



A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉS A DEMOKRATIKUS GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A HAZAI ÉS NEMZETKÖZI SZAKIRODALOM TANULSÁGAI ALAPJÁN

Apró Melinda

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunk a szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás hazai és nemzetközi szakirodalmi háttérét tárja fel. Kitér az elmúlt évtizedekben a neveléstudományban bekövetkezett paradigmaváltás eredményeképp a kompetenciafejlesztést, rendszerszemléletet középpontba állító elképzelések bemutatására, a személyiség új típusú értelmezési lehetőségeire (Nagy, 2000). A két, látszólag külön tartalmi egységet mutató terület szakirodalmának feltárása során kívánunk rámutatni arra, hogy a szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás komponenskészlete, kontextusa, fejlesztése számos ponton kapcsolódik egymáshoz, így célszerű a későbbi fejlesztési kísérletek megalapozásához a két területről áttekintéssel rendelkezünk.

A szociális kompetencia vizsgálatával foglalkozó számos kutatás (pl. Fülöp, 1991; Kasik, 2007, 2008a, 2009; Meichenbaum, Butler és Gruson, 2003; Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007; Zsolnai és Józsa, 2003; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai, 1995, 1998, 2007) eredményeképp megtörtént a szociális kompetencia egyes összetevőinek értelmezése, több összetevő fejlődési ütemének bemérése, bizonyos komponensek adott életkorokhoz tartozó fejlettségi mutatóinak leírása, valamint a fejlesztések eszközeinek, céljainak összegzése.

A személyiség kognitív területeinek mérése a neveléstudományban egzaktabb módon kimutatható, így ez a terület mind vizsgálatát, mind összetevőit tekintve hamarabb a kutatások középpontjába került. A megismerés komponensei, összetevői közül napjainkban a nemzetközi tevékenységnek és irányvonalaknak megfelelően előtérbe került a demokratikus gondolkodás mint a fiatalok és felnőttek esetében egyaránt fejlesztendő képesség, melyhez gondolkodási képességek összehangolt működése szükséges (Csapó, 2000; Farkas, 2005, 2007; Halász, 2005; Nagy, 2000).

A későbbi kutatásokat tekintve ezekből a lehetőségekből és feladatokból megfelelően szelektálva döntöttünk a szociálisérdek-érvényesítő képességek (Nagy, 2000, 2010) és a demokratikus gondolkodás történelem tantárgyba ágyazott fejlesztése mellett. A fejlesztendő területek kiválasztásánál a fő szempont a tartalmi sajátosságok figyelembe vétele és legoptimálisabb kihasználhatósága volt, valamint korábbi vizsgálatunk továbbfejleszt-

tése (Apró, 2011), ami jelezte azokat a lehetőségeket és hiányokat, amelyekkel a pedagógiának foglalkoznia érdemes e téma kapcsán.

Későbbi kutatásaink során a szociálisérdek-érvényesítő képességek és a demokratikus gondolkodás egyéves, csoportmunkával és kooperatív technikákkal, valamint játékos módszerekkel és multimédiás segédanyagokkal történő, tantárgyba ágyazott fejlesztésnek pozitív hatását kívánjuk kimutatni. Mivel e képességek fejlődésének tendenciáit több kutatás alapján megismerhettük (Apró, 2011, 2013; Kasik, 2011; Kinyó, 2012, Nagy, 2010), tudjuk, hogy mindkét fejlesztendő képességcsoport esetében vannak viszonylag korán a fejlődés magasabb fokára elér képességek, készségek, azonban feltételezzük, hogy az időben történő beavatkozás során a fejlődés gyorsítható és pozitív irányba mozdítható (pl. az előítéletesség kialakulásával kapcsolatban). Feltételezzük továbbá, hogy a fejlesztés eredményeképpen a tanulók aktívabban vesznek majd részt az állampolgári magatartásformák gyakorlásában, és ennek kapcsán az őket körülvevő szociális közeget is igyekeznek bevonni az aktív állampolgári részvételekbe. Természetesen elvárható, hogy a fejlesztés eredményeképp nemcsak a demokratikus magatartásformák gyakorlásában, hanem a közösségi élet valamennyi területén fejlett szociálisérdek-érvényesítővé váljanak majd a programban részt vevő diákok. Úgy gondoljuk, hogy a tantárgyi tartalmaknak köszönhetően a 8. osztályosok demokratikus gondolkodása, illetve az ehhez szükséges gondolkodási képességek intenzívebben fejlődnek, mint az 5. osztályosok esetében. A fejlesztő program kidolgozásához és a fejlesztés kivitelezéséhez szükséges lépésnek tekintjük a fejlesztendő területek szakirodalmának részletes megismerését és bemutatását, összefoglalását.

A személyiség értelmezése

A személyiség az egyéneket egyedivé tevő rendszer, ez alapján tudjuk megmondani, miért különbözünk a többi embertől, ez teszi lehetővé, hogy magunkat individuumként lássuk, és a másik fél számára különlegesek legyünk. Napjaink hazai szakirodalmában rengeteg személyiségdefiníció létezik (Allport, 1997; Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 2005; Csepeli, 2006; Nagy, 2000; Séra, 2001; Szabó és N. Kollár, 2004; V. Komlosi, 2000). A számos definíció közül a munkámban Nagy József (2000) rendszerét veszem alapul, mert koherens rendszert alkotva mutatja be a személyiséget, számos tudományterület eredményeit felhasználva, integrálva.

Nagy (2000) a személyiséget bioszociális komponensrendszernek tekinti. Ez azt jelenti, hogy az egyén egyszerre rendelkezik veleszületett és tanult komponensekkel, és ezek összhangja határozza meg létét, gondolkodását, viselkedését. Ebben a komponensrendszerben négy kompetenciát különít el, a kognitív, a személyes a szociális és a speciális kompetenciát. A kognitív kompetencia célja az ismeretek minél hatékonyabb megszerzése és szervezése, a személyes kompetencia a saját létünk optimális eredményekre törekvő menedzselését segíti elő, a szociális kompetencia teszi lehetővé, hogy társainkkal hatékonyan együttműködjünk, míg a speciális kompetencia a szakma elvégzésére teszi képessé az egyént. Nagy rendszerében a kompetenciák elsajátítása folyamatként ér-

telmezhető, melyben az egyén a genetikus szintről a tapasztalati, az értelmező, majd optimális esetben az önértelmező szintre jut el. Tanulmányunkban a Nagy-féle személyiségértelmezést használva abból az álláspontból indulunk ki, hogy e négy kompetencia kölcsönhatása alakítja a személyiséget, s ezért ezek iskolai fejlesztése alapvető nevelési feladat.

A fejlesztendő képességek definiálása

A szociális kompetencia értelmezése a nemzetközi szakirodalomban

Akárcsak a személyiséget, a szociális kompetenciát is számos módon határozzák meg, a mai napig számos kutató foglalkozik definiálásával, összetevőinek meghatározásával. *Argyle* képességként definiálja, amely a társas kapcsolatokban való hatékony működést segíti elő. *Rose-Krasnor* szerint viselkedések, motivációk és képességek együttese, melynek célja hasonló ahhoz, amit *Argyle* hangsúlyoz (idézi *Zsolnai*, 2007). *Waters* és *Stroufe* a környezeti és a személyes adottságok szerepét, valamint a fejlődést emeli ki a célok eléréséért végzett folyamatban (idézi *Zsolnai*, 2000). *Sherperd* modellje három fő összetevőre helyezi a hangsúlyt: az egyén viselkedésére, a saját szociális kompetenciáról alkotott képre, valamint az ezzel kapcsolatban betöltött szerepekre (idézi *Fülöp*, 1991).

Meichenbaum, *Butler* és *Gruson* (2003) a szociális kompetenciát rendszerként szemlélnek, melynek komponensei a megfigyelhető viselkedés, a kognitív folyamatok és a kognitív struktúrák. A kognitív folyamatokat a belső dialógusok, a végkimenetel előrejelzése és a szociális információk birtoklása alösszetevőkre bomlik, melyek a szociális viselkedés megfelelő működését gátolják, valamint a szociális problémamegoldó képességeket, és a szerepátvételeket, melyek a hatékony, adekvát viselkedést segítik. A kognitív struktúrák meghatározása során „az egyén értelmező rendszerét olyan kivitelező mechanizmusnak tekintjük, amely a gondolkodás és a viselkedés tervét is tartalmazza” (*Meichenbaum*, *Butler* és *Gruson*, 2003. 111. o.)

A szociális kompetencia a társadalmi interakciók meghatározója, mely szervezett konstruktum, kontextusfüggő és célspecifikus (*Rose-Krasnor*, 1997). Az elmúlt két évtizedben számos új elmélet jelent meg a szociális kompetencia szerveződésével kapcsolatban. Ezek közül a Prism Model piramisszerűen, három szintet, az elméleti, a jelző és készség szintet különít el (*Rose-Krasnor*, 1997). Az Affektív Szociális Kompetencia modell a szociális kompetencia részeként leírja az érzelmi szociális kompetencia működését, melynek három eleme az érzelmi üzenetek küldése, fogadása, és megértése (*Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore*, 2001).

