről, a tudásalapú társadalomban elvárt készségekről és az interaktív tábla megjelenéséről és szerepéről szól.

1.1 Szociális kompetencia

1.1.1 A szociális kompetencia fogalma, tartalma nemzetközi és hazai szinten

A szociális kompetenciát és készségeket már több mint negyvenöt éve kutatják. Ezek leginkább nemzetközi kutatások, de Magyarországon is manapság egyre kutatottabb témává avanzsált.

A szociális kompetencia számos meghatározása ismert, de mielőtt rátérnék ezek bemutatására ismertetném a kompetencia fogalmát és tartalmát, amely szintén megannyi formát öntött az évek során. A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet jelent, de bővebben A *Shorter Oxford English Dictionary* (1973) szerint a kompetencia alkalmasság, megfelelés, képesség. Ennek megfelelően a szociális kompetencián „rendszerint olyan, a személyiségre jellemző tulajdonságot értenek, amely a feszültséghelyzetek és konfliktushelyzetek megoldását befolyásolja.”

Trower szerint (Trower P., 1982) a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 7.). Argyle meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban az elérni kívánt hatást elő tudjuk idézni (Argyle M., 1983). Schneider megközelítése nagyon hasonló ehhez, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse (Schneider, 1993). A legtöbb felfogás szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek meghatározásakor a legtöbben Trower 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.” (Trower P., 1978).

Spence megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét (Spence S., 1983). 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 (Zsolnai & Józsa, 2002).

A szinonimaszótár szerint: illetékesség, jogosultság, hatáskör, valamint képesség, felkészültség, hozzáértés (Magyar szókincstár, 1998); a Magyar értelmező kéziszótár szerint a kompetencia jelentése: illetékesség, valamint hozzáértés, szakértelem a (Magyar értelmező kéziszótár, 2003).

Nagy József szerint „A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek” (Nagy, 2010). Ebből következően a szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták készletével rendelkezünk (szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések, rutinok, szokások, minták, készségek, ismeretek), amikből helyzettől függően válogatni tudunk. A szociális képességszisztem fő képességei: 1) a szociális kommunikáció; 2) a szociális szervezőképesség; 3) a szociális érdek-érvényesítő képesség; 4) a szociális tanulási-nevelési képesség; valamint 5) mindezek ismeretei, készségei, mintái és szokásai (Nagy & Zsolnai, 2001).

A szociális kompetencia tehát teljes és pszichikus komponensrendszer, azaz a teljes belső folyamatot szervezi az észleléstől a döntésen át a kivitelezésig, és önmagát is adaptálja. Amíg a perszonális kompetenciák az egyén túlélését szolgálják, addig a szociális kompetencia az egész faj megmaradását segíti elő (Nagy & Zsolnai, 2001).

1.1.2 A szociális készségek fejlesztésének története nemzetközi és hazai vonatkozásban

Az 1970-es évektől a társas viselkedés problémaköre már nem a kialakult gyenge szociális készségekkel rendelkező gyerekek képességeinek javítására irányult, hanem a prevencióra, vagyis a megelőzésre. Felismerték, hogy a tervszerű fejlesztésnek már kisiskolás kortól helye van az iskolában, így intézményesen kellene foglalkozni vele, hiszen az az a hely, ahol a tanulók a legtöbbször kerülnek olyan helyzetekbe, ahol több szociális hatás éri őket.

Az ekkor meginduló kísérletek közé tartozik *Staub* vizsgálata, amely a gyerekek empátiás készségeit veszi fő szempontnak, és úgy véli, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja ennek megléte, így főként szerepjátékokat, és a megbeszélés technikáját használta kutatása során, amik hatékonynak bizonyultak (Staub E., 1971).

Hasonlóan eredményesnek bizonyultak *Allen* kísérletei is, amelyben pár a tanító által kiválasztott visszahúzódoó gyerek vett részt, akiket több hónapon keresztül modelláló filmekben keresztül szociális problémamegoldó-technikákra tanítottak (Allen G. J. & mtsai, 1976). A szociális magatartást befolyásoló kognitív fejlesztő programok közül *Spivack* és *Shure* vizsgálata emelkedik ki, amely tízhéten keresztül különböző báb-és szerepjátékokon keresztül segítették a gyerekeket (Spivack G. & Shure M. B., 1974); (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 24-26.).

A szociális készségek tanításának elméletei *Bandura* szociális tanuláselméleteire épültek, amely szerint a modellnyújtás a megerősítés és az utánzásos tanulás befolyásolja leginkább a gyerekek szociális tanulását (Bandura, 1977). A korai felismerés nyomán elindultak szociális készségfejlesztésre utaló kísérletek, amelyek az említett látásmód által kívántak fejlődést elérni különböző filmek vagy szituációs játékok által, amelyek bemutattak egy-egy barátságkötést vagy másfajta szociális problémát boncolgató kérdéskört, amit utánzás által a tanulók elsajátíthattak, és főként a magányos gyerekek között eredményesnek bizonyult (Fülöp, 1991, old.: 51.).

A *Social Skill Training*, a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét *Argyle*, *Trower* és *Bryant* dolgozták ki (Trower P., Bryant B., & Argyle M., 1978). A modell lényege az, hogy párhuzamot von a szociális interakció és a motoros készségek például biciklizés 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 taníthatóak, és sok gyakorlás és külső-belső visszajelentés segítségével megtanulhatók” (Fülöp, 1991, old.: 53.).

A szociális készségfejlesztés és a szociális készségfejlesztő programok kevésbé kutatottak haza szinten, de az elmúlt években pár kiváló kutató hangsúlyozta ezek fontosságát, így egyre inkább kezd beépülni a köztudatba, és alátámasztottá válik az, hogy az iskolákban is fontos lenne bevezetni egy tervszerű szociális készségfejlesztő programot.

Iskolai fejlesztési programok Magyarországon 1997-től fellelhetőek. 1997-ben *Csendes Éva* Életvezetési ismeretek és készségek fejlesztése: óvodai és I-IV. osztályos programban címmel fémjelzett könyvet írtak, amely 14féle készségfejlesztő területtel foglalkozik, és öt

területet mutat be: 1) Önismeret 2) Én és helyem a környezetben 3) Egészséges, biztonságos élet 4) Veszélyeztető tényezők 5) Óvd, vedd magad!

Ennek a könyvnek a célja leginkább személyiségfejlesztés, mint szociális készségfejlesztés, de előfutáraként és alapként tekinthetünk rá.

Szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában címmel írt könyvet, és ezáltal egy már szépen strukturált és felépített programot adott ki (Konta & Zsolnai, 2002). A könyv a gyakorlatban bevált, alkalmazható játékos feladatokat, eljárásokat tartalmaz, amiket főként alsó tagozatos gyerekek kapcsolati kultúrájának fejlesztésére ajánlanak.

Szociális készségek fejlesztési területei, játékok: ismerkedési játékok, kapcsolatteremtő játékok, fantáziát-kreativitást fejlesztő játékok, együttműködést, toleranciát fejlesztő játékok, kommunikációt fejlesztő játékok, önismereti játékok, életvezetési játékok, feszültségoldó játékok. Konta és Zsolnai többek közt a zeneterápia eszköztárát is felhasználta a szociális készségek fejlesztésére, aminek eredménye az lett, hogy a kétéves fejlesztőprogram során kiugró fejlődést már az első években is tapasztaltak. Zsolnai Anikó könyvet írt a DIFER program-csomag részeként A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban címmel (Zsolnai, 2006). A kötetet óvodapedagógusoknak és tanítóknak ajánlja, mert a szociális kompetencia olyan elemeit választották ki, amelyek az óvodai és az iskolai társasági lét kompetenciáit fejleszti leginkább.

Szociális készségeket fejlesztő játékok fajtái: ismerkedési és kapcsolatteremtő játékok, kapcsolattartás, társas kapcsolatok fejlesztése, önismeret, társak ismerete, bizalomjátékok, együttműködést fejlesztő játékok, együttes élmény, lazító és koncentrációs játékok, interakciós játékok, szabályok megértése és betartása, kommunikációt fejlesztő játékok.

1.1.3 A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők

Több nemzetközi vizsgálat is foglalkozott azzal a kérdéskörrel, hogy a szociális kompetencia fejlődését milyen tényezők befolyásolják. Ezen tényezőket három csoportba sorolták: az egyén személyiségéből, a család által, és az iskolai tényezőkből származók.

Az egyén személyiségéből eredő tényezők pozitív hatásai a szociális kompetenciára:

a) pozitív önértékelés, b) pozitív attitűd magunkkal és társainkkal, c) hatékony kommunikációs készségek, d) nyitott személyiség, e) mások elfogadása, f) az egyén és a csoportérdekek összeegyeztetésének képessége (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 10).

Családi tényezők befolyásolásának pozitív hatásai a szociális kompetenciára:

a) pozitív szülő-gyermek viszony, b) szülők szociális kapcsolatrendszere, c) az apa és az anya szociális kompetenciája, d) erős kötődés az anyához, e) a család magas önértékelése, f) meg-

felelő szülői elvárások, g) pozitív szülői modellnyújtás, h) meleg, elfogadó, támogató családi környezet (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 11.).

Az iskolai tényezőkből fakadó befolyásolások pozitív hatásai a szociális kompetenciára: a) meleg, nyitott iskolai légkör, b) világosan megfogalmazott célok és szabályok, c) tanulóközpontú tanulás és tanítás, d) kooperatív tanulási formák alkalmazása, e) sokféle tanulási forrás biztosítása, f) magas tanári elvárások, g) a gyerekek pozitív elfogadása, h) tanári kontroll a tanulók felett, i) személyközi kapcsolatok sokasága (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 11-12.).

Mindezen megállapítások mellett a gyerekek szociális viselkedésére nagy hatással van a kortárs csoport is. *Shaffer és Brody* szerint a társak legalább háromféle módon segítik egymás fejlődését (Shaffer D. & Brody G. H., 1981):

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. (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 14.)

1.1.4 A szociális készségek osztályozása és mérés

A szociális készségek osztályozásánál vizsgálni kell a szociális viselkedést, melyet a mikroszociális és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. A szakemberek között nagy különbségek mutatkoznak arról, hogy ki milyen csoportban értelmezi és vizsgálja az egyes szociális készségeket a viselkedésben.

A szociális készségek mérése során a legismertebb, legelterjedtebb technikák a következők: interjú olyan személyekkel, akik jól ismerik a vizsgált személyt, mérőskálák alkalmazása, önjellemzés és önértékelés írása, szociometria készítése, és megfigyelés. (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 19-20.)

1.1.5 A szociális kompetencia fejlettsége, készségfejlesztő technikák

Akkor mondhatjuk azt, hogy valakinek fejlett a szociális kompetenciája, ha az egyén érdeklődik a másik iránt, valamint érzékenyen és rugalmasan képes kontrollálni az interakcióit, de nem mindegy, hogy a jó kommunikációs és empátias képesség milyen szociális értékrendbe épül be. Általánosan elfogadott nézet szerint a szociális kompetencia, különböző szociális készségek együttes birtoklása, amely készségekből több ezer létezik, egyes személyek pedig

sok százzal rendelkezhetne, így a szociális viselkedés eredményessége, hatékonysága függ a szociális készségek készletének gazdagságától. Minél bővebb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készség aktivizálódjon (Németh & Doktor, 2008).

Az egyes szociális készségfejlesztő programok iskolai bevezetése előtt, mérlegelni kell azt, hogy azok minél inkább személyre szabottak legyenek. Először is fontos megfigyelni a foglalkoztatott csoport nagyságát és struktúráját, hiszen az osztály létszáma nagyban befolyásolja azt, hogy mennyi szociális inger éri a gyerekeket. A program bevezetése előtt meg kell állapítani a tanulók szociális kompetenciájuk mértékét, fejlettségét. A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a készségfejlesztő program használata, amelyek a következő technikákat használják a leggyakrabban: a) modellnyújtás: a kívánt viselkedés bemutatása; b) problémamegoldás: a probléma azonosítása, majd a megoldás keresése. c) megerősítés: jutalmazás, dicséret szerepe (Bandura, 1977). d) szerepjáték e) történetek megbeszélése: Szituációk megismerése elsajátítandó készségekről, majd ezek megbeszélése. A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása eléggé ritka, hiszen együttes alkalmazásuk jóval hatékonyabb, így a szociális készségek fejlesztése során különböző módon variálják őket (Konta & Zsolnai, 2002, old.: 26-28.).

1.1.6 Érdekérvényesítő képességek: együttműködés és versengés

Hazánkban Fülöp Márta és Kasik László kutatásai foglalkoznak az érdekérvényesítő képességek közül az együttműködés és a versengés kapcsolódásával.

„A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívát [...] több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával” (Fülöp, 2009, old.: 56.).

Korábbi kutatások szerint a csoportmunka és az együttműködés/versenyhelyzet nem tud pozitív légkörben megvalósulni a gyerekek között, így a kettő között ellentét van. Újabb elméleti megközelítések szerint a versengésnek csak csoportok között kéne lennie csoportmunkában, vagy kooperatív technikákkal (Kasik, 2010).