A szociális kompetencia a hazai szakirodalomban

A hazai szakirodalomban a szociális kompetencia modelljének kidolgozása *Nagy József* nevéhez fűződik, az ő munkássága alapján állítjuk fel azt a rendszert, mely a fejlesztő programunk alapját képezi. *Nagy* és *Zsolnai* (2001. 252. o.) a szociális kompetenciát

Kampis komponensrendszer elmélete és *Nagy* (2000) személyiségelmélete alapján „a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszerként” értelmezi, mely alapján „a szociális kompetencia szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója.” A motívumrendszer célja a tanulók aktivizálása, a tanítási-tanulási folyamatban való részvétel elősegítése. A tanár feladata ennek során a proszociális személyiséggé fejlődés segítése. A rendszer motívumai az öröklött és tanult szociális rutinok és szokások, a szociális hajlamok, a szociális attitűdök és meggyőződések, valamint a szociális értékek és normák, melyeket az egyén saját értékei és normái közé illeszt. A szociális képességek rendszerének fő képességei a szociális kommunikáció, a szociális szervezőképesség, a szociális-érdek-érvényesítő képesség, a szociális tanulási, valamint nevelési képesség és ezek ismeretei, készségei, mintái és szokásai (*Nagy és Zsolnai*, 2001. 254–258. o.). A szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatos fő irányvonalak a pszichológiai irányzatok terjedésével párhuzamosan váltak dominánsabbá vagy éppen kevésbé dominánssá. Ennek értelmében a kutatások első vonulata a megfigyelhető viselkedés vizsgálatára fókuszált, ami a behaviorizmus elméleti alapjait használta fel (*Kasik*, 2007). A kognitív pszichológia megjelenésével került előtérbe a szociális és kognitív kompetencia közötti kapcsolat addiginál mélyebb szintű feltérképezése. „A szociális kompetencia – akárcsak például az intelligencia vagy a skizofrénia – olyan magyarázó erejű multidimenzionális változónak tekinthető, amely létezésére csak logikai úton következtethetünk, közvetlenül nem figyelhető meg. [...] Nem létezik, de létezésének feltételezésére szükség van a megfigyelhető viselkedésbeli összefüggések magyarázatához.” (*Kasik*, 2007. 23. o.) Ennek értelmében a viselkedés és a kognitív tényezők együttes vizsgálatával állapítható meg a fejlődés fő iránya. A kognitív és a szociális terület összekapcsolásával indult meg a szociálisprobléma-megoldás mint komplex terület vizsgálata. Ezt *D’Zurilla* és *Goldfried* alapján *Kasik* (2009) olyan kognitív folyamatként értelmezi, amely társas helyzetekben nyilvánul meg.

Az utóbbi évtizedekben az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepe vált az egyik fő kutatási területté, és egyre elfogadottabb az a nézet, miszerint az érzelmek kifejezése, értelmezése, szabályozása és megértése a szociális kompetencia nagyon fontos összetevői (*Zsolnai és Kasik*, 2007. 3. o.; *Kasik*, 2007).

A szociálisérdek-érvényesítés

A szociálisérdek-érvényesítés (segítés, együttműködés, versengés, vezetés) az iskolai mindennapok szempontjából kiemelkedően fontos, a tanítási tanulási folyamat alatt a leggyakrabban megnyilvánuló viselkedésformák együttese, mely rendszert *Nagy* (2000) állítja fel.

A szociálisérdek-érvényesítés kutatása több tudományág érdeklődését is felkeltette (ezekről bővebben l. *Kasik*, 2008b). A szociálintropológia (*Polányi*, 1957; *Lomnitz*, 1998) a gazdasági folyamatokra helyezte a hangsúlyt, a humánétológia (*Humphrey*, 1976; *Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1994, 1999) a fajspecifikus öröklött alapokra, s az egyéni szabályalkotásra, a szociobiológia (*Wilson*, 1978; *Barash*, 1980; *Bereczkei*, 1992) a genetikai meghatározottságra, míg az evolúciós pszichológia (*Crawford*, 1998) az

előbbieket, valamint a kognitív és a behaviorista pszichológia integrálására törekedett (Kasik, 2008a).

A szociálisérdek-érvényesítő képesség a Nagy-féle (2000) rendszer értelmében a szociálisképesség-rendszer egyik képességcsoportja, melynek tagja a viselkedésformák alapján a segítési (proszocialitás), az együttműködési, a versengési és a vezetési képesség, melyek a pedagógus-tanuló, valamint a diák-diák kapcsolatokban folyamatosan megfigyelhetők. „A proszociális képesség működésének alapszabálya a szükségesség és az elégségesség mérlegelése, az együttműködési képességé a hozzájárulás és az arányos részesedés, a vezetési képességé az elfogadás és a megállapodás, a versengési képességé pedig az esélyesség, a szabályozottság” (Nagy és Zsolnai, 2001. 258. o.). „Az együttműködés mint viselkedésforma alapvető célja az osztozkodás, a segítség célja a megosztás, a versengésé a megszerzés és a megvédés, a vezetése az elosztás. A belső késztetés alapján az együttműködés alapérdeke a közös érdek, a segítése a közérdek, a versengésé az érdekütköztetés és a vezetése az eltérő érdek” (Kasik, 2011. 47. o.). Argyle (1999) szerint az empátia az a képesség, mely az embert (s bizonyos fokig a fejlettebb állatokat is) a segítségre vezeti, ez örökölhető, valószínűleg az önzetlenség áll mögötte genetikai diszpozícióként.

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működéséről Kasik (2008a) vizsgálatai alapján rendelkezünk hazai empirikus adatokkal. A vizsgálat alapján hat faktort különböztet meg a szociálisérdek-érvényesítő képességek kapcsán, ezek az érdek; a helyzet és elvárás; az esélyegyenlőség; érdekütközés és kizárás; az idő és győztes; a viszony és szerep valamint a hozzájárulás és részesedés viszonya. Az eredmények alapján már az ötödik osztályosok figyelemmel kísérik, hogy a csoportmunka folyamán a tagok csak olyan mértékben részesüljenek a jutalomból, amilyen mértékben hozzájárulnak a cél eléréséhez. Ehhez kapcsolódik, hogy a nem dolgozó tagokat kizárással büntetik, ha van erre lehetőségük, illetve, hogy a serdülők elképzelhetőnek tartják, hogy ezért a cselekedetért őket is fenyegeti a kizárás veszélye. A serdülők inkább egyéni érdekeik szem előtt tartása miatt kérnek és nyújtanak segítséget. Versengésük már nemcsak a verseny időtartamára korlátozódik, s olyan versenyhelyzetekben is részt vesznek, ahol nemcsak egy győztes lehetséges, ugyanakkor az egyéni győzelmet a csoportgyőzelemmel szemben előnyben részesítik. A serdülők nem szívesen engedelmessé válnak olyan vezetőnek, akít a pedagógus nevez ki a csoport élére, vagy a csoport saját tagjai közül nem szabad akaratából választja, hanem az erőviszonyoknak megfelelően kerül az élre.

Demokrácia, aktív állampolgárság kulcskompetencia és demokratikus gondolkodás

A demokratikus gondolkodás és az aktív állampolgári kompetencia megértéséhez célszerű a terület fogalmait meghatározni, egymástól elválasztani. Ez nem könnyű feladat, mert a szakirodalom számos lehetőséggel él a két fogalom használatával kapcsolatban:

- Az aktív állampolgárság és a demokratikus gondolkodás és/vagy viselkedés egymás szinonimái (pl. Cogan és Morris, 2001; Matsuba, Hart és Atkins, 2007; OFI, 2009);

- Az állampolgárság a demokrácia egy faktora, részterülete (pl. *Bahmuller*, 2002; *Westheimer* és *Kahne*, 2003);
- A demokrácia mint az aktív állampolgársághoz szükséges fogalmi ismeret (pl. *Torney-Purta*, *Ricardson* és *Barber*, 2005);
- A demokrácia mint az aktív állampolgárság eszköze (pl. *Bobek*, *Zaff*, *Li* és *Lerner*, 2009; *Orgis* és *Westphal*, 2006);
- Az állampolgárság mint kompetencia a demokrácia mint ezt elősegítő kormányzati rendszer (pl. *Hoskins*, *Villalba*, *Van Nijlen* és *Barber*, 2008; *Ibrahim*, 2006).

Ezért célszerű áttekinteni, milyen önálló fogalom meghatározások születtek, a demokratikus gondolkodással kapcsolatban hogyan vélekedik a nemzetközi és a hazai szakirodalom, s ezek figyelembevételével, a kutatás eredményessége szempontjából saját fogalom meghatározás szükséges.

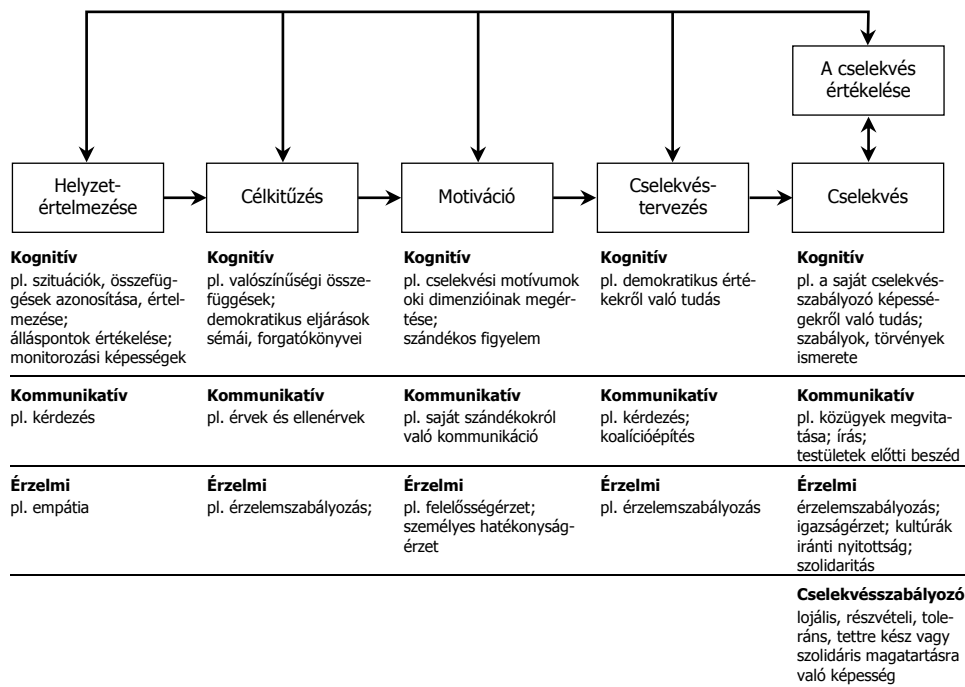
Az állampolgárság fogalmának meghatározása az ókorba nyúlik vissza. A polites (gör.) kifejezés egy görög polisz tagját, míg a civis (lat.) polgár szó egy városállam tagját jelölte. A modern felfogás már nem a tagok közötti személyes kapcsolatokat feltételező méretű egységben, hanem a nemzet kereteiben gondolkodik, e szerint az állampolgár egy politikai közösség része, adott jogi státussal, és meghatározható a mértéke (szabályok, normák), a tartalma (jogok és kötelességek), valamint a mélysége (a tartalom kombinációja és ezek változásai; *Staerklé* és *Bachmann*, 2000).

Barber (*Nikolaki*, 2006. 453. o.) megkülönbözteti az erős és vékony demokráciát. „Az erős demokráciát a politika, és nem a polgárok irányította demokráciaként definiáljuk. Fő jellemzői a tevékenység, részvétel, elkötelezettség, kötelesség, és a szolgáltatás. Ezzel szemben az individualizmus, mely a demokratikus és liberális elméletből származik megalkotta a vékony demokrácia fogalmát, amelyet kizárólag az egyén és a magán-szféra irányít”. *Westheimer* és *Kahne* (2003) leírja a demokrácia hat faktorát: személyes felelősség, aktív közösségi élet, „citizen” lét, szolidaritás, emberi jogok és igazságosság védelme, kritikus értékelés és társadalmi értékelés.

Kinyó (2012. 22. o.) a demokratikus magatartást folyamatmodellen ábrázolja (1. ábra), melyben hat szakaszt különböztet meg (helyzetelemzés, célkitűzés, motiváció, cselekvéstervezés, cselekvés, és cselekvésértékelés). „Minden szakaszban három további képességcsoport működik közre (kognitív és kommunikatív képességek, affektív dimenziók), melyek valamilyen sajátos, a három terület készségeiből és képességeiből építkező kombináció formájában vannak jelen.”

Kinyó (2012) vizsgálatai alapján empirikus eredményekkel is rendelkezünk a tanulók állampolgári kompetenciáinak és demokratikus gondolkodásuk fejlődési jellemzőiről. A tanulók állampolgári ismeretei meglehetősen fejlettek 7. és 11. évfolyamon, azonban az ismeretbeli gyarapodás nem a vizsgált életkorban, hanem már hamarabb bekövetkezhet, a tanulók procedurális tudása a kompetenciaterülettel kapcsolatban nem befolyásolja az iskolai állampolgári szerepvállalásukat, azonban előrejelzi felnőttkori politikai aktivitási szándékukat. A tanulók demokráciával kapcsolatos gondolkodása ebben az életkorban hasonló a felnőttekéhez, így tervezett fejlesztéseket mindenképpen alacsonyabb életkori szakaszokban célszerű elkezdni a hatékonyság növelése érdekében.

A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei



1. ábra

A demokratikus magatartás folyamatszempléltű modellje (Kinyó, 2012. 25. o.)

A demokratikus gondolkodást a szociálisérdek-érvényesítéshez hasonlóan szükségszerű egy nagyobb hierarchikus kompetenciarendszer részeként értelmezni, így a fejlesztés során felhasználhatjuk és figyelembe vehetjük mindazokat az elméleti ismereteket, melyeket a tágabb rendszer értelmezése ad. A demokratikus gondolkodás azonban nem írható le egyetlen kompetencia komponensként, mert rendkívül összetett. Egyrésztől tekinthetjük gondolkodási képességnek, így a Nagy-féle (2000) kompetenciarendszer kognitív kompetenciájának alrendszerként értelmezhetjük. Másrésztől azonban a demokratikus tartalom miatt több lesz, mint gondolkodási képesség, több gondolkodási képesség összehangolt működését feltételezi. Felmerül a kérdés, hogy maga a demokratikus jelleg milyen kompetencia működését kívánja meg a gondolkodáson kívül.

A nemzetközi szakirodalom számos kutatás kapcsán vizsgálja a demokratikus gondolkodás tartalmát, működését, taníthatóságát. Ezek a kutatások a demokratikus gondolkodás tágabb kontextusaként az állampolgári kompetenciát jelölik meg. Az aktív állampolgárság megjelenik mindkét nagy nemzetközi vizsgálatokat végző szervezet tevékenységében. Az IEA 1999-es vizsgálatai a 14 éveseket mérték (Hooghe és Wilkenfeld, 2008; Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber, 2008; IEA, 2007; OFI, 2009), a vizsgálat négy fő területe az állampolgári étékek, a társadalmi igazságosság, a részvételi attitűdök és a demokratikus intézményrendszerek voltak (Hoskins és mtsai, 2008; IEA, 2007). Azon-

ban ebben az életkorban még csak közvetett tapasztalatokkal rendelkeznek az egyének az állampolgári attitűdök és demokratikus magatartás tekintetében, és a kutatási eredmények nem feltétlenül prognosztizálják a későbbi viselkedést.

Újabb kutatások beszámolnak arról, hogy ugyanazon koncepció alapján mért 14, 18 és 18–30 évesek esetében milyen mértékben stabilizálódnak a demokratikus attitűdök (Hooghe és Wilkenfeld, 2008). A kutatásból kiderül, hogy bizonyos szemléletmód (pl. tolerancia, egyenlőség) csak 20 év felett kristályosodik ki, de a demokratikus intézmények iránt meglévő bizalom nem csökken 14–30 éves kor között, valamint, hogy a nők általában toleránsabbak és liberálisabbak.

Az OECD kutatói arra keresvén a választ, hogy milyen alapvető kompetenciák szükségesek a sikeres társadalmi élethez, egy kompetencialistát állítottak össze, mely tartalmazza azokat a területeket, ahol a kulturális, társadalmi és emberi tőke szempontjából a leginkább szükség van a fejlesztésre. Ezek között a kulcskompetenciák között szerepel az állampolgári kompetencia, melynek főbb elemei az ismeretek és megértés, a részvétel és szolidaritás, a profitálás, a valahová tartozás, az emberi jogok elfogadása és a kritikus gondolkodás (DeSeCo, 2010; Hoskins és mtsai, 2008).

A demokratikus gondolkodás definiálása a hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján

A demokratikus gondolkodás mint gondolkodási képesség a Nagy-féle (2000, 2010) személyiségértelmezésben a kognitív kompetencia rendszerébe sorolható. A kognitív kompetencia motívum- és tudásrendszerből áll. A tudásrendszer négy nagy képességcsoportra osztható, ezek a kommunikatív képességek, a gondolkodási képességek (konvertáló, rendszerző, logikai, kombinatív képesség), a tudásszerző képességek (ismeretszerző, összefüggés-kezelő, problémamegoldó, döntésképeség, alkotóképesség) és a tanulási képesség (ismeretelsajátító, motívumelsajátító, készségfejlesztő, képességfejlesztő képesség; Nagy, 2000, 2010). A demokratikus gondolkodás nem tekinthető egyetlen képességcsoportnak, több képesség összehangolt működése szükséges hozzá.

Az amerikai és a demokratikus német állam a világháború tanulságait tudomásul véve építette be az oktatásba a demokratikus gondolkodás képességének kialakítását, amit a logikai bizonyítás eszközével, a történelmi események pontos megismerésével és értelmezésével kívántak kibontakoztatni (Csapó, 2000). A demokratikus gondolkodás iskolai nevelésbe történő beillesztése a neveléstudomány viszonylag új törekvése, melyre az Európa Tanács Demokratikus Állampolgárságra Nevelés Projektje hívta fel a figyelmet, ami 1997 és 2004 között zajlott két szakaszban (Farkas, 2005, 2007). Az IEA mint az iskolai követelményrendszernek megfelelő tanulói eredményességet mérő szervezet a polgári kompetenciák (*civic knowledge*) fejlettségének vizsgálatát kísérelte meg. Angliában átfogó fejlesztés indult el, aminek lényege az volt, hogy az iskolai oktatásban megteremtse a demokratikus gondolkodás fejlesztésének feltételeit (Halász, 2005).

A nemzetközi gyakorlatban lezajló paradigmaváltás hatással volt a demokratikus gondolkodás fejlesztésére, a fejlesztés új elemekkel gazdagodott. Ezek közé tartozik az élethosszig tartó tanulás koncepciójába történő beillesztés, vagyis nemcsak az iskolába

járók, hanem az egész társadalom képességeinek és motívumainak fejlesztése. További változás az innovatív szemlélet és a kompetencia alapú megközelítés és a komplex problémamegoldás témaköreinek beemelése a demokratikus gondolkodás fejlődésének vizsgálatába. Az angol törekvés végkifejleteként három fő fejlesztendő területet különítettek el. „A három terület a következő: (1) a társadalmi és az erkölcsi felelősség kérdése, (2) az effektív, tényleges közösségi munkavégzés és (3) az, amit az angolok *political literacy*-nak (politikai írástudás vagy politikai műveltségnek) neveznek” (Halász, 2005. 64. o.).

A demokratikus gondolkodás részeként számos tényezőt említ a nemzetközi szakirodalom, ezek főként ismeret jellegű elemek (emberi jogok, alkotmányosság, demokratikus intézményrendszer ismerete) (Ibrahim, 2006), valamint képesség jellegű elemek (kommunikációs képesség, problémamegoldó képesség, racionális döntéshozatal, kritikai, korrelatív és kreatív gondolkodás, konstruktivitás, LLL képessége) (Csapó, 2000, 2001; Hoskins és mtsai, 2008; Nikolaki, 2006). Ugyanakkor a demokratikus gondolkodásra nevelést nagyban befolyásolják a családi háttér tényezői, az iskolák közötti és iskolán belüli különbségek, az adott ország/régió gazdasági háttere, melyekkel az oktatási rendszernek meg kell birkóznia, mielőtt a kompetenciák fejlesztésébe kezd (Csapó, 2003; Papanastasiou, Koutselini és Papanastasiou, 2003; Schulz, 2002). Ligeti (2000a, 2000b) Pécs összes középiskolai osztályában végzett vizsgálata alapján megfogalmazza, hogy abból a gyerekből lesz demokratikus felnőtt, aki szocializációja során megkapja az ehhez szükséges érték- és normarendszert, valamint kifejleszti a demokratikus érték- és érdekértékelés optimális rendszerét. A szerző később számos vizsgálatában értekezik a demokratikus gondolkodást befolyásoló komponensekről, például az erkölcsi érzék, a konfliktuskezelés, az osztály összetétele, a szülői hatások, míg eredményei alapján az ismeretek kevésbé jelentős hatását emeli ki (Ligeti, 2001a, 2001b; Ligeti és Marton, 2001).