A szociális érdekérvényesítés a szociális kölcsönhatások által valósul meg, ami lehet személyes vagy személytelen Nagy értelmezésében (Nagy, 2002). Különbséget tesz az alapvető célok/eredmények, az alapérdekek, a megvalósulást szervező képességek és az aktuális megvalósulás (érdekérvényesítő viselkedés) között. A megosztás proszociális képesség, és az ehhez szükséges készségeket proszociális viselkedéssé szervezi. Az osztozkodás, a közös érdek alapján együttműködési képességnek köszönhetően megvalósuló viselkedés eredménye. Az elosztás eltérő érdekek alapján valósul meg a vezetési képesség által. A javak, előnyök megszerzése, megvédése az önérdék érvényesítésével valósul meg. A viselkedés alapvető módja lehet antiszociális vagy proszociális (1. táblázat).

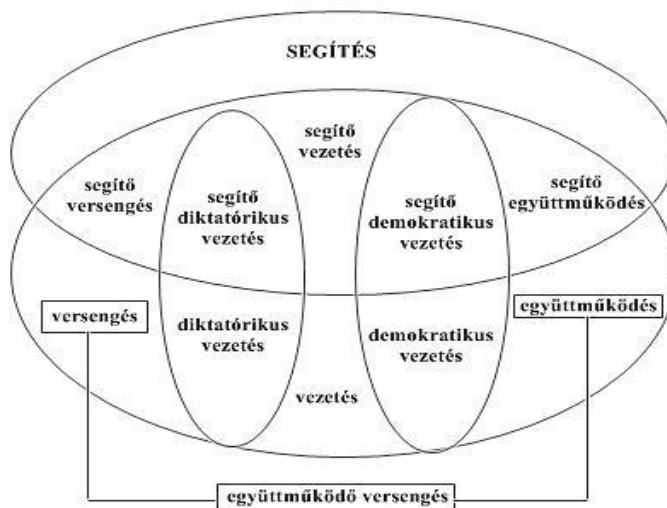
1. táblázat: Nagy (2002) felhasználása alapján – Az érdekérvényesítés alapvető formái és kapcsolatuk

Cél/eredmény	Alapérdek	Képesség	Viselkedés
megosztás	közérdek	proszociális képesség	segítés proszociális viselkedés
osztozkodás	közös érdek	együttműködési képesség	együttműködés
elosztás	eltérő érdek	vezetési képesség	vezetés
megszerzés, megvédés	érdekütközés	versengési képesség	versengés

Az együttműködési képesség fejlesztése

Az együttműködési képesség a közös érdeket szolgáló viselkedés szervezője, amely önállóan vagy a vezetéssel, a segítséssel egyesülve érvényesül. Sokféle specifikus helyzetben a hozzájárulás és az arányos részesedés alapszabályát követve szervezi a viselkedést.

A proszociális életmódra nevelés a segítő együttműködés fejlesztését írja elő. Ez legfőképp azáltal valósulhat meg, ha a pedagógus rendszeresen él a segítő együttműködéssel. Továbbá az iskola, a pedagógus úgy szervezi a tanórai, iskolai és az iskola által működtetett iskolán kívüli tevékenységeket, hogy a tanulóknak elegendő alkalmuk legyen a segítő együttműködést gyakorolni. A leghatékonyabb eszköze a kooperatív tanulás, ami a kölcsönös függőségen, együttműködésen alapul (Nagy, 1998).



1. ábra: Együttműködő versengés ábrája, Kasik László (2010) előadásának felhasználásával

Fülöp Márta a cél természetét vizsgálta. Szerinte a versengésben úgy kell tekinteni a riválisra, mint eszközre a cél eléréséhez, amiben a rivális semmiféleképpen nem ellenség, hanem aktív társ, játszótárs, és kölcsönösen függnék egymástól. A versengés céljának pedig a győzelem helyett a fejlődést, a kompetenciák gyarapodását, az önmagunkról való tanulást és a szórakozást kell előnybe helyezni, amit Fülöp Márta előadásában található két ábrájával mutatok be (Fülöp, 2010).

A cél természete I.

CÉL → GYŐZELEM (megszerezni egy pozíciót)
 ↓
 → GYŐZELEM (legjobbnak vagy jobbnak lenni)
 ↓
 RIVÁLIS → ELLENFÉL (akit le akar győzni)
 ↓
 → ELLENSÉG (akitől meg kell szabadulni)
 ↓
 SZELF → ELKÜLÖNÜLT

A cél természete II.

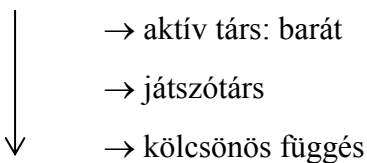
CÉL → fejlődés, növekedés

→ kompetencia

→ önmagáról tanulás

→ szórakozás

RIVÁLIS → eszköz



SZELF

2. ábra: A cél természete I.; II. (Fülöp, 2010)

A szociális kompetencia fogalmáról tehát mai napig nincs egyezés, ugyanakkor a fejezetből megtudhattuk, hogy milyen nagy jelentőséggel bír napjainkban a szociális készségfejlesztés, mekkora szükség lenne egy kiforrott programra, amit az iskola szerves részeként tudhatna be magának. Információt szereztünk arról, hogy melyik korcsoport az, ahol szignifikáns eltéréseket realizálhatunk az érdekérvényesítési képességeket tekintve, továbbá megismerhettük cél természetének változását a versengés vizsgálatokor.

1.2 Az infokommunikációs technológiák története és jelentősége napjainkban

A szociális készségfejlesztő program élményszerűsége érdekében IKT eszközöket használtam, így a következő részben bemutatom az infokommunikációs technológiák megjelenését, szerepét, értelmezési lehetőségeit és iskolai környezetben történő felhasználását.

1.2.1 Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók

Ezt a két kifejezést Prensky írta le először a *Digital Natives, Digital Immigrants* című tanulmányában (Prensky, 2001). A mai diákok – óvodától a felsőoktatásig – képviselik az első generációt, akik ebben az új világban nőttek fel. Egész életüket úgy élték le, hogy számítógépek, videojátékok, digitális zenelejátszók, és más hasonló eszközök, a digitális kor vívmányai, vették körül őket. A számítógépes játékok, az elektronikus levelezés, a mobiltelefon és az internetes üzenő programok (Instant messaging – IM) mind életük részévé váltak. Digitális bennszülöttnek azokat hívta, akik már a digitális világba születtek, és akik már teljesen természetesen használják ezeket az eszközöket. Digitális bevándorlók azok, akiknek mindent, ami ehhez a körhöz kapcsolódik azt meg kellett tanulniuk, hiszen előbb születtek. Az ezredforduló környékén történt meg az, hogy az első digitális bevándorló nemzedék beült az iskolapadokba. Az oktatásban a tanárokat szokás bevándorlóknak, a diákokat pedig bennszülöttnek tekinteni.

Az elmélettel szemben egyre többen fogalmaznak meg kritikát, leginkább azért, mert kezd kiderülni, hogy a diákok - bár valóban nagyon nagy természetességgel kezelnek és használnak bizonyos alkalmazásokat, ezek az IKT eszközök és lehetőségek nagyon kis részét fedik le, ugyanakkor meglepően keveset használják tanulásra, iskolai feladatokra ugyanezeket az eszközöket, alkalmazásokat (PIL Akadémia, 2012).

A tanulság talán az, hogy mi tanítók adjunk minél több IKT eszközöket alkalmazó feladatot a gyerekeknek, hogy legalább olyan élményes és hatékony legyen számukra a tanulás, mint például egy számítógépes játékban elért jó eredmény megszerzése.

1.2.2 Az információs társadalomban elvárt készségek és kompetenciák

Az információs vagy tudásalapú társadalom az internet megjelenésével együtt jött létre ebben a formában. Új társadalmi elvárásoknak kell megfelelniük az embereknek, hogy érvényesülni tudjanak az életben. Ezeknek a tanulását, elsajátítását, már iskolában el kell kezdeni, hogy a gyerekeknek a felnőtt élet során, már ne legyen problémájuk a beilleszkedéssel.

Az információs vagy tudásalapú társadalomban elvárt készségek a *Nemzeti Alaptanterv* szerinti elvárt kulcskompetenciákkal alátámasztva:

- a) Idegennyelvi kommunikáció
- b) Anyanyelvi kommunikáció
- c) Matematikai kompetencia
- d) Természettudományos és technikai kompetencia
- e) Digitális kompetencia
- f) Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség
- g) Szociális és állampolgári kompetencia
- h) Kezdeményező képesség és vállalkozói kompetencia
- i) A hatékony, önálló tanulás (Nemzeti Alaptanterv, 2012).

Eme kompetenciák elsajátítását, nagyban segítik az információs technikák korai bevezetése és használata már az iskolában, hiszen ezek által a tanulók élményesítve fogják mindezeket megtanulni.

1.2.3 A hagyományos (instruktív) és újszerű (konstruktivista) pedagógia különbségei

Az informatikai eszközöket a hagyományos (instruktív) pedagógia folyamata során is alkalmazhatjuk, de igazán hatékonyan a konstruktivista pedagógia által szolgáltatott alapok esetén alkalmazható. A hagyományos és a konstruktivista tanulási környezet legfőbb jellemzőinek eltérését több szerző összefoglalta már, ezek közül egy összesített megfogalmazást szeretnék szemléltetni a táblázatban (Sulinet, 2008).

2. táblázat: A hagyományos (instruktív) és újszerű (konstruktivista) pedagógia különbségei

	Tradicionális tanulási környezet	Konstruktivista tanulási környezet
tudás	Tények és szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
	Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása
	A tudás forrása az iskola, a tanár, a tananyag	A különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
	A tanári instrukció dominanciája a tudáselsajátítás során	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását
tanulás	a tanulás elsősorban primer ismeretek befogadását, a tudás pedig azok felidézését jelenti	tanulás lényege az ismeretszerzés képességének elsajátítása, a tudás pedig e képesség készségszintű alkalmazása
	A tanulás fáradtságos munka	A tanulás érdekes vállalkozás
	A tanulás formális	A tanulás informális
szervezeti keret	Osztályteremben történő tanítás	Könyvtárban és az iskola más helyszínein történő tanulás
	Osztálykeretben történő tanítás	Kisebb, csoportokban történő tanulás
	Homogén korcsoportban történő tanítás	Heterogén korcsoportban történő tanulás
	Iskolán belüli tanulócsoportok	Iskolák közti tanulócsoportok, internetes kapcsolattartással
tanterv	Kötött tanterv, merev órabeosztás	Projekt alapú tanulás, szabad időkeretben
tanulási környezet	Zárt, lineáris, monomediális tanulási környezet	Nyitott, multi- és hipermediális
	low tech infrastruktúra	high tech infrastruktúrát igényel
tanár	a tanár aktív ismeretátadó	a tanár az ismeretszerzés folyamatának szervezője
tanuló	a diák a tudástartalmak passzív befogadója	a diák állítja össze és rendszerezi
	Tanárnak történő megfelelés	Standardoknak történő megfelelés
teljesítmény	a teljesítmények egyénekhez kötődnek	a teljesítmények sokszor csak csoportszinten jelentkeznek
tananyag	tananyaga tantárgyi struktúrák köré épül	tananyaga projektmunkák során áll össze, illetve a tananyag maga a projekt megvalósítása
munkaforma	a frontális tanítást preferálja	fő munkaformája a csoportmunka
értékelés	az értékelés elszakad a tanulás folyamatától	az értékelés jobban kötődik a folyamathoz
	kvantitatív értékmérők	kvalitatív értékmérők
	egzaktabb teljesítménymérés lehetősége	a teljesítménymérés szubjektívebb

1.2.4 Az IKT fogalma, szerepe és értelmezésének lehetőségei

Ha azt halljuk, hogy IKT, többnyire nem gondolunk másra, mint a számítógépekre és / vagy az interaktív táblákra. Az IKT azonban ennél sokkal tágabb körben értelmezhető, és magába foglal minden digitális technológiát.

„Az Információs, és, Kommunikációs, Technológiák olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik” (TÁMOP, 4.1.2-08/1/B).

Az IKT szerepében a tudás társadalom fejlődése központi szerepet visel, hiszen eme technológiák segítségével az információs társadalom szerint elvárt készségeket, képességeket könnyebben lehet elsajátítani. A digitális írástudás is közte van az információs társadalom által felállított elvárásokban, aminek elsajátításában nélkülözhetetlen szerepe van az IKT eszközöknek, és az IKT attitűd kialakításában, továbbá oktatási és képzési feladat. A pedagógusok paradigmaváltásának okául az OECD tanári professzionalizmus jegyeinek megváltozásával a tanítóknak szükséges megismerniük és alkalmazniuk az információs technikákat. Az IKT eszközök elterjedése segíti az életen át tartó tanulást (keep learning), ami Marks előadása szerint az egyik legfontosabb dolog a boldog élet felé vezető úton (Nick Marks, 2010).

1.2.5 IKT-környezet az iskolákban

Az elmúlt években világszerte felismerték az IKT környezetben történő oktatás előnyeit, és egyre több országban válik oktatáspolitikai céllá az IKT eszközök által motiváló, hatékony iskolai környezet megteremtése minél több osztályteremben (Zarándy, 2003). Hazánkban is számos ilyen irányú törekvés történt, melyek eredményeül egyre több IKT eszköz van a közoktatásban, használatuk egyre elterjedtebb (Molnár & Józsa, 2006).