A demokratikus gondolkodás a kognitív és az affektív szféra fejlesztését egyaránt igényli. „Az értékek elsajátítása önmagában nem elegendő a demokratikus gondolkodás kialakulásához, ahhoz az oktatás során közvetített tudásra is szükség van, így a demokratikus magatartás kialakulásának megértésében segíthetnek bennünket a tudás elsajátításával kapcsolatos kutatások eredményei is” (Csapó, 2000. 25. o.). A tudás képességei közül elsősorban a kritikai gondolkodást, a korrelatív gondolkodást és az ok-okozati összefüggések feltárásának képességeit kell figyelembe venni (Csapó, 2000). Fontos, hogy a képességfejlesztés ne öncélú legyen, határozzuk meg a fejlesztendő képességek tágabb kontextusát és azokat úgy ágyazzuk be a tantárgyai tartalomba (Csapó, 1999).

A demokratikus gondolkodás iskolai fejlesztése során felhasználhatók Korom (1997, 1998, 2001) naiv elméletekkel és tévképzetekkel kapcsolatos, társadalomtudományok területén végzett kutatásai, melynek során kiderült, hogy a diákok rendkívül sok olyan elmélettel rendelkeznek, amelyek a mindennapi tapasztalatok során alakulnak ki és ellentétben állnak a tudományos állításokkal. Akárcsak a természettudományoknak, a társadalomtudományoknak is feladata, hogy elősegítsék a tanulók fogalmi fejlődését és fogalmi váltását, valamint az is, hogy kialakítsák a hétköznapi tapasztalatoktól sokszor távol álló demokratikus magatartás ismereteit, értékeit, képesség- és motívumrendszerét.

A hazai és nemzetközi szakirodalom nem definiálja egyértelműen a demokratikus gondolkodást arra való tekintettel, hogy az egyes kutatók más elemeit, jellegzetességeit emelik ki a képességnek vagy éppen tágabb kontextusban helyezik el. A megismert szakirodalom alapján a továbbiakban a demokratikus gondolkodást úgy határozzuk meg, mint az aktív állampolgárság kulcskompetencia fő komponensét, mely magában foglalja a demokráciával mint kormányzati formával kapcsolatos lényegi ismereteket; komplex gondolkodási képességeket (kritikai, korrelatív, kreatív, analízáló, szintetizáló képesség); a demokratikus viselkedéshez szükséges affektív tényezőket (érzelmek, motívumok).

A vizsgált képességek fejlesztésének nemzetközi tapasztalatai

A szociális kompetencia fejlesztésére irányuló nemzetközi kutatások

A szociális kompetencia első és legfőbb fejlesztője a család, ami a legkorábbi életkortól kifejti hatását (*Haag, 1998; Sherri, 1987*). A szülői stressz és megküzdési képesség meghatározza a gyermek szociális kompetenciájának, érzelmi intelligenciájának fejlődését (*Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001*). A jól működő programok ezt nem figyelmen kívül hagyva, az intézményes szocializáció kezdetétől lépnek be a gyermekek személyiségfejlesztésébe (*Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach és Queenan, 2003; McCellan és Katz, 1992*). A korai szociális viselkedés kapcsán fontos megjegyezni, hogy az nem kultúraspecifikus (*Lafreniere, Masataka, Butovskaya, Chen, Desssen, Atwanger, Schreiner, Montiroso és Frigerio, 2002*), azonban a társadalmi státus befolyásolja a gyermek érzelmi és szociális kompetenciájának működését (*Hubbard és Coie, 1994*). A majdani fejlesztés kapcsán nem cél a korai (iskoláskor előtti) szociális magatartásformák vizsgálata, azonban mindenképpen fontos annak a ténynek az ismerete, hogy az életkor előrehaladtával a szociális kompetencia fejlesztésre hatással vannak fejlesztésben részesülők kultúrájának értékei és normarendszere, mindemellett viszonylag korán megjelennek a különböző szocioökonómiai hatások, mint a társas közegben való érvényesülést meghatározó tényezők.

Schmidt és Bremer (2004) szerint az erős szociális készségek segítik a proszociális viselkedést, a konfliktuskezelést, a barátságok kialakítását és a hatékony problémamegoldást. A szociális kompetencia megfelelő működéséhez az iskolának ki kell dolgozni egy olyan rendszert, ahol a proszociális viselkedés az iskolai kultúra része, tantervbe foglalt, célzott fejlesztés működik, szintje és intenzitása megfelel a diákok előzetes állapotának (*Vincent, Horner és Sugai, 2002*).

A legnagyobb teret a szociális kompetenciát fejlesztő programok közül a korábbi évtizedekben az antiszociális viselkedésű gyerekek és fiatalok viselkedési problémáinak kezelésére dolgozták ki a kutatók (*Battistich, Schaps, Watson, Solomon és Lewis, 2000; Kazdin, Bass, Siegel és Thomas, 1989; Lacey és LeBlanc, 1999; Leman, Gibbs és Fuller, 1993; Merrel, 1993; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott és Day, 1995; Vincent és mtsai, 2002*). A szociális kompetencia fejlesztése mellett a szociális problémamegoldás fejlesztése is megjelent, mint kapcsolódó, ugyanakkor önálló terület, mely a kognitív és

szociális terület együttes fejlesztését tűzi ki célul (Kasik, 2011; Malecki és Elliot, 2002; Shure, 1992; Weissbers, Barton és Shriver, 1997). Újabb kutatások nagy hangsúlyt fektetnek az esélyegyenlőség középpontba kerülése kapcsán a valamilyen szempontból akadályozott csoportok szociális készségeinek fejlesztésére, arra alapozva, hogy az élet más területén meglévő hiányokat kompenzálhatja a társadalomba, társas közegekbe (iskola, munkahely) való hatékony beilleszkedés képessége (Alberg, Petry és Eller, 1994; Benson, 1995; Schmidt és Bremer, 2004). Egyes kutatások a szociális kompetenciát az egészségfejlesztéssel kapcsolják össze, longitudinális vizsgálat eredményeként kimutatták, hogy az adott személyiségterület fejlesztése pozitívan befolyásolja a kábítószerhasználat, a szexuális partnerek gyakori cseréje, az alkoholfogyasztás, nemkívánt terhesség gyakoriságát, emellett növeli a tanulmányi teljesítményt és csökkenti az iskolai lemorzsolódást (Hawkins, Catalano és Miller, 1992; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott és Hill, 1999).

Az átlagos diákcsoportokat célzó fejlesztő kísérletek közül Manger, Eikeland és Asbjornsen (2003) az asszertív viselkedésre, önuralomra és az együttműködési képességre helyezték a hangsúlyt, azonban csekély mértékű fejlődést tudtak kimutatni programjuk hatásaként. Felmerül a kérdés ezzel kapcsolatosan, hogy vajon a szociális készségek ideje korán elérik azt a szintet, ahonnan már nem fejleszthetők csak a deficittel rendelkező egyéneknél? Ezzel szemben Duncan, Classens, Huston, Pagani, Engel, Sexton, Dowsett, Mangnuson, Klebanov, Feinstein, Brooks-Gunn, Duckworth és Japel (2007) az iskola sikeresség vizsgálata során azt az eredményt kapták, hogy a legnagyobb előrejelző értéke a matematikai, majd az olvasási készségnek van, és a szociális-érzelmi készségek az első évek során csekély jelentőséggel bírnak, ami azt is jelezheti számunkra, hogy ezek nagyobb ütemű fejlődése csak később indul el. Haag (1998) négy fő komponensét emeli ki a szociális kompetencia fejlesztésének, ezek a perspektívaátvétel, az impulzuskontroll, a késleltetési képesség és a hatékony konfliktuskezelés. Battistich és munkatársai (2000) az interperszonális kapcsolatok, személyes felelősség, méltányosság, valamint a tanulási elkötelezettség dimenzióit különítik el programjukban. Cameron, Perrin, Grant, Fraser és Taylor (1996) a békés iskolai környezet megteremtését célozták, melynek három eleme a tanulók szociális készségeinek fejlesztése, a tanárok konfliktuskezelési stratégiáinak bővítése, valamint a tanulók számára egy „dühtréning” kidolgozása volt. A konfliktuskezelés kapcsán nemcsak a hagyományos konfliktusmegoldó stratégiákat különíthetjük el, hanem két dimenzió mentén is különválaszthatjuk (elosztó vagy saját eredményeket maximáló és integratív vagy a közösség eredményeit maximalizáló) (Dudley, Johnson és Johnson, 1996).

A szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatos programokról Zsolnai (1999) kutatása kapcsán kapunk széles körű áttekintést. A szociális kompetencia összetevőin belül a programok többsége főleg a szociális készségek fejlődésének segítésére helyezi a hangsúlyt. Az ezzel kapcsolatos első kutatások Argyle és munkatársai 1978-ban kidolgozott SST (Social Skill Trening) program alkalmazásával indultak el, mely dramatikus játékokkal és filmek megtekintésével, megbeszélésével igyekezett a gyerekek szociális készségeiben változást előidézni, sikeresen, de nem túl tartós eredménnyel. Az SST-tréninget az ezt követő kutatások főként valamilyen problémával vagy szociális készségeikben elmaradással rendelkező gyerekeknél alkalmazták (O'Conor, 1969; Patterson,

1975; Sarason és Ganzer, 1973; Thelen, 1976). Az iskolai fejlesztés során a segítést, empátiát (Staub, 1971), a szociális problémamegoldást, a kooperációt, kommunikációt, segítést, odafigyelést és a szociális szituációk megoldásának kognitív előfeltételeit (Spivack és Shure, 1976) vizsgálták a kutatások során, melyek közül valamennyi tartósabb eredményeket tudott elérni. E fejlesztések során a modellnyújtás, problémamegoldás, pozitív megerősítés, a dramatizálás és a történetek megbeszélése eszközeit használták fel a készségek gyakoroltatására, megerősítésére (Zsolnai, 1999). Mindezek a programok direkt módon, a tantárgyi kontextust gyakran kerülve, kifejezetten a fejlesztendő terület készségeit begyakoroltatva kívánták elérni a fejlődést.

A szociális kompetencia fejlesztése kapcsán megjelenik a tanárok ismereteinek és attitűdjeinek fejlesztése is. Schmidt és Bremer (2004) ezzel kapcsolatosan négy ajánlást fogalmaz meg, ezek a tanulók néven szólítása, napi rendszerességgel a személyes kapcsolattartás, a tanulóknak megfelelő idő biztosítása a szociális készségek kortársaikkal történő gyakorlására, tanórán kívüli tevékenységekre ösztönzés és a folyamatos, pedagógus által adott visszacsatolás.

Az aktív állampolgárság és demokrácia fejlesztésének nemzetközi jellemzői

Ichilov (2007) szerint az iskolai oktatás és a demokratikus gondolkodás fejlődése egy fekete dobozként értelmezhető, nem tudni, hogyan befolyásolja előbbi az utóbbit. A nemzetközi gyakorlatban egyöntetűen elterjedt az a nézet, miszerint az aktív állampolgárság és a demokratikus viselkedés fejlesztése a formális oktatás fontos feladata (Cogan és Morris, 2001; Frijters, Dam és Rijlaarsdam, 2008; Hoskins és mtsai, 2008; McCowan, 2006; OFI, 2009; Westheimer és Kahne, 2003).

Azonban a fejlesztés módszerei országonként eltérőek, aminek legfőbb oka, hogy a demokratikus gondolkodást a történelmi tényezők jelentősen befolyásolják. Ilyenek például a területi veszteségek, a bevándorlók nagy aránya (Hjerm és Schnabel, 2010), egy másik államtól való függés (Ibrahim, 2006), a totalitárius rendszerek elnyomásának megtapasztalása (OFI, 2009) vagy a folyamatos fenyegetettség. Nemzetközi szinten a biztonságpolitika részeként, vagy oktatási kérdésként jelenik meg, ezen belül is lehet önálló terület vagy átfogó fejlesztési feladat (OFI, 2009). Az USA a nemzeti tantervben ír elő standardokat, Nagy- Angliában középiskolai kurzus, Ausztráliában és Indonéziában tananyag adott tantárgyon belül, Kanadában ajánlás a pedagógusoknak, Kínában középiskolai tantárgy, Cipruson iskolai tantárgy és az iskolai életben jelen lévő intézményrendszer, Magyarországon kulcskompetencia, kiemelt fejlesztési terület, műveltségterület és tantárgy egyben (Cogan és Morris, 2001; NAT, 2007; Papanastasiou, Koutselini és Papanastasiou, 2003).

Az ERIC fejlesztési csoport kutatásában meghatározta azokat a szempontokat, amelyek a demokrácia tanítása során a legfontosabbak. Ezek a demokrácia definíciójának megtanítása, az ehhez kapcsolódó alapvető fogalmak elsajátítása, végül a relatív demokrácia fogalmának bevezetése, ami azért fontos, mert bár rengeteg kritika éri a demokratikus kormányzati rendszereket, a tanulókkal láttatni kell, hogy relatíve ez a legjobb kormányzati forma (Bahmuller, 2002). A demokráciát erősíti a lehetőség a demokratikus akciókban (tiltakozás, szavazás, civil szféra) való részvételre (Ogris és Westphal, 2006),

ami a demokratikus gondolkodás fejlesztése során azért fontos, mert a pedagógus feladata a tanulóknál kialakítani azokat a jogi és etikai gátakat, melyek buzdítják őket a civil aktivitásokra, azonban távol tartják őket ezek illegális megvalósulási formáitól, melyek nem vagy törvénytörő módon szervezett, más szabadságát megsértő, mások etnikai vagy vallási hovatartozását előtérbe helyező részvételek.

A tanuló oldaláról vizsgált fejlesztés mellett ki kell emelni a tanárképzés szerepét, valamint, hogy az aktív állampolgárságra nevelés sikerességét a pedagógusok részéről mi befolyásolja. *Torney-Purta, Richardson és Barber (2005)* vizsgálatának eredményeiből tudjuk, hogy a demokrácia fogalmával kapcsolatban jelentős eltérések vannak az országok között. Tartalmi tekintetben a tanár egyéni világnézete a legbefolyásolóbb, ami többnyire a tanítási tapasztalat során alakul ki, azonban az attitűdökre már a tanárképzésnek is nagy hatása van. Kiemeli, hogy esetenként a tanárok nézetei nincsenek összhangban a kutatási eredményekkel.

A demokratikus gondolkodás fejlesztésére irányuló nemzetközi kutatások

A szakirodalom tanulsága alapján feltételezhető, hogy a demokratikus gondolkodás csak a szociális kompetencia fejlesztésével együtt képzelhető el. A demokratikus gondolkodást pozitívan befolyásolja az iskolai állampolgári tevékenységekben való részvétel, a pozitív szociális megértés, a közösséghez való tartozás és a civil szférába való bekapcsolódás (*Ludden, 2010*), ezek pedig mind szociális közegben lezajló viselkedések.

A demokratikus gondolkodás tartalomba ágyazott fejlesztését kísérelték meg *Frijters és munkatársai (2008)*. A projektjük biológiaóra keretében, a környezetvédelem témakörében, párbeszédességszerű módszerrel célozta meg az említett terület fejlesztését, melynek eredményeképp megállapították, hogy a módszer elősegíti a kritikai gondolkodás, a transzfer és a proszocialitás fejlődését, azonban a tantárgyi kontextusnak nem mutatták ki pozitív hatását.

A demokratikus gondolkodás legcélszerűbb terepe a történelem tantárgy (*Halldén, 1997*) hiszen itt nemcsak a képességek fejlesztése, hanem az ismeretek is deklaráltak jelen vannak. A történelem és a demokratikus gondolkodás összekapcsolása elméleti síkon már megjelent a nemzetközi szakirodalomban (*Carretero, López-Manjón és Jacott, 1997; Calandra és Lee, 2005; Halldén, 1998; Kölbl és Straub, 2001; Masterman, és Sharples, 2001; Yang, 2007; Yang és Huang, 2007*). Ennek során a fentebb említett kutatók kijelölték a történelemtanítás főbb problémáit és ezek megoldási lehetőségeit. A történelemtanításra jellemző, hogy túlságosan esemény- és személyközpontú, főként férfiak irányítják („Big Man” történelem), az események egymástól elszigeteltek, a történelmi tudat kialakítására nem koncentrálnak (*Carretero és mtsai, 1997; Halldén, 1998; Kölbl és Straub, 2001; Yang, 2007; Yang és Huang, 2007*). Mindezek miatt a kutatók úgy gondolják, hogy az autentikus problémába ágyazott, IKT-val támogatott fejlesztés lenne a legjobb módja a tanulók történelmi látásmódjának, ismereteinek, képességeinek fejlesztésére. Ennek során felhasználhatók lennének a történelmi források digitális adatbázisai, melyek a kritikai gondolkodást fejlesztik, növelik a tanulási motivációt, segítik a hitelességet, segítenek a naív elméletek csökkentésében (*Calandra és Lee, 2005; Masterman és Sharples, 2001; Yang, 2007; Yang és Huang, 2007*).

A vizsgált képességek fejlesztésének hazai tapasztalatai

A szociális kompetencia fejlesztésére irányuló hazai kutatások

Nagy (2000) a XXI. századi nevelés alap gondolataként a személyiségfejlődés segítését emeli ki. A személyiségfejlesztés a bioszociális komponensrendszer kompetenciáinak fejlesztése kapcsán valósul meg, melyek közül a szociális kompetencia fejlesztője a nevelés, a kognitív kompetencia fejlesztője az oktatás. Mivel az iskola világa a nevelést és oktatást látja legfontosabb funkcióinak, ezért a tanítási órákon lehetőség nyílik mindkét kompetencia tantárgyba ágyazott fejlesztésére.

Számos kutatásból tudjuk (pl. Nagy, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai, 2006, 2007), hogy a tanulók szociális kompetenciája alig fejlődik spontán módon, ezért fontos kidolgozott segítő-fejlesztő programok alkalmazása. Bár a szociális kompetencia fejlődésében nagyon fontos szerepet játszik a család, ugyanakkor az iskola fontos feladata e terület pozitív irányú változásának segítése. Ennek bizonyos alapvető feltételei vannak, például a tanulókörponti, kooperatív technikákat előszeretettel alkalmazó pedagógia, a csoportmunka alkalmazásának feltételeivel, elméletével tisztában lévő pedagógusok, valamint megfelelő, kutatási eredményekkel rendelkező, színvonalas programok. Ezek közül hazánkban főleg a programok száma kevés (Zsolnai, 2006. 28. o.).

A fejlesztés módjára többféle alternatívát adnak az eddig kidolgozott módszerek, melyek közül néhány direkt módon, kifejezetten magára a szociális kompetenciára vonatkozó programokat kínál fel. Lehetőség van a tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztésre is, melynek során a pedagógusoknak lehetőségük adódik a tananyagban való lemaradás elkerülésére, s a kognitív tartalmak kielégítése mellett tehetnek kísérletet a szociális kompetencia fejlődésének segítésére. A fejlesztés során a pedagógusnak fontos feladata a megfelelő előkészítés, levezetés, kivitelezés, de emellett modellként is funkcionál (Kasik, 2007; Tóth és Kasik, 2010).