Az információs-kommunikációs technológiák megismerése, az IKT kompetencia fejlesztése megfelel annak az oktatáspolitikai törekvésnek, mely azt a célt tűzi ki a közoktatás elé, hogy lépést tartson a társadalmi-kulturális változásokkal, továbbá az iskolai IKT használat segíthet abban, hogy a diákok felkészüljenek az iskolán kívüli, illetve az iskolában töltött évek utáni élet problémáinak megoldására a szükséges információkeresési stratégiák, a fejlett IKT eszköz-használat elsajátításával.

Az információs-kommunikációs eszközök, a számítógép a legtöbb fiatal számára otthonos környezetet biztosít. Az iskola falain belüli és az iskolán kívüli világ közötti szakadék csökkentését szolgálja, ha a tanítás-tanulási folyamatot ebbe, a diákok számára ismerős és

szerethetőbb, IKT környezetbe helyezzük. A gyermekek és a fiatal felnőttek többségéről elmondható, hogy rendszeresen használja a számítógépet. Az IKT eszközök használatával kapcsolatban számos kutatási eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy már kisiskolás kortól a gyerekek rendszeresen használják a számítógépet és az internetet (Kelemen, 2008, old.: 177.). Az IKT eszközök arzenálja rohamosan növekszik, és egyre elfogadottabbá válik a pedagógiai munkában, ám a középpontban a tanulási folyamatnak kell állnia, amiben a tanítónak facilitátor szerepe van, és a diákok együttműködnek vele.

A tanítást-tanulást segítő IKT eszközöket többféleképpen csoportosíthatjuk (multimédiás, kollaboratív eszközök, digitális taneszközök... stb.), valójában azonban mindegyik mögött, mint összefogó, vezérlő eszköz, a számítógép áll.

Maga a „központi” vezérlő számítógép (amihez az IKT eszközök csatlakoznak) lehet az osztályba telepített asztali PC, vagy a tanár által az órára hozott laptop is (Németh, 2010).

Az IKT eszközök felhasználást az oktatásban három fő csoportra bonthatjuk:

1. Az IKT tanulása

Informatika vagy számítástechnika tantárgyakon keresztül 5.-6. osztályban megjelennek az info-kommunikációs eszközök tanítása.

2. Tanulás IKT eszközök felhasználásával (Learning with ICT)

Az info-kommunikációs technológiák teljes megjelenítése a tanítási-tanulási folyamatban.

3. Tanulás IKT eszközök felhasználásán keresztül (Learning through ICT)

Az info-kommunikációs technológiák legmagasabb szinten való beágyazódása olyannyira, hogy anélkül már nem elképzelhető az adott feladatok, játékok, tananyag.

Az IKT eszközök alkalmazását (Learning with ICT) az oktatásban már számos ország a tanulási folyamat mindennapos eszközeként használja. Az Amerikai Egyesült Államokban preferált eszköz lett az összes tárgy oktatásában, de ugyanezen elméleteket olvashatunk más országoktól is (Litvánia, Izland, Új-Zéland). Franciaországban még nem integrálódtak be annyira modern digitális technikák, de számos más országokban egyre gyakoribbak felhasználásuk (Hollandia, Norvégia, Szlovénia).

1.2.6 Az interaktív táblák megjelenése, felépítése, alkalmazása

Az interaktív tábla a 80-as évek végén jelent meg az üzleti életben. Az oktatásban később vált használhatóvá, hiszen az igen magas ár nem tette lehetővé az iskoláknak a táblák vásárlását amellet, hogy használatuk is igen bonyolultnak bizonyultak. Az ezredforduló idején az internet tömeges elterjedésének és a drasztikus fejlesztéseknek köszönhetően az interaktív táblák ára lecsökkent, felépítésük, használatuk pedig jelentősen könnyebb lett, így megjelenhettek az iskolákban is. Egyre több tanár kezdett el kidolgozni tananyagokat a táblára, amiket később a többi pedagógus is alkalmazott, mert látták, hogy növeli az oktatás hatékonyságát, és nem kell a számítógépek mögé bújva ismereteket átadni.

Az interaktív tábla egy olyan pedagógiai programba is jól beilleszthető eszköz, amely egy szoftverrel kapcsolja össze úgy a számítógépet, és a projektort, hogy annak további vezérlése a tábláról lesz lehetséges. A tábla reagál az érintésre, így lehetővé teszi, hogy közvetett úton speciális tollal, vagy az ujjunkkal irányítsuk a táblát. A táblán felhasznált háttértartalmak menthetővé válnak, így a későbbi tanítási folyamatokban is fel lehet használni.

Technológiai alapon a digitális tábláknak három fő típusa van:

1. Fizikai érintést érzékelők: Ezek az úgynevezett puhatáblák. A technológia egyaránt érzékeli az ujjunkkal, tollal vagy más eszközzel gyakorolt hatást. Előnye, hogy nem kell hozzá íróeszköz, hátránya, hogy toll hiányában nem funkcionál fehértáblaként.
2. Ultra- illetve infrahangosak: Ezek az úgynevezett keménytáblák, mobil interaktív eszközök. A különböző színes rajzoláshoz, vagy az egér irányításához más-más elemekkel működő tollakat kell használni, vagy egy tollon kupakot cserélni. A tollak sérülésük vagy elvesztésük esetén a tábla nem működik.
3. Elektromágneses elven működő táblák: Ezek is a keménytáblák közé tartoznak, mert különleges mágneses tulajdonságokkal rendelkező tollal lehet használni őket, ujjal vagy más eszközzel pedig nem működik. Előnye az, hogy fehértáblaként is funkcionál, hátránya pedig a speciális toll, melynek sérülése, vagy elvesztése esetén a tábla nem működik. (Sárdi, 2008).

A fejezetből megismerhettük az IKT beépülését a pedagógiai munkába, szerepét, értelmezési lehetőségeit. *Buzás Zsuzsa* bizonyítja, hogy a tanulók sok időt töltenek IKT eszközök alkalmazásával, hogy a tanórákat is élményesebbnek találják, ha ezeket alkalmazzák a tanítók, továbbá bizonyított a tananyag hosszú távú beépülése is (Buzás, 2012). A szociális készségfejlesztő programot is az IKT eszközök előnyei végett dolgoztam ki interaktív felhasználásra.

Hipotézisek és kutatási kérdések

1. *A vizsgálat eszközei, módszerei.*

- H₁: A longitudinális vizsgálat elengedhetetlen folyamata az osztály szociális készségeinek feltérképezéséhez.
- H₂: A hosszútávú strukturálatlan megfigyelés nélkül nem lehet megállapítani a szociogram valóságát.
- H₃: Az első kérdőív népszerűségi indexei megegyeznek a szociometriából kiolvasottakkal.
- H₄: Az első kérdőív „Kik a barátaid?” kérdéséből felrajzolható a társas kapcsolatok hálóját.
- H₅: Az osztályfőnökök szerinti népszerűségi index értékei megegyeznek a gyerekek által felállított népszerűségi index értékeivel.
- H₆: Az osztályfőnökök többnyire hasonlóképpen vélekednek az egyes tanulók népszerűségéről.
- H₇: A szociális készségeket felmérő kérdőívből klaszter-analízis segítségével megállapíthatjuk az osztályban tanulók fejlesztendő szociális készségeit.
- H₈: A szociális készségeket felmérő kérdőívből klaszter analízis segítségével megállapíthatjuk, hogy a készségek alapján mely gyerekek hasonlóak egymással.

2. *A szociális készségfejlesztő program, és a program tesztelése utáni eredmények.*

- H₉: A szociális készségfejlesztő programmal a gyerekek szívesen foglalkoznak interaktív táblás felülete miatt.
- H₁₀: A szociális készségfejlesztő program feladatainak mögöttes tartalmát minden gyerek megérti.
- H₁₁: A szociális készségfejlesztő program érzelmek felismerése arcról című feladata többeknek nehézséget okoz.
- H₁₂: Egyes szituációkban a tanulók magukra ismerve adnak választ a feladatokra.
- H₁₃: A szociális készségfejlesztő program tesztelését követő időszakban a kiválasztott öt tanuló szociális készségei pozitív irányú változásokat mutatnak.
- H₁₄: A tanulók máskor is „játszanának” a programmal.

A dolgozatomban választ kívánok kapni az alábbi kutatási kérdésekre:

1. A vizsgálat eszközei, módszerei.

- K₁: Fel lehet-e térképezni a longitudinális vizsgálat alapján az osztály társas készségeit?
- K₂: Fontos-e a strukturálatlan megfigyelés a szociometria szempontjából?
- K₃: Mutat-e a népszerűségi index megegyezőségeket a szociogram adataival?
- K₄: Megállapíthatóak-e az első kérdőív adataiból az osztály periferiáján tartózkodó tanulók?
- K₅: Egyeznek-e az osztályfőnökök népszerűségi indexei a tanulók által felállítottakkal?
- K₆: Megtudhatjuk-e a szociális készségeket mérő kérdőívből a fejlesztendő készségeket?
- K₇: Megtudhatjuk-e azt a szociális készségeket mérő kérdőívből, hogy mely gyerekek rendelkeznek hasonló készségekkel?

2. A szociális készségfejlesztő program, és a program tesztelése utáni eredmények

- K₉: Megérti-e minden gyerek a szociális készségfejlesztő program mögöttes tartalmát?
- K₁₀: Okoz-e nehézséget a gyermekeknek a szociális készségfejlesztő program arcáról felismerési feladata?
- K₁₁: Felismerik-e a tanulók az adott szituációk és a már megtörtént esetek közti egyezőséget és ennek tudatában fognak-e válaszolni a feladat kérdésére?
- K₁₂: Milyen változást fognak mutatni a tanulók a foglalkozás utáni héten?
- K₁₃: Szívesen „játszanának-e” a tanulók továbbra is a programmal?

2. Eszközök, módszerek

2.1 Eszközök

A longitudinális empirikus vizsgálatom során többféle eszközt is használtam kutatásom több pontjának tényleges alátámasztása miatt és avégett, hogy az így keletkezett eredmények a tényleges valóságot mutassák számomra. A módszer trianguláció keretein belül vegyes (kvalitatív és kvantitatív) technikákat alkalmaztam.

2.1.1 Strukturálatlan megfigyelés

A vizsgálatom elején strukturálatlan megfigyelést alkalmaztam egy éven keresztül, hogy közelebbről is megismerkedjem az általam kiválasztott osztállyal a legkülönbözőbb élethelyzetekben, és ezúton is legyen összehasonlítási alapom a további eszközökkel elért eredményekkel. A strukturálatlan megfigyelés keretein belül csoportmunkával történő olvasás órákat, IKT eszközöket alkalmazó matematika órákat, nyelvtan órákat, testnevelés órákat, és iskolai előadásra való felkészüléseket látogattam meg, amellet, hogy a szünetekben is bekapcsolódva az osztály mindennapjaiba megfigyelhettem őket, ezáltal egyre elfogadottabb lettem, és nagyobb bizalommal fordulhattak hozzám. Többnyire megfigyelőként voltam jelen, de egy-egy testnevelés óra alkalmával én is bekapcsolódtam a tanítási folyamatba.

2.1.2 Első, egyéni kérdőív struktúrája

Saját készítésű, egyéni kérdőívet használtam annak érdekében, hogy kiderüljön az, hogy a gyerekek kit tartanak a legnépszerűbbnek vagy népszerűtlenebbnek, továbbá, hogy körvonalazódjon az, hogy ki-kinek a barátja, ezáltal létrejöjjön az osztály szociometriája (Mérei, 2006). Több szakirodalmat tanulmányoztam, de céljaimnak megfelelőt nem találtam, ezért döntöttem a saját készítésű kérdőív mellett. Ezt a feltárási eszközt előzetesen az előnyöket és a hátrányokat összevetve választottam ki. Az elkészítéshez nélkülözhetetlen volt egy pedagógia szakirodalom, amelyben megismerkedhettem a kérdőívek többféle struktúrájával, felhasználási módjaival, alkalmazásukkal (Kósáné Ormai V., 1998).

A kérdőív a kutatás bármely szakaszában használható, de fő területe az adatgyűjtés. Használható önállóan, de más kutatási módszerrel is együtt. Segítségével kisebb és nagyobb számú populációt is vizsgálhatunk (Falus, 2002).

A kérdőív struktúrája változatos módon épül fel. A bevezető részben a gyerekek tájékoztatást kapnak arról, hogy miért töltik ki a kérdőívet. A tájékoztatás szövegezése életkoruknak megfelelően történik, kulcsszavakkal motiválja tanulókat, és leírja, hogy fontosnak tartjuk válaszaikat a végén pedig előre is köszönetet mond a figyelmes munkájukért, ezzel is ösztönözve őket a feladat és az adott tanuló részvételének fontosságára. A kérdőív második részéhez táblázatot készítettem, amit három oszlopra tagoltam, és huszonöt sorra a gyerekek számához viszonyítva.

Az *első* oszlopában a gyerekek neve szerepel egyenként egymás alatt külön sorban.