A hazai kutatások közül nagyon kevés foglalkozik a szociális kompetencia fejlesztésével (pl. Konta és Zsolnai, 2000; Gádor, 2008). Ezekről a kutatásokról összességében elmondható, hogy bár nem kifejezetten direkt módon fejlesztenek, hanem valamilyen formában egy nagyobb tevékenység keretébe ágyazzák be a szociális kompetencia egyes összetevőit, mégis külön szervezett tréningek keretében működnek.

Konta és Zsolnai (2002) a szociális készségek fejlesztését célzó módszereket a zene-terápia eszközével egészítették ki. Fejlesztő vizsgálatuk a kisiskolás korosztályt célozza meg. A program lényege, hogy a „játékokon” a fent említett technikák alkalmazásával vezettek foglalkozásokat, a fejlődét pedig a BFQ (Big Five Questionnaire, Rózsa, 2004), SEI (Self-Esteem Inventory, Kozéki, 1985) és a Szociális Készségek Kérdőív (Konta és Zsolnai, 2000) kitöltésével mérték. A két éves program során kiugró fejlődés az első évben következett be.

Gádor (2008) komplex programot dolgoztak ki, mely a Nagy (2000) félé kompetenciarendszer valamennyi kompetenciájának fejlesztését tűzi ki célul a teljes közoktatás időtartamára. A program a szabadidős tevékenységekbe ágyazva kívánja elérni hatását, a művészeti tevékenységre helyezi a hangsúlyt. A kompetenciák fejlesztése modulokba

ágyazva történik, melyek Az Én dimenziói, Én és a másik, Én és a világ, Tolerancia, Felnőtt szerepek, Polgár a demokráciában – az ezekhez tartozó feladatokat a szerzők szándéka szerint a pedagógusok bármely tantárgyban alkalmazhatják. Sajnos a program eredményeit még nem publikálták, így annak hatásáról, sikerességéről még nincsenek információink.

Sütőné (2005) a nemzetközi szakirodalom feltárása alapján megkülönbözteti a DSST és az SCT módszert, előbbi esetében a szociális készségek fejlesztése direkt módon, szituációs gyakorlatokba ágyazva, utóbbi kapcsán kognitív problémamegoldó tréning keretében történik. Saját programjában a direkt módszert alkalmazva a viselkedési célokra, konfliktuskezelésre, problémamegoldásra, döntéshozatalra és sikerességre fókuszáló fejlesztést végzett serdülők körében. A fejlesztés osztálykeretben történt, de az interakciók növelése céljából kiscsoportokban zajlottak a főbb tevékenységek, a tanulók részvétele mellett a program nagy hangsúlyt fektetett a tantestület elméleti és módszertani képzésére is.

A demokratikus gondolkodás magyarországi fejlesztése

A demokratikus gondolkodás fejlesztésének alapfeltétele, hogy a képzők képzése megvalósuljon. Így az elsődleges feladat a tanárképzésbe beépíteni a fejlesztés fő szempontjait, módszereit, stratégiáit.

A Szegedi Tudományegyetemen 1997 óta folyik a pedagógusjelöltek felkészítése az AVP (Alternatívák az erőszakkal szemben) program magyar adaptációja, melynek során 3x30 órás foglalkozások alatt tanulják meg a hallgatók a demokratikus értékek tisztelgését, a demokratikus problémamegoldást, valamint a diákok demokratikus megatartása kialakításának segítését (*Farkas*, 2005, 2007). Az AVP-tréninget különböző etnikai csoportokat nevelő általános iskolában is kipróbálták. Mindkét program sikeresnek bizonyult, ám hosszú távú hatásához gyakori ismétlést tart a kutató szükségesnek (*Farkas*, 2005, 2007).

Csukonyi, Münnich és Oravecz (2003) a csoportfolyamatok közben, iskolai oktatási szituációban vizsgálta a demokratikus értékek megjelenését és a demokratikus gondolkodás fejleszthetőségét. A kutatás két mérőeszközt alkalmazott, a Bales-féle interakcióelemzési skálát, melynek fő viselkedési osztályai a feladatorientált terület, a pozitív szociális-emocionális terület és a negatív szociális-emocionális terület. Ezek a viselkedési osztályok oszthatók 12 interakciós kategóriára, melybe a tanulók verbális és nonverbális cselekvései sorolhatók be. A másik mérőeszköz a szerzők által kifejlesztett elemzési kategóriarendszer, mely az önkifejezés, a problémamegoldás, a véleménytisztelet és az autonómia, önállóság területén vizsgálja a diákok megnyilvánulásait. A vizsgálat eredménye, hogy „bár a középiskolások egyöntetűen rendelkeznek a demokratikus gondolkodásra jellemző beállítottsággal, az önkifejezésre és a problémamegoldásra való hajlandósággal, de az autonómia, önérvényesítés és a véleménytisztelet úgy tűnik, csak felsőbb évesekké válva alakul ki a csoporthelyzetre nézve” (*Csukonyi, Münnich és Oravecz*, 2003. 31. o.).

Gádor (2008) programjában is megjelenik a Polgár a demokráciában modul keretében a demokratikus gondolkodás fejlesztése, ám ahogyan a szociális kompetenciával

foglalkozó kutatási egységnek, ennek sincs még publikált eredménye. A demokrácia fogalma, és a demokratikus gondolkodás működéséhez szükséges gondolkodási képességek a *Nemzeti alaptanterv* (1997, 2007, 2012) kulcskompetenciái közül a Szociális és állampolgári kompetencia meghatározásában, az Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés kiemelt fejlesztési feladatában, valamint az Ember és Társadalom műveltségterület fejlesztési feladataiban. Ezt kihasználva, a gyakorló pedagógusok több publikált vagy napi használatban megvalósuló programot dolgoznak ki a terület fejlesztésére (pl. *Domokos*, 1997).

A demokratikus gondolkodás és a szociálisérdek-érvényesítés mint együttesen fejlesztendő területek

A két terület tárgyalása során a szakirodalomban számos kapcsolat mutatkozik. Mindez azért fontos, mert a készülő fejlesztőprogram célja, hogy bebizonyítsa, e két terület összehangolt fejlesztésére van szükség és mindegyikre lehetőség is van.

Az eddigi hazai és nemzetközi kutatások viszonylag széles körben vizsgálták a két fejlesztendő területet, ennek megfelelően számos rendszerezést ismerhetünk meg. A *Nagy* (2000, 2010) által kidolgozott komponensrendszer-elmélet jól ötvözi azokat a hazai és nemzetközi kutatási eredményeket, amelyek paradigmászerűen meghatározták a képesség- és motívumrendszerek vizsgálatának és fejlesztésének általános tendenciáit és részletes elméleti konstruktumait. Ez az alapja annak, hogy a fejlesztés kidolgozása során *Nagy* rendszeréből indulunk ki, melyben a személyiség egyenértékű és egymásra áttételesen ható kompetenciáinak tekintjük a szociális és kognitív kompetenciát, és ezáltal ezek képességeit, így a szociálisérdek-érvényesítést és a demokratikus gondolkodást is.

A demokratikus gondolkodás önálló képességként való fejlesztése nem lehetséges, hiszen a demokratikus viselkedés, amit a demokratikus gondolkodás eredményez, társas közegben zajlik, akár kisebb egységben gondolkodunk, mint a család vagy az iskola, akár társadalmi keretekben. Ennek során megtanulunk toleránsak, szolidárisak, együttműködők lenni, megtanulunk a fair play szabályai szerint érvelni, vitatkozni, meggyőzni, elfogadjuk a másik embert, csoportot, népet, ezek olyan demokratikus folyamatok, melyek társas kontextus nélkül nem tudnának végbemenni, így a fejlődés vizsgálata is célszerűbbnek tűnik a szociálisképesség-rendszer elemeinek együttes vizsgálatával.

A szociálisérdek-érvényesítés képességei is optimálisabban működhetnek a demokratikus attitűdök és gondolkodás fejlettsége által. A segítség során nem mérlegelünk aszerint, hogy a segített vagy a segítő milyen társadalmi csoportú, nemű, életkorú, vallású, a proszociális viselkedés maximális demokratikus látásmódot igényel. A vezetés maga *Lewin*, *Lippit* és *White* (1939) nyomán autokratikus, demokratikus és laissez-faire stílusokra bontható, ezek közül a legoptimálisabbnak, a közösség és egyén fejlődését leginkább segítőnek a demokratikus irányítást tartjuk. A versengéshez és együttműködéshez szükség van minden olyan képességre, mely a demokratikus gondolkodást meghatározza (pl. empátia, tolerancia, kreativitás, kritikus és korrelatív gondolkodás).

Mindebből adódik tehát, hogy a két képesség együttes fejlesztése célravezető lehet. A szakirodalmat tanulmányozva ennek leginkább a történelem tantárgy felel meg, ahol a demokráciával kapcsolatos ismeretek és képességek egyaránt jelen vannak, valamint előzetes kutatásaink alapján (Apró, 2011) a szociálisérdek-érvényesítő képességeknek tág tere van a kooperatív technológiák és újszerű pedagógiai módszerek, eszközök alkalmazása segítségével. A vizsgált képességek együttes fejlesztésének a szakirodalom tanulmányozásán túl fontos metodikai eleme a megfelelő mérőeszközök megléte. A szociálisérdek-érvényesítés esetében rendelkezésünkre állnak megbízhatóan mérő eszközök (Kasik, 2011), mellyel a fejlesztés sikerességét alátámaszthatjuk, a demokratikus gondolkodás esetében a hazai és nemzetközi szakirodalomban talált eszközök (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson és Sanford, 1950; IEA, 1999; Kinyó, 2012; Ligeti, 2000a, 2000b, 2001a; Ligeti és Márton, 2001; Szekszárdi, Horváth H., Buda és Simonfalvi, 2000) megismerése után felállítottuk a demokratikus gondolkodás elméleti modelljét, mely összetevőinek megismerésére saját mérőeszközt dolgoztunk ki (Apró, 2014).