A *másodikban* az, hogy az adott tanuló mennyire tartja népszerűnek egyenként osztálytársait, ennek népszerűségi skáláját a következőképpen határoztam meg: 1: népszerűtlen, 3: átlagos, 5: népszerű. A gyerekeknek be kellett karikáznuk egyenként azt, hogy mit gondolnak adott osztálytársukról, és önmagukat is ugyanúgy értékelniük kellett.

A *harmadikban* pedig, hogy az adott tanuló mit gondol arról, hogy a tanítók szerint ki vagy kik 1-5 főt x-szel az aktuális sorban jelölve, lesznek a legnépszerűbb tanulók.

A harmadik oszlopot beletenni azért gondoltam fontosnak, hogy kiderüljön az, hogy milyen jól ismerik a gyerekek a két pedagógust, és, hogy mennyire egyezik a gyerekek elképzelése a népszerű tanulókról és a gyerekek által gondolt tanítói véleményről, valamint a ténylegesen tanítói válaszoktól mennyire tér el a gyerekek elképzelései.

A kérdőív harmadik részében irányított kérdéseket tettem fel annak érdekében, hogy a táblázat eredményeire megerősítést, avagy cáfolást nyerjek. Összesen hat darab kérdést tartalmaz, amelyekre mindegyik elemnél három lehetséges hely szolgált a válasz írására.

A kérdések: 1. Kik a barátaid? *(A szociometria készítésére szolgáló kérdés.)* 2. Ha a tanítód megbetegedne, melyik 3 osztálytársad helyettesíthetné? *(A vélt tanítói vélemény megerősítésére szolgáló kérdés.)* 3. Kik azok, akikkel szívesen játszanál egy csapatban? *(Csapatjátékok és az együttműködés kiderítésére szolgáló kérdés.)* 4. Kikre bízna kedvenc játékodat? *(Barátokra és az egymás iránt érzett bizalomra utaló kérdés.)* 5. Ha bajba jutnál, kikre számítanál? *(A segítségkérésre, és az együttműködésre utaló kérdés.)* 6. Szerinted rád kik számítanak? *(Önismereti kérdés)*

2.1.3 Egyéni kérdőív az osztályfőnökök számára

A kérdőív struktúrája vegyesen épül fel. A szöveges bevezető részben előre megköszönöm a pedagógusoknak azt, hogy megosztják névvel ellátva véleményüket az osztályról, ezzel is biztosítva őket arról, hogy meglátásuk fontos a kutatás szempontjából. A következőkben a táblázat ötfokú Likert-skálájának kitöltési módját mutatom be.

A kitöltés módja:

- 1: a többség számára népszerűtlen
- 2: többen nem szeretik, mint szeretik
- 3: átlagos
- 4: többen szeretik, mint nem szeretik
- 5: a többség számára népszerű

A kérdőív következő részében hasonló módon a gyerekekéhez táblázatban érdeklődöm a pedagógusok nézeteiről. A táblázatot négy oszlopra bontottam, és annyi sorra amennyi tanulója van az osztálynak (25).

Az *első* oszlopba a tanulók neve került.

A *második* oszlopba az került, hogy az adott pedagógus mennyire tartja népszerűnek az alábbi tanulókat. Az aktuális kérdés fontossága az, hogy kirajzolódjon, hogy mennyire egyezik a pedagógusok és a gyerekek véleménye az egyes emberek népszerűségéről, ezáltal az osztály szociometriájáról.

A *harmadik* oszlop kérdése, hogy mit gondolnak az osztály tanítói arról, hogy a diákok egymás közt mennyire tartják népszerűnek társaikat. Ezt a kérdést azért tettem be, hogy kiderüljön az, hogy a tanítók mennyire ismerik a tanulók gondolkodását, és egymásról alkotott véleményüket.

A *negyedik* oszlopban, írásban, egy-egy szóval kellett a pedagógusoknak válaszolniuk arra a kérdésre, hogy milyen területeken népszerűek az egyes tanulók.

A kérdőív záró részében visszacsatoló, ellenőrző kérdéseket tettem a valódi vélemény rávilágítása érdekében, amelyekre nevekkal kellett válaszolniuk a tanítóknak.

A kérdések:

1. Ön szerint kik lesznek a legnépszerűbbek?
2. Kik a legkevésbé népszerűbbek?
3. Kik azok, akikre rámerné bízni az osztályt, ha szükséges?

(Visszacsatolás a tanulói kérdőívre)

2.1.4 A szociális készségek felméréséhez alkalmazott kérdőív

A szociális készségek felméréséhez szintén kérdőívet alkalmaztam, ami egy előre elkészített példány (Kósáné Ormai V., 1998, old.: 164-165.).

A kérdőív első részében a tanulók útmutatást kaptak arról, hogy hogyan kell kitölteni a táblázatot, és megkértem őket arra, hogy válaszoljanak úgy, ahogy valóban érznek a kérdésekkel kapcsolatban. A következőben a táblázat kitöltési módját ismertettem, amely egy ötös skálából áll.

A táblázat két oszlopból és harminc sorból áll. Az *első oszlopban* harminc kérdés szerepel, amelyek a szociális kompetencia különböző komponenseiből állnak.

A kérdések száma szerinti háttér csoportosításaik:

- a) Az osztály működéséhez szükséges készségek: 1.; 2.; 3.; 4.; 5.;6.
- b) A barátkozáshoz szükséges készségek: 7.; 8.; 9.; 10.; 11.; 12.
- c) Az érzelmek kezeléséhez szükséges készségek: 13.; 14.; 15.; 16.; 17.; 18.
- d) Változatok az agresszió kezelésére: 19.; 20.; 21.; 22.; 23.; 24.
- e) Készségek a stressz kezelésére: 25.; 26.; 27.; 28.; 29.; 30.

A *második oszlopban* ötös skála szerepel, amit a gyerekeknek az adott kérdéshez vonatkozólag érzésük szerint be kellett karikáznuk ötfokozatú Likert-skálán.

2.1.5 Szociális készségfejlesztő program interaktív táblán

A szociometriát és a szociális készségeket felmérő kérdőívet összevetve a leggyengébben teljesített tanulók közül választottam ki ötöt, akiket később strukturált szempontok által figyeltem meg, hogy egy olyan szociális készségfejlesztő feladat- és játéksort hozzak létre, amely figyelmüket lekötve latens módon motiválja és fejleszti őket.

Meggyőződéseim után a pedagógusokkal egyeztetve a kiválasztott öt diákkal akció csoportos interjú keretein belül szociális készségfejlesztést vittem véghez IKT eszközök segítségével. A foglalkozások hanganyagát, hangfelvevővel rögzítettem annak érdekében, hogy az elemzésnél valós adatokat megállapítani, és tényleges konzekvenciákat tudjak levonni.

A feladatokat, és játékokat interaktív táblára készítettem el, mert úgy gondolom, hogy az idő előre haladtával a technika egyre nagyobb teret nyer magának, és a mostani alsó tagozatosok már digitális bennszülöttként jöttek a világra, ami magával hordozza azt az elképzelésemet is, hogy szívesebben dolgoznak, és játszanak az elektronikus eszközökkel.

Az interaktív fejlesztő program felépítése:

A program első felében fejlesztő feladatok, a második felében pedig játékok találhatók, amelyeket a gyerekek akár otthon számítógép mellett egyedül is elvégezhetnek.

Az interaktív fejlesztő program fejlesztési területei:

- 1) Az érzelmek kifejezésének fejlesztése: a) mimika – az érzelmek felismerése
- 2) változatok az agresszió kezelésére: a) a tettek, következmények elfogadásának kialakítása; b) válasz a bosszantásra; c) a baj elkerülése; d) kompromisszumkötés, közös megoldások keresése; e) veszekedés, verekedés helyett más megoldás keresése; f) a harag kezelése, önkontroll fejlesztése.
- 3) az osztály működéséhez szükséges készségek: a) részvétel a beszélgetésben; b) figyelem; c) segítségkérés; d) köszönetmondás; e) kérdés; f) becsületesség; g) a saját érdek háttérbehelyezése, és a csoportérdekre való tekintettel.
- 4) A barátkozáshoz szükséges készségek: a) a beszélgetés alkalomhoz illő kezdeményezése; b) azabályok betartása; c) segítségnyújtás; d) osztozni valakivel; e) bocsánatot kérni; f) rugalmasság fejlesztése; g) az elismerés kifejezése, tetszés kinyilvánítása; h) a másik hibájának elfogadása, helye lereagálása.
- 5) Készségek a stressz kezelésére: a) a saját probléma elfogadható formában történő kifejezése; b) problémamegoldás fejlesztése; c) a kudarc kezelése, megoldásának keresése; d) a csoportnyomás kezelése –tudni „nemet” mondani.

Az interaktív szociális készségeket fejlesztő program célja az, hogy játékos feladatokkal, és különböző digitális játékokkal rejtett módon olyan szociálisan érzékeny gondolatokat eljuttatni, amelyek a későbbiekben egy-egy helyzetnél eszükbe jut a gyerekeknek, és a programból elsajátítva alkalmazni tudják a való életbe beépítve is. Továbbá célja az, hogy felhívja a figyelmüket a társas viselkedés fontosságára a jövőre nézve ezáltal kialakítva egyfajta csapat tudatot.

2.2 A mintaválasztás sajátosságai, a minta jellemzői

A vizsgálatot harmadikos, alsó tagozatos gyerekekkel végeztem. A mintaválasztásom kiindulópontjául *Kasik László* korábbi kutatásának eredménye szolgált alapul, miszerint ebben az életkorban több szociális összetevő működése jelentősen eltér, mind az óvodások mind felsőbb évfolyamos gyerekek szociális komponenseinek működésétől (Kasik, 2010). Valószínűnek tartom, hogyha ebben az életkorban szociális készségfejlesztést alkalmazunk, akkor meg-

előzhetőek a szociális készségek alacsony működése a gyerekek további életkori szakaszaiban.

A vizsgálatot akciókutatással végeztem el, egy és ugyanazon az osztályon egy év elteltével. Az osztály 25 fős, 18 fiúval és 7 lánnyal. Az osztály tagjait már első osztályos koruk óta ismerem, továbbá második osztály második felétől vizsgálom strukturálatlan megfigyelés keretein belül. Azért esett rájuk a választásom, mert első osztályos koruk óta a tanítókat is ismerve lehetőségem nyílt arra, hogy megismerjem, megfigyeljem őket és szociális készségeiket.

A kutatásom során, szociometrián, szociális készségeket felmérő kérdőív által a tanítók és a strukturálatlan megfigyeléseimet összevetve választottam ki további öt gyereket, akik a leggyengébben teljesítettek a kérdőívek részeiben, és akik a szociometria legszélén álló tanulók a népszerűségi indexekkel is összehasonlítva.

2.3 Adatelemzési eljárások

2.3.1. A strukturálatlan megfigyelés elemzésének eljárása

A strukturálatlan megfigyeléseimet jegyzetekkel és képekkel támasztottam alá a könnyebb adatelemzés érdekében. Minden egyes számomra érdekesnek bizonyuló momentumot lejegyeztem, majd különböző szociális készségek szintjén csoportokba helyeztem őket. Kutatásom ezen részét főként egyfajta megerősítésként, igazolásként használtam a folyamat további részéhez. A longitudinális vizsgálat nagy részét ez az obszerváció tette ki, mert fontosnak tartom azt, hogy minél több kontextusban ismerkedhessem meg a gyerekekkel, hiszen ezáltal tudok összeállítani egy olyan programot, ami valóban játékos, és élményszerű a gyermekek számára, de jótékony hatással rendelkezik szociális készségeikre.

Az adatgyűjtés körülményei megfelelőek voltak, hiszen amíg a gyerekek a tanórára koncentráltak, addig én is tudtam jegyzetelni észrevétlenül, a szünetekben és kirándulásokon pedig főként képeket készítettem róluk, és ezek alapján fotóelemzés segítségével készítettem feljegyzéseket róla (Sántha, 2013).

2.3.2 Első, egyéni kérdőív elemzésének eljárása

Az első kérdőív a szociometria megállapítására szolgált. A háló készítése előtt fontos dolog, hogy a vizsgálatot megelőzze egy longitudinális megfigyelés, hiszen ha reális eredményeket szeretnénk kapni, mindenképpen ismernünk kell az adott osztályt. A szociogram megmutatja az osztály szerkezetét, ami által átfogóbb képet kaphatunk. *N. Kollár Katalin és Szabó Éva* szerint nagyon fontos a szociometria és annak kiértékelése, valamint széles körű használata (N. Kollár & Szabó É., 2004, old.: 277-309.).

A kérdőív kitöltés körülményei nyugodt stresszmentes környezetben folytak. Arra az időre amíg a tanulók a kérdőívet töltötték, a pedagógusokat megkértem arra, hogy hagyjanak magunkra, hogy jelenlétükkel ne befolyásolják a diákok véleményét. A kitöltés előtt a kérdőív egyes részeit részletesen átbeszéltük, hogy minden diák számára könnyen értelmezhető legyen.

Az adatokat Microsoft Excel programban rögzítettem. A tanulók önértékelését külön színnel jelöltem, hogy a gyerekek, és a pedagógusok által készített népszerűségi indexekhez képest viszonyítási alapom legyen. A Microsoft Excel segítségével, dolgoztam fel, majd ezek alapján kijelöltem a népszerűségi index legalacsonyabb szintjén lévő öt tanulót. A diákok és a pedagógusok tanulókról alkotott népszerűségi skáláját összehasonlítottam ezzel a folyamattal is megerősítést nyerve az öt gyerek kiválasztásában.

A kérdőív kifejtős részében lévő adatokból szociogramot készítettem SPSS statisztikai program segítségével, majd különböző indexeket számoltam ki, amik egy újabb alátámasztási pontnak szolgáltak az öt ember kiválasztásában (Méri, 2006).

2.3.3 Az osztályfőnökök számára készített kérdőív adatelemzési eljárásai

Az osztályfőnök számára készített kérdőívemet a kíváncsiság vezérelte. Érdekesnek találtam azt, hogy fény derüljön arra, hogy mennyire egyezik a pedagógusok látásmódja és a gyerekek látásmódja egymással, és arra, hogy vajon a gyerekek mennyire látják jól a pedagógusok tényleges véleményét.

A kitöltés körülményeinél figyeltem arra, hogy a pedagógusok ne egymás közelségében írják a kérdőívet, hanem megfelelő távolságban legyenek egymástól, és semmilyen kommunikációra ne folyamodjanak a kérdőív kitöltése közben a sikeresség érdekében. Az esedékes kérdőíveket szintén Microsoft Excel programmal dolgoztam fel.

2.3.4 A szociális készségeket felmérő kérdőív elemzésének eljárásai

A szociális készségeket felmérő kérdőív kitöltésének körülményei zavartalanul zajlottak le. A pedagógusok amíg a gyerekek dolgoztak, kint várakoztak. A kérdőívek kérdéseit a kitöltés előtt egyenként átbeszéltük. Megkértem a gyerekeket, hogy aki nem érti az adott mondatot jelezze nekem, és közösen megfejtjük, hogy mi a lényege, így biztosítottam azt, hogy valós adatokkal szolgáljanak. Miután mindent átbeszéltünk, betettem egy lágy, kellemes, nyugtató zenét, és megkértem őket arra, hogy csendesen gondolkozzanak el a kérdőíven, és szívük igaza szerint töltsék ki azt.

Az adatokat a kérdőívben szereplő kérdések számozásával rögzítettem Microsoft Excel program segítségével. A következőkben SPSS Statistics 20 programot használtam.

A kérdőívvel az osztály szociális készségeit mértem kvantitatív módon. Az eredményekből tisztán látszódik, hogy milyen területeken erősebbek, gyengébbek a tanulók, így a készségfejlesztő program fejlesztési feladatait legfőbbképpen az így kiderült területekre alapoztam, továbbá a kérdőívből szintén megerősítést nyertem afelől, hogy melyik öt tanulót válasszam ki programom teszteléséhez.

2.3.5 A szociális készségfejlesztő program tesztelésének adatelemzési eljárásai

A feladat-és játékgyűjtemény tesztelése nyugodt, barátságos körülmények között zajlott le, a teremben pedig rajtam és az öt kiválasztott tanulón kívül nem tartózkodhatott senki.

A kvalitatív interjú módszerek közül a fókuszcsoportos interjút alkalmaztam, amit akkor készítünk, ha a csoporton belüli interakciókra vagyunk kíváncsiak (Siedman I., 2002). Ez a kutatási módszer, már évtizedek óta a leginkább használatos (David L. Morgan, 1988).

A gyerekeket megkértem, hogy üljenek le az interaktív tábla előtt található szőnyegre. Hangfelvevőt használtam, hogy az elemzésnél minden apró részletre fény derüljön. A feladatot és a játékokat magam ismertettem velük, míg ők olvashatták az interaktív táblán miközben hozzákapcsolták az ott található képeket. A program használata során a megbeszélés, és a kérdez-felelek módszereket alkalmaztam, és csupán facilitátorként vettem ki a szerepemet benne, aminek a jelentősége az volt, hogy a diákok nem érezték kényszernek a feladatok megoldását, megbeszélését konzekvenciájuk levonását.

Az adatelemzésnél meghallgattam a felvett hanganyagot, aminek minden apró részletét megfigyeltem, majd különböző szempontrendszer szerint értékeltem a hallottakat.

3. Eredmények

3.1 A gyermekek viselkedéseinek és szociális készségeinek strukturálatlan megfigyelése

Egy éves strukturálatlan megfigyelésem során közelebbről megismerhettem az osztályt, és a fejleszteni kívánt a későbbiekben szociometria és szociális készségeket vizsgáló kérdőív által kiválasztott öt tanulót. A longitudinális strukturálatlan megfigyelés fontosságát több kutató is fontosnak tartja. Megfigyeléseimet pénteki napokon végeztem, amikor a diákoknak nyelvtan, matematika, testnevelés, rajz és technika óráik voltak. Mivel az osztály iskolaotthonos, ezért önálló foglalkozásaikon is részt vehettem, amellet, hogy a szünetre is lekísértem őket. Alkalmam nyílt egy-egy hosszabb beszélgetésre is, de előfordult, hogy iskolai műsorra készültek, vagy egy-egy tanulmányi útra mentek, amikben szintén részem lehetett, így átfogóbb képet kaptam egy-egy gyerekről.

Megfigyeléseimet órák és önálló foglalkozások szerint, szünetek és tanulmányi utak szerint csoportosítottam. Az órákon a szóbeli megnyilvánulásait és a figyelmüket ismertem meg, ami a magatartásukra adott számot nekem. Továbbá egymás segítségét vagy éppen a segítség megtagadását is sikerült felmérnem. Az órákon és az önálló foglalkozások látottak alapján három tanulót (N.E., T.B., H.L.) tudok kiemelni, akikkel a pénteki fáradtságtól eltekintve mindig meggyűlt a baja a pedagógusnak, és további egy tanulót (S.G.), aki visszahúzó-dása miatt nem vette aktívan ki részét sem az órai munkából, sem a szünetekben és tanulmányi kirándulásokon történő szervezett vagy szervezetlen beszélgetésből.

A tanulmányi kirándulásokon és a szünetekben történő eseményekből következtetve egy tanuló (A.M.) magatartásával volt probléma szinte minden esetben, így összesen öt tanuló az, akik az én megfigyeléseim szerint folyamatosan szabályzásra szorultak. (A.M.) magatartását a tanulmányi kirándulásokon készített képeim is alátámasztják, amik szerint a csoporttól elkülönülve, a pedagógus szabályait nem betartva közlekedett végig.

Ebből az öt tanulóbból egy (T.B) az osztály számára népszerűnek mutatkozik, és



3. ábra: Tanulmányi kirándulás – saját fénykép

a szociometria is alátámasztja, így nála a néhai bekiabálások a megfigyeléseim alapján csupán az osztály többi tagjának felé való figyelmét szolgálja. A többi tanulónál is észrevehetőek az effajta megnyilvánulások, de ők már a népszerűségi indexek alapján is alacsony szinten helyezkednek el, amit a szociometria alátámaszt és a szociális készségeket felmérő kérdőív is.

Az egy éves strukturálatlan vizsgálataim alapján (amiben a szociális készségeket felmérő kérdőív eredményei még nem szerepelnek) az egyes szociális készségterületek, amik fejlesztésre szorulnak az osztály körében, az ábrán láthatóak. Az ábrát különböző készségterületekre bontottam, amiket vastagon szedve mindegyik körben jeleztem. A készségterületeken belüli rész-készségeket abban a körben lehet megtalálni, amihez kapcsolódik. A szociális készségfejlesztő programban ezekre a készségekre is nagy hangsúlyt fektettem, hiszen nem csak ebben az osztályban jelentkeznek ilyen problémák, hanem gyakorlataim során megfigyelt egyéb tanulóközösségekben is rendszeresen előfordulnak, így globális szinten beszélhetünk a jelenségről.



4. ábra: A strukturálatlan vizsgálat alapján fejlesztendő vizsgálat – egyéni ábra

3.2. Első egyéni tanulói és pedagógusi kérdőív eredménye, elemzése

Az első kérdőív az osztály népszerűségi indexének, és a szociometriájának megállapítására szolgált. A kérdőív népszerűségi index, énkép és a pedagógusok nézőpontja szerinti részét Microsoft Word Excel programmal végeztem el átlagok számításával (Falus & Ollé, 2000) .

A teljes Excel dokumentumot a mellékletek részben csatoltam, a számításaim eredményét pedig láthatjuk táblázatban összefoglalva. A táblázatot a kerekítés szabályainak megfelelően készítettem el, aminek tudatában rendeltem hozzá az énkép számszerűsített változatát és a pedagógusok által adott értékelést.

A gyerekek által felállított népszerűségi index, az énkép és a pedagógusok értékelése 2 tanuló esetében (B.V.) és (F.K.) egyezik meg. Szintúgy a népszerűségi index és a két pedagógus véleménye, amelyek (G.Zs.) és (T.B.) esetében egyeznek meg. A népszerűségi index az énkép és a férfi pedagógus értékelése esetén 1 tanuló (M.P.) esetében egyezik, hasonlóképp a női tanítóéhoz, akinél szintén 1 (A.M.) tanulónál egyezik, ámbár különbözőknél.

A népszerűségi index 4 esetben egyezik mind a női és mind a férfi pedagógus értékelésével, személyenkénti különbségekkel. Tanítónői egyezőségek: (K.H.; Cs.M.; S.V.; H.L.).

Férfi tanítói egyezőségek: (Sz.H.; K.Á.; L.M.; N.E.).

A két pedagógus osztályáról való tudása a gyerekek népszerűségi indexéhez viszonyítva átlagosnak mondható, szignifikáns eltéréseket nem mutat, ez azt bizonyítja, hogy kialakult egy reális képük az osztályról. Továbbá megfigyelhető, hogy mindkét pedagógus azonos 9 tanuló népszerűségi indexét értékelte helyesen, így megállapítható, hogy szinte azonos tudással rendelkeznek osztályuk felépítéséről.

Érdekesnek mutatkozik, hogy a gyerekek által felállított népszerűségi indexmutatók peremterületén egy tanuló eltéréssel megegyeznek a strukturálatlan megfigyelésem által kiválasztott diákokkal. (B.A.) eddigi megfigyeléseim és tanítói visszajelzések alapján magatartás szempontjából nem mutatott fel rossz eredményeket, de a tanulók mégsem tartják annyira népszerűnek, (T.B.) viszont a kedvezőtlen magatartásától eltekintve átlagos népszerűséggel rendelkezik, és az osztály középmezőnyébe sorolható.

A szociális készségfejlesztő program teszteléséhez öt tanulót választok majd ki a továbbiakban, amiben az osztály szociometriájának nagy szerepe lehet, így döntve el azt is, hogy T.B.-nek és B.A.-nak vannak-e igazi barátai, és amelyeknek nincsen az a diák majd az általam kiválasztottak között fog szerepelni.

3. táblázat: Első egyéni kérdőív eredményei

Név	Népszerűségi index	Énkép	Női pedagógus értékelése	Férfi pedagógus értékelése
B.V.	4,52	5	5	5
G.Zs.	4,44	5	4	4
K.E.	4,44	5	5	5
SZ.H.	4,44	3	5	4
K.M.	4,36	5	5	5
K.Á.	4,04	5	5	4
K.H.	3,72	5	4	3
Cs.M.	3,56	5	4	3
L.M.	3,56	3	5	4
N.B.	3,56	5	5	5
S.V.	3,56	3	4	3
K.R.	3,48	1	4	5
M.Sz.	3,48	5	4	5
T.B.	3,42	5	3	3
B.K.	3,40	5	4	2
Sz.Á.	3,40	1	4	4
M.M.	3,24	5	5	5
J.T.	3,00	5	4	4
M.P.	3,00	3	4	3
F.K.	2,92	3	3	3
A.M.	2,52	3	3	4
B.A.	2,52	5	2	4
N.E.	2,48	5	3	2
S.G.	2,33	-	3	3
H.L.	1,56	1	2	1

Magyarázat:

- : Lányok
- : Minden kritérium egyezik
- : A népszerűségi index egyezik a két pedagógus értékelésével
- : A népszerűségi index egyezik az énképpel és a férfi pedagógus értékelésével
- : A népszerűségi index egyezik az énképpel és a női pedagógus értékelésével
- : A népszerűségi index egyezik a női pedagógus értékelésével
- : A népszerűségi index egyezik a férfi pedagógus értékelésével

Az első kérdőív második felében szociometriára utaló kérdés szerepelt, ami alapján összeállítottam az osztály szociometriáját. A kérdőív megtalálható a mellékletben.