Összegzés

A tanulmány célja a szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás szakirodalmi háttérének feltárása volt. A szakirodalom vizsgálata során igyekeztünk az elmúlt évtized releváns kutatásait felsorakoztatni, összegezni és ezek segítségével megalkotni leendő kutatásunk koncepcióját.

A kutatási eredmények alapján kijelenthető, hogy a témával kapcsolatban gazdag anyag áll rendelkezésünkre, ezek a kutatások, szakirodalmi összegzések vagy metaelemzések igényes kutatói munka végeredményei mind nemzetközi, mint hazai szinten. Megtalálhatók a fogalmak tisztázásához, elméleti modellek felállításához, magyarázatához szükséges legfontosabb adatok, valamint releváns, a későbbiekben sikerrel hasznosítható empirikus eredmények.

A szociális kompetencia vizsgálata kapcsán a legátfogóbbnak a Nagy-féle (2000) modellre alapozott kutatásokat tekintjük, saját fejlesztő programunk kidolgozása során ezt vesszük alapul. A szakirodalmakat szintetizálva kijelenthetjük, hogy sok fejlesztő program látott napvilágot, melyek a terület sok komponensét átfogják. A demokratikus gondolkodás vizsgálata az utóbbi évtizedekben jelent meg hangsúlyosan és deklaráltan mind a nemzetközi szervezetek tevékenységében, mind a nemzeti oktatáspolitikákban. Ezen a területen van némi fogalmi bizonytalanság, azonban rengeteg információ áll rendelkezésünkre, amelyeket kritikusan szemlélve jó alapot kapunk egy program kidolgozásához. A terület fontosságát mutatja, hogy mindkét nagy nemzetközi szervezet (IEA, OECD) foglalkozik a kérdéssel.

A két kutatási terület között a szakirodalom tükrében számos kapcsolódási pontot találunk, így indokolható ezek együttes fejlesztése, melyhez a tartalmi elemeket és az előzetes kutatási eredményeket figyelembe véve a történelem tantárgyat találjuk a legmegfelelőbbnek. További kutatásokat igényel annak empirikus bizonyítása, hogy a két terület valóban együttesen fejleszthető, ez milyen eszközökkel, módszerekkel és életkorokban a legsikeresebb.

Irodalom

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. és Sanford, N. (1950): *The authoritarian personality*. Harper and Row, New York.
- Alberg, J., Petry, C. és Eller, S. (1994): *Social skills planning guide*. Research Triangle Institute. Longmont.
- Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Apró Melinda (2011): A szociális kompetencia fejlesztése történelem tantárgyban 7. osztályban. Előadás. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 4–6.
- Apró Melinda (2013): A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a holokauszt tanítása során. Előadás. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2013. április 11–13.
- Apró Melinda (2014): A demokratikus gondolkodás mérésének lehetőségei – egy mérőeszköz fejlesztése. Előadás. XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen, 2014. november 6–8.
- Argyle, M. (1999): The development of social coping skills. In: Frydenberg, E. (szerk.): *Learning to cope: Developing as a person in complex societies*. Oxford University Press, Oxford. 81–106.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bahmuller, C. F. (2002): Developing an international framework for education in democracy. <http://cssie.indiana.edu/Portals/456/CSSIE%20Archives/Developing%20An%20International%20Framework%20for%20Education%20in%20Democracy.pdf>. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Barash, D. P. (1980): *Szociobiológia és viselkedés*. Natura Kiadó, Budapest.
- Battistich, V. A., Schaps, E., Watson, M. S., Solomon, D. és Lewis, C. (2000): Effects of the child development project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, **21**. 1. sz. 75–99. DOI: [10.1023/a:1007057414994](https://doi.org/10.1023/a:1007057414994)
- Benson, B. A. (1995): Psychosocial interventions update: Problem solving skills training. *Habilitative Mental Helthcare Newsletter*, **14**. 1. sz. 1–6.
- Berezkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Bobek, D., Zaff, J., Li, Y. és Lerner, R. M. (2009): Cognitive, emotional and behavioral components of civic action: Towards an integrated measure of civic engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **30**. 5. sz. 615–627. [10.1016/j.appdev.2009.07.005](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.005)
- Calandra, B. és Lee, J. (2005): The digital history and pedagogy project: Creating an interpretative/pedagogical historical website. *Internet and Higher Education*, **8**. 4. sz. 323–333. DOI: [10.1016/j.iheduc.2005.09.007](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.09.007)
- Carretero, M. Carretero, M., López-Manjón, A. és Jacott, L. (1997): Explaining historical events. *Explanation and Understanding in Learning History*, **27**. 3. sz. 245–252. DOI: [10.1016/s0883-0355\(97\)89732-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(97)89732-7)
- Cogan, J. J. és Morris, P. (2001): The development of civic values: An overview. *International Journal of Educational Research*, **35**. 1. sz. 1–9. DOI: [10.1016/s0883-0355\(01\)00002-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(01)00002-7)
- Crawford, C. (1998): Environments and adaptation. Then and now. In: Crawford, C. B. és Krebs, D. L. (szerk.): *Handbook of evolutionary psychology*. Lawrence Erlbaum, Mahwah New Jersey. 275–302.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 12. sz. 4–13.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz. 24–34.
- Csapó, B. (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 126–151.

A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei

- Csapó Benó (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 107–117.
- Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Csukonyi Csilla, Münnich Ákos és Oravecz Zita (2003): A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 11. sz. 17–32.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach, S. és Queenan, P. (2003): Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, **74**. 1. sz. 238–256. DOI: [10.1111/1467-8624.00533](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533)
- DeSeCo (2010): Implementation of “Education and Training 2010” work programme. Key competences for lifelong learning an European reference framework. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Domokos Zsuzsa (1997): *Demokráciára és toleranciára nevelés lehetőségei a második világháború tanításakor. Történelempedagógiai füzetek*. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara kiadványa, Budapest. 53–94.
- Dudley, B. S., Johnson, S. E. és Johnson, R. T. (1996): Conflict-resolution training and middle school students' integrative negotiation behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, **26**. 22. sz. 2038–2052. DOI: [10.1111/j.1559-1816.1996.tb01786.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01786.x)
- Duncan, G., Classens, A., Huston, A., Pagani, L., Engel, M., Sexton, H., Dowsett, C., Mangunson, K., Klebanov, P., Feinstein, L., Brooks-Gunn, J., Duckworth, K. és Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, **43**. 6. sz. 1428–1446. DOI: [10.1037/0012-1649.43.6.1428](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428)
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gryter, New York.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, **27**. 3. sz. 907–920. DOI: [10.1111/1467-8624.00323](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00323)
- Farkas Olga (2005): *Demokráciára nevelés*. Chro Kft, Budapest.
- Farkas Olga (2007): *Demokratikus állampolgárságra nevelés*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Frijters, S., Dam, G. és Rijlaarsdam, G. (2008): Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, **18**. 1. sz. 66–82. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2006.11.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.001)
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **41**. 3. sz. 49–58.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv. A szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1-12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Haag, S. (1998): What about social skills? http://www.iched.org/cms/scripts/page.php?site_id=iched&item_id=social_skills. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Habelstadt, A., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, **10**. 1. sz. 79–119. DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új pedagógiai szemle*, **55**. 7–8. sz. 65–70.
- Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210. DOI: [10.1016/s0883-0355\(97\)89728-5](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(97)89728-5)
- Halldén, O. (1998): Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, **8**. 2. sz. 131–139. DOI: [10.1016/s0959-4752\(97\)00012-1](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(97)00012-1)
- Hawkins, D. J., Catalano, R. F. és Miller, J. Y. (1992): Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, **112**. 1. sz. 64–105. DOI: [10.1037//0033-2909.112.1.64](https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.64)

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. D. és Hill, K. G. (1999): Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, **153**. 3. sz. 226–234.
- Hjerm, M. és Schnabel, A. (2010): Mobilizing nationalist sentiments: Which factors affect nationalist sentiments in Europe? *Social Science Research*, **39**. 3. sz. 527–539.
DOI: [10.1016/j.ssresearch.2010.03.006](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.03.006)
- Hooghe, C. M. és Wilkenfeld, B. (2008): The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth Adolescence*, **37**. 2. sz. 155–167. DOI: [10.1007/s10964-007-9199-x](https://doi.org/10.1007/s10964-007-9199-x)
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. és Barber, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- Hubbard, J. A. és Coie, J. D. (1994): Emotional correlates of social competence in children's peer relations. *Merrill-Palmer Quarterly*, **40**. 1. sz. 1–20.
- Humphrey, N. K. (1976): *The social function of intellect*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ibrahim, A. (2006): Universal values and Muslim democracy. *Journal of Democracy*, **17**. 3. sz. 5–12.
DOI: [10.1353/jod.2006.0046](https://doi.org/10.1353/jod.2006.0046)
- Ichilov, O. (2007): Civic knowledge of high school students in Israel: Personal and contextual determinants. *Political Psychology*, **28**. 4. sz. 417–440. DOI: [10.1111/j.1467-9221.2007.00580.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2007.00580.x)
- IEA (1999): *Citizenship and education in twenty-eight countries*. IEA, Amszterdam.
- IEA (2007): *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. IEA, Amszterdam.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén. Előadás: V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés: Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 2. sz. 3–10.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 21–35.
- Kasik László (2008a): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **108**. 2. sz. 149–183.
- Kasik László (2008b): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, **108**. 3. sz. 247–269.
- Kasik László (2009): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 16–26.
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Kazdin, A. E., Bass, D., Siegel, T. és Thomas, C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **57**. 522–535. DOI: [10.1037/0022-006x.57.4.522](https://doi.org/10.1037/0022-006x.57.4.522)
- Kinyó László (2012): Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
DOI: [10.14232/phd.1636](https://doi.org/10.14232/phd.1636)
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2000): *A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zene-terápiás keretben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 19–41.

- Korom Erzsébet (1998): Az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai: a természettudományos tévképzetek. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 139–169.
- Korom Erzsébet (2001): A tudományos ismeretek elsajátítása – fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Kölbl, C. és Straub, J. (2001): Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum Qualitative Social Research*, **2**. 3. sz. 1–39.
- Lacey, C. és LeBlanc, P. (1999): *What we know about making Peace Work Miami Shores*. Barry University, Florida.
- Lafreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Desssen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montiroso, R. és Frigerio, A. (2002): Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, **13**. 2. sz. 201–220.
DOI: [10.1207/s15566935eed1302_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_6)
- Leman, L. W., Gibbs, J. C. és Fuller, D. (1993): Evaluation of a multi-component group treatment program for juvenile delinquents. *Aggressive Behavior*, **19**. 4. sz. 281–292.
DOI: [10.1002/1098-2337\(1993\)19:4<281::aid-ab2480190404>3.0.co;2-w](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1993)19:4<281::aid-ab2480190404>3.0.co;2-w)
- Lewin, K., Lippit, R. és White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, **10**. 2. sz. 271–301. DOI: [10.1080/00224545.1939.9713366](https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366)
- Ligeti György (2000a): Demokratikus állampolgári szocializáció. *Magyar felsőoktatás*, **10**. 8. sz. 55–56.
- Ligeti György (2000b): Demokratikus állampolgári szocializáció 2. *Magyar felsőoktatás*, **10**. 9. sz. 39–40.
- Ligeti György (2001a): Baracklopás. *Belügyi szemle*, **9**. 6. sz. 25–38.
- Ligeti György (2001b): Hasadékok: Valóság és jogszerűség a középiskolákban: az egyenrangúság és egyenjóság lehetőségei a középiskolákban. *Esély*, **3**. 39–59.
- Ligeti György és Márton Izabella (2001): Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában.
http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00.htm. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Lomnitz, L. A. (1998): „Komaság”. Kölcsönös szívességek rendszere a chilei városi középosztályban. *Replika*, **29**. 139–152.
- Ludden, A. B. (2010): Engagement in school and community civic activities among rural adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, **40**. 4. sz. 1254–1270. DOI: [10.1007/s10964-010-9536-3](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9536-3)
- Malecki, C. K. és Elliot, S. N. (2002): Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, **17**. 1. sz. 1–23. DOI: [10.1521/scpq.17.1.1.19902](https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902)
- Manger, T., Eikeland, O. J. és Asbjornsen, A. (2003): Effects of training on pupils' social skills. *Research in Education*, **27**. 7. 17–29.
- Masterman, L. és Sharples, M. (2001): A theory-informed framework for designing software to support reasoning about causation in history. *Computers in Human Behavior*, **38**. 11. sz. 165–185.
DOI: [10.1016/s0360-1315\(01\)00072-0](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(01)00072-0)
- Matsuba, M. K., Hart, D. és Atkins, R. (2007): Psychological and social-structural in Xuences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, **41**. 1. sz. 889–907. DOI: [10.1016/j.jrp.2006.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.11.001)
- McCellan, D. és Katz, L. G. (1992): Assessing the social development of young children. A checklist of social attributes. *Dimensions of Early Childhood*, **21**. 1. sz. 9–10.
- McCowan, T. (2006): Educating citizens for participatory democracy: A case study of local government education policy in Pelotas, Brazil. *International Journal of Educational Development*, **26**. 5. sz. 456–470.
DOI: [10.1016/j.ijedudev.2005.09.011](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.09.011)
- Meichenbaum, D., Butler, L., és Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–120.

- Merrell, K. W. (1999): *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): Szocialitás. In: Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV–KÁOKSZI, Budapest. 83–93.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik, Szeged.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 251–269.
- Nemzeti alaptanterv 1997*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2007*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2012*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest.
- Nikolakaki, M. (2006): Postmodernity and globalization through education: In search of a new critical citizenship. In: Ross, A. (szerk.): *Citizenship education: Europe and the World*. CiCe, London. 449–456.
- O’Conor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **31**. 2. sz. 15–22. DOI: [10.1901/jaba.1969.2-15](https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-15)
- O’Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D. és Day, L. E. (1995): Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, **65**. 1. sz. 87–100. DOI: [10.1037/h0079598](https://doi.org/10.1037/h0079598)
- OFI (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ogris, G. és Westphal, S. (2006): *Indicators on active citizenship the political Domain*. SORA Institute for Social Research and Analysis. Vienna.
- Papanastasiou, C., Koutselini, M. és Papanastasiou, E. (2003): Editorial introduction: The relationship between social context, social attitudes, democratic values and social actions. *International Journal of Educational Journal*, **39**. 6. sz. 519–524. DOI: [10.1016/j.ijer.2004.07.001](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.07.001)
- Patterson, G. R. (1976): Follow-up evaluations of a programme for parents’ retraining their aggressive boys. *Canadian Psychiatric Association Journal*, **20**. 44. sz. 471–481.
- Polányi Károly (1957): A gazdaság mint intézményesített folyamat. In: Polányi Károly (1976, szerk.): *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Gondolat Kiadó, Budapest. 228–273.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, **6**. 1. sz. 111–135. DOI: [10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x)
- Rózsa Sándor (2004): *BFQ-C. Kézikönyv*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Szeged.
- Schmidt, J. és Bremer, C. (2004): Teaching social skills. <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1749>. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Schulz, W. (2002): Explaining differences in civic knowledge: Multilevel regression analysis of student data from 27 countries. Előadás. Annual Meetings of the American Educational Research Association, New Orleans, 2002. április 1–5.
- Séra László (2001): *Általános pszichológia*. Comenius, Pécs.
- Sherri, O. (1987): The development of social competence in children. ERIC Digest. Office of Educational Research and Improvement. U. S. Department of Education. www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index/ED281610. Letöltés ideje: 2012. május 5.
- Shure, M. (1992): *I can problem solve (ICPS). An interpersonal cognitive problem solving program: Preschool*. Research Press, Champaign.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.

A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei

- Staerklé, C. és Bachmann, C. (2000): *Comments on the results from national perspectives*.
<http://www.cimera.org/files/reports/tr1/appendix.pdf>. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Sütőné Koczka Ágota (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Argumentum, Budapest.
- Szabó Éva és N. Kollár Katalin (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.
- Szekszárdi Julianna, Horváth H. Attila, Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó (2000): A serdülők erkölcsi szocializációja. Útkeresés a labirintusban. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 473–498.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. és Barber, C. H. (2005): Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, **1**. 1. sz. 32–57.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: Tanulmánygyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 163–182.
- V. Komlosi Annamária (2000): A személyiségpszichológia alapkérdései. In: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 329–431.
- Vincent, C. G., Horner, R. H. és Sugai, G. (2002): Developing social competence for all students.
<http://www.behavioralinstitute.org/FreeDownloads/START/Developing%20Social%20Competence%20for%20All%20Students.pdf>. Letöltés ideje: 2013. március 12.
- Weissbers, R. P., Barton, H. A. és Shriver, T. P. (1997): The social-competence program for young adolescents. In: Albee, G. W. és Gullotta, T. P. (szerk.): *Primary prevention works*. CA: Sage Publications, Thousand Oaks. 268–290. DOI: [10.4135/9781452243801.n12](https://doi.org/10.4135/9781452243801.n12)
- Westheimer, J. és Kahne, J. (2003): What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, **4**. 3. sz. 47–64. DOI: [10.15572/eneco2003.03](https://doi.org/10.15572/eneco2003.03)
- Wilson, E. O. (1978): *Sociobiology. The new Synthesis*. Belknap Press, New York.
- Yang, S. C. (2007): E-critical/thematic doing history project: Integrating the critical thinking approach with computer-mediated history learning. *Computers in Human Behavior*, **23**. 5. sz. 2095–2112. DOI: [10.1016/j.chb.2006.02.012](https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.02.012)
- Yang, S. C. és Huang, Li-J. (2007): Computer-mediated critical doing history project. *Computers in Human Behavior*, **23**. 5. sz. 2144–2162. DOI: [10.1016/j.chb.2006.02.018](https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.02.018)
- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 1. sz. 68–74.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1999): Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között. PhD disszertáció. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2000): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia működésében. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143–152.
- Zsolnai Anikó (2006): A szociális készségek fejlesztése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 6. sz. 27–34.
- Zsolnai Anikó (2007): A szociális kompetencia fejlettsége gyermek- és serdülőkorban. *Fejlesztő pedagógia*, **18**. 3–4. sz. 93–96.
- Zsolnai Anikó (2009): A pedagógusok szerepe a szociális készségek fejlesztésében. *Magyar református nevelés*, **10**. 4. sz. 2–7.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia - társas viselkedés: szöveggyűjtemény*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

Apró Melinda

Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 7–8. sz. 3–13.

Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 233–270.

ABSTRACT

A SURVEY OF OPTIONS IN THE DOMESTIC AND INTERNATIONAL LITERATURE FOR DEVELOPING SOCIAL COMPETENCE AND DEMOCRATIC THINKING

Melinda Apró

This paper surveys the domestic and international literature on social competence and democratic thinking. It also covers the paradigm shift in education over the last few decades and the accompanying thinking on the development of competences and systems theory as well as new understandings of the personality (Nagy, 2000). Social competence can be defined as a set of motivations and skills which enables us to cooperate effectively with our peers. The purpose of motivating learners is to activate them and to facilitate their participation in the teaching-learning process. The chief skills associated with social competence are social communication skills, social organisation skills, social assertiveness skills, and social learning and teaching skills as well as attendant information, abilities, patterns and habits (Nagy & Zsolnai, 2001). The paper also reviews numerous studies on the content and operation of democratic thinking in the international literature. This research places civic competence in the broader context of democratic thinking. Democratic thinking can be categorized as a cognitive competence in Nagy's (2000) understanding of personality, involving information about democracy; it also includes complex thinking skills and affective factors necessary for democratic behaviour. The paper further wishes to demonstrate that the components, contexts and development of social competence and democratic thinking intersect at numerous points.

Magyar Pedagógia, 115(3). 215–238. (2015)
DOI: 10.17670/MPed.2015.3.215

Levelezési cím / Address for correspondence: Apró Melinda, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.