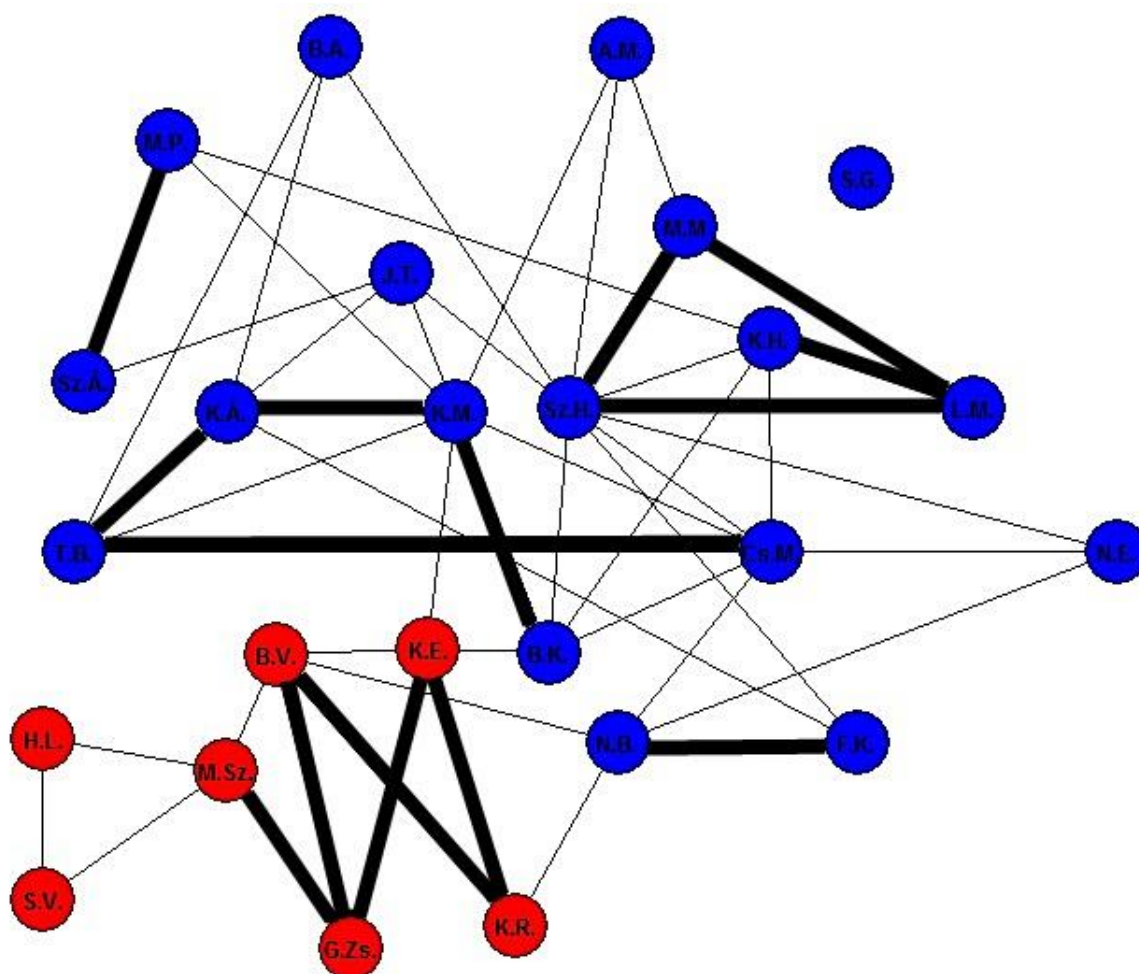
A szociogramon nagyon szépen kirajzolódik a társas kapcsolatok viszonyrendszere. Kiderül belőle, hogy mely tanulók tartózkodnak a centrumban, és a periférián, az, hogy a központi szereplők hány főt vonzanak be, ki orientálódik a centrum felé és ki marginalizálódik.

A háló középső részében találhatóak meg azok a tanulók, akiket többen választottak barátként, a periférián pedig azok, akiket senki nem választott, vagy kevesebben.

A háló érdekessége továbbá az, hogy az összesen 67 barátnak jelölésből kevesebb, mint a fele, vagyis 30 jelölés talált visszacsatolásra, ennek értelmében a viszonzott kapcsolatok száma az osztályban 15, így százalékos arányban a jelölések 44%-a igazolódott be, amit kölcsönösségi indexnek nevezünk. Az osztály sűrűségi indexe, ami megmutatja azt, hogy a társas mezőben egy személyre átlagosan hány kapcsolat jut 0,6, ami átlag alattinak bizonyul, így fejlesztésre ad okot. A fiú-lány kölcsönösség szerinti kapcsolata 0%, hiszen egy kölcsönös kapcsolat sincs, amely fiú-lány barátságra adhatna okot, és csupán 2 jelölést értelmezhetünk, amely ennek lehetőségét tartja fent a továbbiakra nézve (K.E. jelölte K.M.-et, de ők testvérek; és N.B. jelölte K.R.-t).

Az osztály tömbmutatója átlagosnak tűnik, hiszen a legnagyobb tömb mutatója 44%, de ha jobban megfigyeljük akkor, két tömbre osztódik az osztály, és a másik tömb mutatója 36%. Ha ezt a két mutatót összevetjük, akkor sem kaptuk meg még a végleges eredményt, mert van egy harmadik is, ahol szintén többen helyezkednek el, és amelynek mutatója 32%. Ha a három nagyobb tömböt nézzük, akkor az osztály három részre szakadásának százalékos aránya már magasnak bizonyul. További érdekességek, hogy a szociogram közepén elhelyezkedő két fiút (Sz.H.; K.M.) közel azonosan jelölték barátnak (9 és 7), ők mégsem jelölték egymást, így a strukturálatlan megfigyelésem mellett valószínűsíthető, hogy a két rendkívül okos és jó képességű fiú rivalizál egymással. Megfigyelhető, hogy a harmadik nagy tömböt alkotó Cs.M.-et nem tudjuk e-megállapítás köré venni, hiszen Sz.H-t barátjának tartja, K.M. pedig őt jelölte barátnak.

A szociometria periferiáján található tanulók (B.A.; A.M.; S.G.; N.E.; S.V.; H.L.) közül öt tanuló (S.V.-n kívül) a népszerűségi index legalján található öt tanuló, akik a strukturálatlan megfigyeléseim központjába is kerültek. T.B-t, hárman is jelölték barátnak, és a három jelölés közül kettő kölcsönös kapcsolata is van, így a szociális készségfejlesztés alkalmával rá nem kerül sor.



Jelölések:

 = Lányok

———— = Barátnak jelölés

 = Fiúk

■ = Kölcsönös kapcsolat

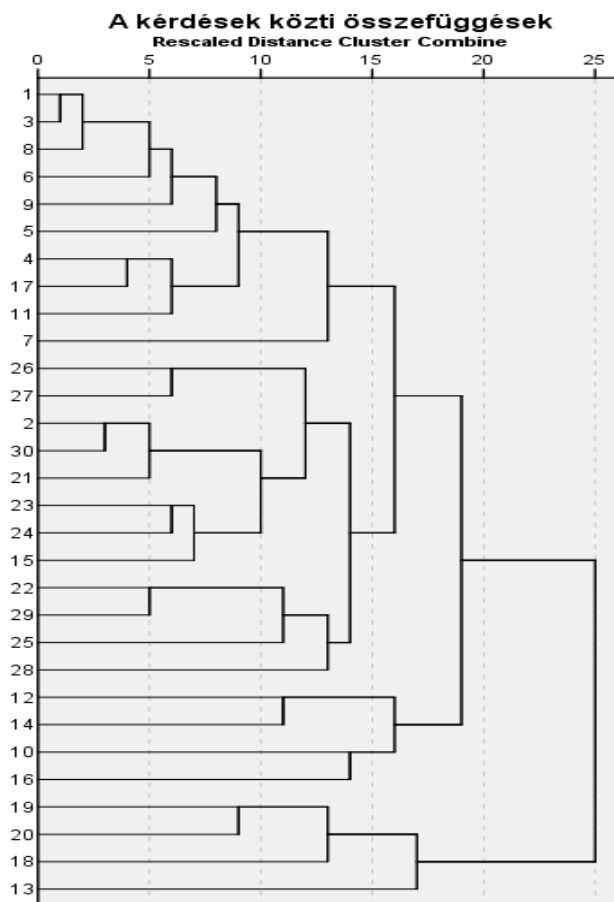
5. ábra: Szociometria eredménye

3.3 Szociális készségeket felmérő kérdőív eredménye, elemzése

A szociális készségeket felmérő kérdőíveket kitöltő 25 tanuló adatait Microsoft Excel segítségével rögzítettem, aminek a feldolgozását SPSS statisztikai programmal klaszter analízis segítségével végeztem el (Falus & Ollé, 2000, old.: 31-52.).

Az első dendrogramból az osztály fejleszteni kívánt készségeit olvashatjuk le. A fa gráf bal oldalán a kérdőívben szereplő kérdések számozása található (a kérdőív a 3. mellékletben).

A kérdések valamely fejlesztési területek alapján kapcsolódnak egymáshoz. A gráfot három főágra, és mellékágakra bonthatjuk. Az első főág az érzelmek, a stressz, és az agresszió kezeléséhez kapcsolódó kérdéseket tartalmazza a gyerekek válasza szerint. A második a személyközi viselkedések tekintetében kapcsolódik egymáshoz, amikbe az érzelmek kezelése, és a barátkozáshoz szükséges készségek tartoznak. A harmadik főág a csoportműködéséhez kapcsolatos készségeket tartalmazza. Mindhárom főág kisebb mellékágakat foglalnak magukba, amelyek a konfliktuskezeléshez, a félelem kezeléséhez, a stressz kezeléséhez, a baj elkerüléséhez, a becsületességhez, és a megoldáskereséshez kapcsolódnak, ezáltal a szociális készségfejlesztésnél főként ezeket a készségeket kell fejleszteni a tanulóknál.



6. ábra: A szociális készségfejlesztő kérdőív kérdéseinek összefüggései a gyerekek válasza alapján

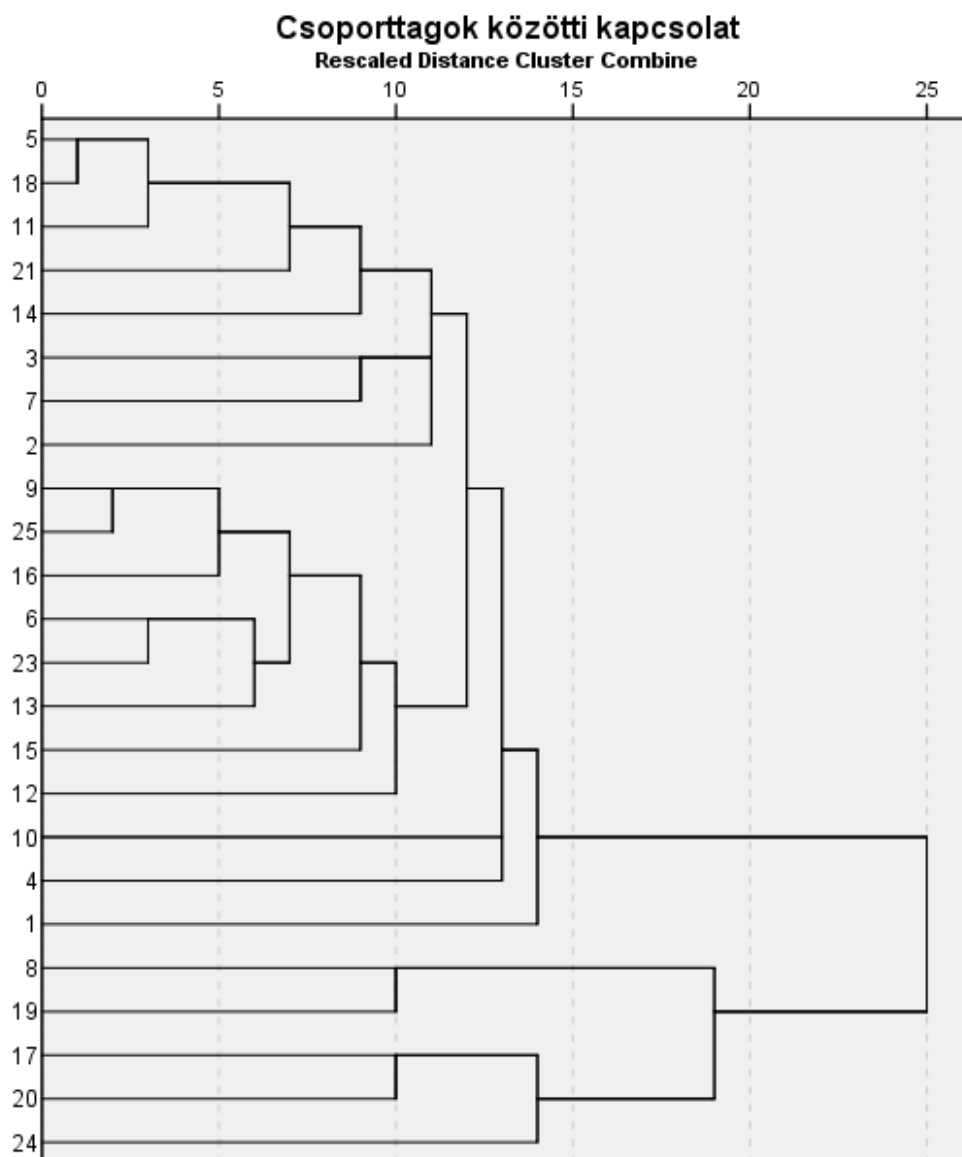
A második dendrogramból megtudhatjuk (7. ábra), mely gyerekek hasonlítanak egymáshoz az osztályban tanulók közül a szociális készségeket felmérő kérdőív alapján. A kutatásom ezen részénél a kiválasztott öt tanulóra, így a fa gráf alapján a huszadik, a nyolcadik, a második, a huszonegyedik, és az első számot jelölőkre fókuszálok. Az első számot jelölő diák A.M. a népszerűségi index középmezőnyéhez tartozó L.M.-hez kapcsolódik a kérdésekre adott válasz alapján, viszont nem kapcsolódik egyik tanulóhoz sem, amelyek kiválasztásra kerültek.

A második számot jelölő B.A. szintén nem kapcsolódik egyik kiválasztott diákhoz sem, viszont a népszerűségi index szerinti élmezőnyében található B.V.-hez a válaszai alapján kötődik, így valószínűsíthető, hogy próbál megfelelni az elvárásoknak, és válaszai alapján a strukturálatlan megfigyeléseim és a szociogram eredményéből következtetve nem adott valós válaszokat a kérdésekre.

A nyolcadik számot jelölő H.L. és a huszadikat jelölő N.E. válaszaik alapján egymáshoz kapcsolódnak, amely valós eredmény, hiszen longitudinális megfigyelésem, a tanítók általi vélemény és a szociogram alapján is megállapítható, hogy valóban negatív irányban hasonlóak szociális készségeik.

Meglepő módon S.G., aki meghúzó és félénk viselkedése miatt és a módszer együttes eredményeiből került a kiválasztott gyerekek közé, egy a népszerűségi index középmezőnyébe tartozó lánnyal M.Sz.-szel hasonlóak a válaszai, így a készségeik is hasonló szinten van, mégis M.Sz.-nek van kölcsönös kapcsolata G.Zs.-vel, S.G.-nek pedig semmiféle kapcsolata nincs.

Összegzésképp elmondható, hogy a dendrogramból származó eredmények közül nem hasonlít a készségeik alapján mind az öt kiválasztott tanuló, csak H.L. és N.E..



7. ábra: A gyerekek készségeik közötti hasonlóság

3.4 Szociális készségfejlesztés elemzése, eredményei

Longitudinális vizsgálatom végén szociális készségfejlesztő programot hoztam létre interaktív táblára, ami a kérdőívekből kiderülő leginkább fejleszteni hivatott készségekhez kapcsolódó feladatokat tartalmaz. A programot, mint már említettem kifejezetten a kutatásban felmerülő osztály hiányos készségekre terveztem, de véleményem szerint bármilyen akció csoportos fejlesztésen vagy éppen egy tanítási óra keretein belül is helytállna, hiszen élményközpontúvá teszi az interaktív tábla, a gyerekek pedig élvezik az effajta tevékenységet.

A játékos feladatok összeállításában segítségemre voltak a pedagógusok, akik konkrét eseményeket meséltek el nekem az adott gyerekekről, és a velük kapcsolatos felmerülő problémákról. Az eseteket átfogalmaztam, és igyekeztem úgy tálalni nekik, hogy ráismerjenek a cselekményre, és eszükbe jusson, hogy hasonló eset már velük is megtörtént. A feladatokat képekkel és különböző látványos effektekkel színesítettem, hogy a tanulónak is jó kedvük maradjon a foglalkozás közben, továbbá, hogy ne érezzék kötelezőnek és unalmasnak.

A strukturálatlan megfigyelésem, a szociometria, a szociális készségeket felmérő kérdőív és a tanítói megfigyelések által választottam ki öt tanulót, akikkel fókuszcsoportos foglalkozást végeztem el, aminek időtartalma 30 perc volt. Ezt az időmennyiséget a tanulók figyelve szerint állapítottam meg, mert előzetes megfigyeléseimből kiderült, hogy ennél tovább főleg délután, már nem képesek egy konkrét dologra koncentrálni.

A kiválasztott öt diák: (B.A.; A.M.; N.E.; H.L.; S.G.).

A jelenlegi témában kétfajta eredményt is realizálhatunk. Az egyik a produktum, ami a szociális készségeket fejlesztő program megléte, a másik pedig maga a foglalkozás és annak visszhangja. A programot interaktív táblára készítettem el. Feladatait a gyerekeknek már a meglévő tudásuk alapján kellett kitalálniuk, és utána irányított kérdések alapján megbeszéljük, vagy a gyerekek egyfajta brainstorming módszerrel egymásnak mondták el a feladat problémáját majd egymással osztották meg véleményeiket, és jutottak megoldásra.

A foglalkozást hangfelvevő eszközzel rögzítettem, a pontos elemzés érdekében. Az elhangzottakat különböző szempont rendszer szerint figyeltem meg, és a válaszok, beszélgetések alapján állíthatom fel a fejlesztés eredményességét.

A szociális készségfejlesztő program feladatai közül bemutatok két feladattípust az interaktivitás hiányában képek formájában.

Mimika – Érzelmek felismerése arcokról. A képekről az alapérzelmeket kell felismerniük a tanulóknak, majd közös megbeszélés alapján helyesnek érzett választ az interaktív táblára írni, ha a válasz jó, akkor a diákok egyik közkedvelt zenéjük szólal meg ami mindegyik képnél más.

Vajon, mit érezhetnek?



Válaszod:

8. ábra: Szociális készségfejlesztő program feladat mimikai feladata

Tanács adása az agresszió kezelésre. A gyerekeknek ki kell választaniuk a helyes megoldást, és tanácsot adni az adott szituáció szereplőjének. Ha a tanulók a helyes megoldásra böknek, üdvözlő hangot, és különböző effekteket láthatnak a képernyőn.

Kitti a büfében egy sajtbургert kér a büfés nénitől. Türelmesen megvárja míg kész lesz. A büfés néni odanyújtja neki a friss hamburgert. De álljunk meg egy szóra! Kitti sajtburgert kért!



Adjatok tanácsot Kittinek! Mit tegyen?

Válasszátok ki a felsoroltak közül!

Gondoljatok a
következményekre!

Illedelmesen szóljon a büfés néninek, hogy ő sajtburgert rendelt, és hamburgert kapott, majd kérdezze meg, hogy csinálna-e neki újat.

Duzzogjon, hátha rákérdez a büfés néni, hogy mi a baja.

**Kezdjen el hangosan kiabálni a büfés
nénivel, és követeljen egy ingyen sajtburgert.**



9. ábra: A szociális készségfejlesztő program tanács adó feladata

Az akció csoportos fejlesztési program elvégzése közbeni megfigyeléseimet az alábbi szempontok szerint személyenként mutatom be:

1. Részvétel a beszélgetésben; 2. Egymás szavába vágásának elkerülése; 3. A saját probléma, és egyéni megoldás felvetésének elfogadható formában történő kifejezése;
4. A feladatok mögöttes tartalmának felismerése, megértése; 5. Egyezkedés, közös megoldás keresése; 6. Válasz a bosszantásra

A.M. (népszerűségi index.: 2,52; egy kölcsönös kapcsolata sincs):

1. A beszélgetésben és a feladatok megoldásában teljes mértékben részt vett, közben figyelme nem kalandozott el.
2. Néha belevágott osztálytársa beszédébe, de figyelmeztetésem után próbált ügyelni erre a továbbiakban.
3. Nem volt problémája, felvetéseit pedig illedelmesen osztotta meg a többiekkel.
4. A feladatok mondanivalóját hamar észrevette, és aktívan részt vett megoldásukban, sőt a hangfelvétel csend részeiből ítélve, többször elgondolkozott egy-egy válaszon.
5. A közös megoldás keresésénél N.E.-vel viccelődtek, és direkt nem a jó választ mondta poénból, de érezhetően sejtette melyik lenne az odaillő, de láthatóan vicceivel meg akart felelni N.E.-nek.
6. Nem bosszantotta senki, nála nem merült fel erre utaló jel.

B.A. (népszerűségi index: 2,52; egy kölcsönös kapcsolata sincs):

1. A beszélgetésben aktívan részt vett. Igyekeztem több résznél is bevonni, hogy megtudjam miért tartják ennyire népszerűtlennek az osztályban.
2. Egy alkalommal fordult elő, hogy belevágott N.E. szavába, amikor is N.E. direkt el akart viccelődni egy feladatot, és B.A.-nak ez nem tetszett, így közbeszólt. Más hasonló megnyilvánulásai nem voltak a foglalkozás alatt.
3. Problémája egyszer sem volt a feladatok megoldásával, ugyanakkor rendszeresen megkérte N.E.-t, hogy a feladattal törődjön és ne viccelődjön, mert zavarja őt. Felvetését illedelmesen közölte.
4. A feladatok tartalmát felismerte, és aktívan részt vett megoldásukban.
5. A közös megoldások keresésénél illedelmesen végighallgatta társai megnyilvánulásait.
6. N.E. a foglalkozás alatt végig B.A.-t piszkálta szóban, de az ujjával is bökdöste, a szónyegen pedig lábával rugdosta. B.A.-t ez nagyon dühítette, és mérgesen szólt rá minden alkalommal, de N.E. ezzel nem foglalkozva folytatta tovább, addig a pillanatig, amíg én közbe nem léptem.

N.E. (népszerűségi index: 2,48; egy kölcsönös kapcsolata sincs):

1. Irányított kérdéseimet minden feladatnál mindegyik tanulónak egyenként tettem fel, így a beszélgetésben részt vett, bár nem olyan aktívan, mint a többiek, hiszen őt többször is szólítani kellett.
2. Sokszor vágott közbe társai szavába, így több konfliktusa is támadt a foglalkozás közben, amit agresszív módon viszonzott, és nem tudta kezelni. Közbe kellett avatkoznom azért, hogy a beszélgetés az adott téma medrében maradjon, és ne terelődjön el másfelé.
3. Problémáit többnyire fennhangon és lekezelően közölte, amiből konfliktusa is támadt társával B.A.-val, akinek ez rosszul esett.
4. A feladatokat teljes mértékben megértette, mögöttes tartalmát felfogta, attól eltekintve is, hogy rengeteg alkalommal mondta direkt a rossz választ, hogy feltűnést keltsen a többiek között, akik ezért lehurrogták. A viccelődésétől eltekintve második kérdésemre mindig helyes választ adott, és helytállóan meg is indokolta.
5. Közös megoldás keresésében egyáltalán nem volt partnere senkinek, hanem inkább gúnyolta a többiek véleményét.
6. Bosszantotta, hogy mindenkit érdekelnek a feladatok, őt pedig nem hagyják a rosszinulatú vicceivel érvényesülni, ezáltal kezdett el bosszantani másokat. Érdekességként elmondható, hogy a foglalkozás végén mégis ő volt az első, aki hangosan megjegyezte, hogy: „Ez jó volt!”.

S.G. (népszerűségi index: 2,33; egy kapcsolata sincs):

1. A beszélgetésekben nem vett aktívan részt, végig passzív és visszahúzódó volt, és az irányított kérdésekre sem mert hangosan és összetett mondatokban reagálni, mindig tömönmondatokkal fejezte ki magát.
2. Mivel keveset beszélt, ezért egyáltalán nem vágott mások szavába, sőt pár szót is nehéz volt belőle kiszedni.
3. Nem volt problémája, saját ötlete pedig egy esetben, amivel a csoport teljesen egyetértett, ezáltal közös nevezőre jutottak, és ő is felbátorodott.
4. A feladatok tartalmát felismerte, viszont nem látszódott rajta az, hogy valamelyikben is érintettnek kéne éreznie magát, így nem vagyok benne biztos, hogy mindent megértett azokról amikről beszéltünk.
5. A közös megoldások keresésében részt vett, de úgy tűnt, hogy mindig aláveti magát a többség véleményének.
6. Nem bosszantotta semmi és senki.

H.L. (népszerűségi index: 1,56; egy kölcsönös kapcsolata sincs):

1. A beszélgetésekben aktívan részt vett, irányított kérdések nélkül is kifejtette véleményét az adott feladról.
2. Többször vágott a másik szavába, és lenézően hallgatta végig a másik mondanivalóját miután megbeszéltük azt, hogy miért nem illik egymás mondatába beleszólni miközben beszél.
3. Problémájának tekintette azt, ahogy N.E. B.A.-val bánt, így ő is többször figyelmeztette N.E.-t, hogy hagyja békén B.A.-t. Problémáját nem közölte illendően, így meghallgatásra sem méltatódott.
4. A feladatok mögöttes tartalmát egyből felismerte, minden feladatra megtudta adni a helyes választ, és indoklásai is helytállóak voltak, mindamellett, hogy a többi lehetséges megoldást is megindokolta abból a nézőpontból, hogy miért nem választja azokat.
5. Nem egyezkedett, nem keresett közös megoldást, bár végighallgatta a többieket mégis a saját igazát próbálta érvényesíteni rajtuk.
6. N.E. néha sértő szavakkal illette, de érdekes módon lepattantak róla, mintha már megszokta volna azt, hogy folyton csúnyán beszélnek róla, így nem is reagált a bosszantó szavakra.

Úgy vélem, hogy a felismerés és a történet átgondolása, megbeszélése után a gyerekek már nem fognak elkövetni hasonló dolgokat. A véleményem megerősítése érdekében segítségül hívtam a két tanítók, akik a készségfejlesztés után rendszeresen figyelemmel követték az öt tanuló tevékenységét.

4. táblázat: Tanítói megfigyelések összegzése

Név	Tanítói megfigyelések
A.M.	A foglalkozás után úgy tűnik, hogy előbb meggondolja mit szeretne mondani, és csak utána cselekszik, igyekszik jobban figyelni a többiekre.
B.A.	Vele eddig sem tapasztaltak a tanítók szociális készségek hiányára utaló problémát, és ezek után sem történt vele kirívó eset, talán nem hagyja magát annyira felboszszantani.
N.E.	Nála a legjobban észrevehetőbb a változást, mostanában nincs annyi probléma vele, ha van akkor pedig elfogadja tettei következményét.
S.G.	Továbbra is visszahúzódóbb, mint a többiek, de egyre többször vannak bátor hozzászólásai.
H.L.	Még mindig nehezen hallgatja meg a többieket, de irányítószerepéből visszább vett az elmúlt hetekből következően.

A pedagógusok véleményéből következően változást realizálhatunk. A változás pozitív irányú, nem nagy léptékű, de fejlődést mutat egyes tanulóknál. A gyerekek a tanítóknak és nekem pozitív visszajelzéseket a foglalkozásról, és kérdezték azt, hogy mikor jövök legközelebb. Ebből azt szűröm le, hogy élvezték és hasznosnak találták, továbbá nem érezték kényszernek, hanem inkább kiváltságnak azt, hogy velem „játszhattak”.

Megállapíthatom, hogy a szociális készségfejlesztő program interaktív táblán való alkalmazása sikeresnek mondható, így érdemes további lépéseket megtenni a program fejlesztésének érdekében, ami által alkalmas lehet további foglalkozásokhoz is.

A készségfejlesztő program további terveim szerinti újításairól, fejlesztéseiről az összegzés fejezetben olvashatnak.

4. Összegzés

A kutatásomat másfél éve alatt rengeteg információt tudtam meg mind a szociális kompetenciáról, a szociális készségekről, mind a szociális készségfejlesztésről. Dolgozatom első részében megfogalmaztam hipotéziseimet, kutatási kérdéseimet, melyeket igazolni vagy cáfolni kívánok:

1. *A vizsgálat eszközei, módszerei.*

H₁: A longitudinális vizsgálat elengedhetetlen folyamata az osztály szociális készségeinek feltérképezéséhez.

A hipotézis és a hozzátartozó kutatási kérdés (K₁) vizsgálatánál egyértelműen kijelenthetem, hogy a longitudinális vizsgálat elengedhetetlen folyamata volt az osztály szociális készségeinek feltérképezésekor, hiszen szinte ismeretlen gyerekekről nem lehet megállapítani azt, hogy az adott pillanatban a fáradtság okozta-e az adott viselkedést, vagy a szociális készségei vannak alacsony szinten, így a hipotézis beigazolódt.

H₂: A hosszútávú strukturálatlan megfigyelés nélkül nem lehet megállapítani a szociogram valóságát.

A hipotézis és a hozzátartozó kutatási kérdés (K₂) tanulmányozásánál ki kell emelni, hogy szociometriát lehet csinálni egy hosszútávú strukturálatlan megfigyelés nélkül is, de ténynek kell tekinteni azt is, hogy ahhoz, hogy megállapítsuk, hogy a társas kapcsolatok hálója valós adatokon alapul-e ismerni kell az osztályt és nagyjából tisztában kell lenni a fennálló körülbelüli kapcsolatokkal, amellet, hogy a tanítói véleményt is meg kell hallgatni. Mindezek által úgy gondolom, hogy a hipotézis beigazolódt.

H₃: Az első kérdőív népszerűségi indexei megegyeznek a szociometriából kiolvasottakkal.

Az első kérdőív népszerűségi indexei az elemzés alapján az utolsó öt tanuló esetében teljes mértékben megegyezik. Érdekes, hogy a népszerűségi index adatai egészében alátámasztják a szociogram periferiáján található tanulókat, így azt mondhatom, hogy a hipotézis, és a hozzátartozó (K₃; K₄) kutatási kérdésekre kapott válasz beigazolódt.

H₄: Az első kérdőív „Kik a barátaid?” kérdéséből felrajzolható a társas kapcsolatok hálóját.

Az adott kérdés alapján készítettem el a társas kapcsolatok hálóját, aminek sikerült a teljes valóságot tükröznie, így állíthatom azt, hogy a hipotézis beigazolódt.

H₅: Az osztályfőnökök szerinti népszerűségi index értékei megegyeznek a gyerekek által felállított népszerűségi index értékeivel.

A gyerekek egymás értékeléseiből adódó népszerűségi index és az osztályfőnökök szerinti index értékei nem minden esetben egyeznek meg, ennek elemzését az Eredmények című fejezetben olvashatják a 3.2. Első egyéni tanulói és pedagógusi kérdőív eredménye, elemzése című rész alatt. Ennek alapján mondhatom, hogy a hipotézis, és a hozzátartozó (K₅) kutatási kérdésre kapott válasz nem igazolja az eredmény, így a hipotézis nem teljesült be.

H₆: Az osztályfőnökök többnyire hasonlóképpen vélekednek az egyes tanulók népszerűségéről.

Az osztályfőnökök többnyire hasonlóképpen vélekedtek az egyes tanulók népszerűségeiről kisebb eltérésekkel ugyan, de szignifikáns különbségeket nem lehetett realizálni, így a hipotézis beigazolódt.

H₇: A szociális készségeket felmérő kérdőívből klaszter analízis segítségével megtudhatjuk az osztályban tanulók fejlesztendő szociális készségeit.

A klaszter analízis segítségével fa gráfok jöttek létre, amikről kielemeztem a tanulók fejlesztendő szociális készségeit, amikről részletes leírást az Eredmények című fejezetben olvashatnak. A hipotézis és a (K₆) kutatási kérdésre kapott választ igazolja az eredmény, így a hipotézis beigazolódt.

H₈: A szociális készségeket felmérő kérdőívből klaszter analízis segítségével megállapítjuk, hogy a készségek alapján mely gyerekek hasonlóak egymással.

A klaszter analízis segítségével fa gráfok jöttek létre, amikről szépen kirajzolódik az, hogy a szociális készségek alapján mely gyerekek hasonlóak egymással, ennek értelmében a hipotézis és a (K₇) kutatási kérdésre kapott választ igazolja az eredmény, így a hipotézis beigazolódt.

2. A szociális készségfejlesztő program, és a program tesztelése utáni eredmények.

H₉: A szociális készségfejlesztő programmal a gyerekek szívesen foglalkoznak az interaktív táblás felülete miatt.

A tanulói visszajelzésekből kiderült, és már több hazai kutatás is feltárta többek közt (Buzás, 2012), hogy a diákok szívesebben foglalkoznak mind órán mind szabadidőben IKT eszközökkel, ezáltal a készségfejlesztő programban való motivációjuk egyik főkomponense is ez volt, ezért a hipotézis beigazolódott miszerint szívesen foglalkoznak az interaktív táblás felület miatt a szociális készségfejlesztő programmal.

H₁₀: A szociális készségfejlesztő program feladatainak mögöttes tartalmát minden gyerek megérti.

Az akciócsoportos fejlesztés keretein belül hangfelvételt készítettem aminek segítségével a foglalkozást visszahallgatva a gyerekek válaszaiból kifolyólag majdnem minden gyerek megértette a program feladatainak mögöttes tartalmát kivéve S.G.-t, aki végig szűkszavú volt. A hipotézis és a hozzátartozó (K₉) kutatási kérdésre kapott választ igazolja a hangfelvételen hallatszódó gyerekek megnyilvánulásai, ahol S.G.-t nem lehet sűrűn hallani így a hipotézis nem igazolódott be.

H₁₁: A szociális készségfejlesztő program arcról érzelmek felismerésének feladata többeknek nehézséget okoz.

A foglalkozás érzelmek felismerésének feladata komoly fejtörést okozott a gyerekeknek, ami a hangfelvételtől is hallatszik. Nem minden tanuló volt képes felismerni a látott arcról tükröződő érzéseket, így a hipotézis és a hozzátartozó (K₁₀) kutatási kérdésre kapott választ igazolja a hangfelvételen hallatszódó gyerekek megnyilvánulásai, így a hipotézis beigazolódott.

H₁₂: Egyes szituációkban a tanulók magukra ismerve adnak választ a feladatokra.

Az akciócsoportos fejlesztés alkalmával elhangzottak olyan feladatok, amelyek az egyes gyerekek egy-egy megtörtént esetei átfogalmazva. A tanulók minden esetben magukra ismertek, és ennek tudatában adtak választ a feladat megoldására. A hipotézis és a hozzátartozó (K₁₁) kutatási kérdésre kapott választ igazolja a hangfelvétel, így a hipotézis beigazolódott.

H₁₃: A szociális készségfejlesztő program tesztelése utáni héten, a kiválasztott öt tanuló szociális készségei pozitív irányú változásokat mutatnak.

A tanítói megfigyelések igazolják, hogy az öt tanuló mindegyike kisebb nagyobb, de pozitív irányú változást mutattak a fejlesztés utáni héten, így a hipotézis, és a hozzátartozó (K₁₂) kutatási kérdésre kapott választ alátámasztják a pedagógusok, tehát a hipotézis beigazolódott.

H₁₄: A tanulók máskor is „játszanának” a programmal.

A tanítói visszajelzések alapján és a későbbi osztálylátogatásaim során a tanítók és a tanulók egyaránt többször jelezték felém, hogy máskor is szívesen „játszanának” velem a diákok, és másoknak is kedvük lenne hozzá. Ennek értelmében a hipotézis és a hozzátartozó (K₁₃) kutatási kérdésre kapott választ alátámasztják a tanítók és a tanulók, vagyis a hipotézis beigazolódott.

A szociális készségfejlesztő program további fejlesztésének lehetőségei

Közelebbi terveim között szerepel, hogy a programot még interaktívabbá tegyem. Szeretném olyan formában továbbfejleszteni, hogy ne csak az iskolában lehessen használni órán és a szünetekben, hanem alkalmas legyen otthoni felhasználásra is. Bővíteni szeretném a programot olyan szociális készségfejlesztő internetes játékgyűjteménnyel, amivel egyedül is tud otthon játszani vele az, aki szeretne. Egy éven belüli terveim közé tartozik, hogy leforgassak egy olyan szociális készségfejlesztő videót, amely gyerek szereplőkkel különböző szituációkat mutat be, és három befejezési lehetőséget kínál fel a programmal játszónak. Hosszútávú terveim közé tartozik, hogy egy olyan programcsomagba foglalt játék és feladatgyűjteményt alkossak, amikben az eddig említettek feladattípusok szerepelnek, és amit tesztelés után több iskola is magának tudhat, ezenfelül sikeresen be lehessen építeni akár az iskolai program erkölcsstan óráiba, vagy a szünetek hasznos és játékos eltöltésébe.

A kutatási folyamat első lépéseiben strukturálatlan vizsgálatot végeztem a tanítókkal egyeztetve, mely kirajzolta számomra a diákok személyiségét. Alkalmam nyílt megismerni őket, ami valóság alapot szolgáltatott számomra a módszer együttesek elemzéseiben. Vizsgálataim során kvantitatív és kvalitatív eszközöket is használtam, amellet, hogy a tanítói megfigyelések, a saját megfigyelésem és a fókuszcsoporthozos interjúk együttes alkalmazásával trianguláció jött létre, melynek segítségével kiindulási és alátámasztási pontokat nyerhettem minden újabb eszköz és módszer alkalmazásánál, és teljes képet kaphattam az osztály különböző szituációbeli viselkedéseiről.

A strukturálatlan megfigyelés, a népszerűségi index, a szociometria és a pedagógusok véleménye is együttesen alátámasztották a kiválasztott öt tanuló szociális készségfejlesztésre javallott jogosultságát. A szociogram segítségével átláthatóan kirajzolódott a közösség struktúrája, és hálójá, aminek előzményeként a népszerűségi indexek megbízható alapul szolgáltak.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú kiválóan bizonyult a készségfejlesztés szempontjából, hiszen a gyermekek nyugodt környezetben érezhették magukat feszélyezettség nélkül. A szociális készségfejlesztő program használata pozitív eredményeket mutatott a foglalkozást követő hetekben, amiben a tanítói megfigyelések erősítettek meg. A program interaktív táblán való alkalmazásával a tanulók motiváltan álltak hozzá a játékos feladatok elvégzéséhez, amely elősegítette a foglalkozás eredményességét.

Kutatásom pozitív eredményekkel bővelkedik. Az általam fejlesztett elektronikus interaktív szociális készségfejlesztő program bizonyítottan megállja a helyét az iskola keretein belül is a tanulók és a pedagógusok segítségével. Alkalmazási lehetőségei a tanítókra vannak bízva, de használható az egész napos iskola és a napközi otthon keretein belül, különféle tantárgyi keretekben, például az erkölcsstan vagy az osztályfőnöki órán, illetve a szünetek hasznos és szórakoztató eltöltésére, hogy a *Nemzeti Alaptantervben* szereplő szociális kompetenciára vonatkozó képességek megvalósíthatóvá váljanak, amelyeknek gyakorlása elengedhetetlenek a felelős állampolgári léthez. Munkámat folytatom, hogy a teljes programot kialakíthassam, továbbá módomban áll egy nagyobb mintán is kipróbálni, fejleszteni a főiskolám Kutató Műhelyének keretein belül.