

A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében

Az iskolai nevelés egyik kiemelten fontos feladata a szociális kompetencia összetevőinek terjesztése, tudatos fejlesztése – többek között – annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni kortársi közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma- és konfliktuskezelő, illetve megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó és Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013).

Bár hazánkban is egyre több programot dolgoznak ki a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésére, ezek száma a külföldi programokhoz képest igen kevés. A nemzetközi kutatások adatai alapján azon programok a leghatékonyabbak, amelyek több és egymáshoz szorosan kapcsolódó területek fejlesztését célozzák meg változatos és az életkori biológiai, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket maximálisan figyelembe vevő módszerekkel (Kasik, 2015). Számos program középpontjában a kommunikáció áll, ehhez kapcsolnak más területeket. A kommunikációs technikák elsajátítása és gyakorlása jelentősen segíti a különböző probléma- és konfliktuskezelési, illetve megküzdési stratégiák hatékony elsajátítását és alkalmazását. A tanulmány ismerteti a szociális kompetencia azon meghatározásait és modelljeit, amelyek leggyakrabban alapját képezik a szociáliskompetencia-fejlesztésnek, ismerteti a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és az asszertivitás főbb jellemzőit, végül áttekinti a serdülőkori fejlesztési lehetőségeket és a hatékony kommunikációközpontú fejlesztőprogramok főbb jellemzőit.

Bevezetés

A tanulók idejük jelentős részét az iskolában töltik, társaikkal és pedagógusaikkal folyamatos interakcióban állnak. Az ezen interakciókban zajló kommunikáció módja és stílusa együttesen gyakorol hatást szociális kompetenciájuk működésére és fejlődésére, valamint kommunikációjuk ki is fejezi szociális kompetenciájuk aktuális fejlettségét (Szabó és Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). A szociális kompetencia (Kasik,

2007; Nagy, 2020; Zsolnai, 2013) mint a társas viselkedés pszichikus hátterének, komplex rendszerének meghatározásával, összetevőinek azonosításával és értelmezésével, az összetevők vizsgálatával és fejlesztésével igen sok hazai és nemzetközi kutatás foglalkozik (Kasik, 2007; Rubin és Rose-Krasnor, 1992; Zsolnai, 2013).

Az utóbbi másfél évtizedben robbanásszerűen megnőtt azoknak a fejlesztőprogramoknak a száma, amelyek célja a szociális kompetencia valamely összetevőjének fejlesztése, hiszen számos – elsősorban szociál- és fejlődés-lélektani, pedagógiai pszichológiai – kutatás bizonyította, hogy ezen összetevők (pl. együttműködés, empátia, problémamegoldás) spontán fejlődése nem elegendő a környezethez való optimális alkalmazkodáshoz, a jólléthez, a hatékony társas működéshez, illetve a nem megfelelő működés pszichés és tanulmányi problémákkal egyaránt összefüggésben áll (pl. D’Zurilla és mtsai, 2004; Eskin, 2012; Rubin és Rose-Krasnor, 1992).

E tanulmány célja annak bemutatása, milyen szerepet játszanak a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás működésében a kommunikációs stílusok, ezáltal milyen lehetőségeket rejt magában a kommunikációalapú fejlesztés e három szociáliskompetencia-összetevő esetében. A tanulmányban először ismertetjük a szociális kompetencia néhány meghatározását, bemutatjuk, mely elméleti megközelítések képezik leginkább alapját a kompetenciaalapú fejlesztésnek, ezt követően a három összetevő főbb jellemzőit ismertetjük, majd a tanulmány végén a serdülőkorú fejlesztési lehetőségeket tekintjük át.

Szociális kompetencia, társas viselkedés

Az 1960-as évektől ugrásszerűen megnőtt a szociális kompetencia, a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer (Nagy, 2010) meghatározásával foglalkozó tanulmányok száma, hiszen elsőként a megfigyelések, majd később a kérdőíves vizsgálatok eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a társas viselkedés jelentős összefüggést mutat a szakmai és a magánéleti hatékonysággal, sikerességgel, valamint a pszichés betegségekkel (Kasik, 2007; Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencia igen sok meghatározása ismert, melyek mindegyike markáns pszichológiai nézőpontot képvisel. Az elmúlt 60 év kutatásai alapján három megközelítési irány azonosítható: a viselkedést középpontba állító, a kognitív és az emocionális összetevők szerepét hangsúlyozó, valamint az integratív szemlélet (Kasik, 2007). A behaviorista alapú megközelítések közül Argyle (1983) elmélete számos megfigyelésnek vált alapjává. Szerinte a szociális kompetencia különböző készségek (pl. kommunikáció, konfliktuskezelés) rendszere, mely készségek a viselkedésben nyilvánulnak meg, és annak érdekében, hogy minél jobban el tudjuk érni társas kapcsolatainkban a kívánt hatást, a készségeket gyakorolni kell. Ugyanakkor nem számolt a viselkedést meghatározó bonyolult kognitív és érzelmi folyamatokkal. Ezen folyamatok már alapvető összetevői például a Meichenbaum és munkatársai (2003) által kidolgozott szociális-kompetencia-modellnek, melyben elkülönülnek a szociális kompetencia szociális (kommunikációs), érzelmi és kognitív összetevői. E modell szerint az utóbbiak működése határozza meg a legnagyobb mértékben a társas viselkedés eredményességét (Zsolnai, 2013). A már nem kizárólag a viselkedésre koncentráló, a kognitív és az emocionális folyamatokkal számoló modellek alapján végzett empirikus vizsgálatok is hozzájárultak ahhoz, hogy néhány szerző az érzelmi összetevők rendszerét mint külön kompetenciát határozza meg. Denham (2005) szerint az érzelmi kompetencia az érzelmek felismeréséért, kifejezéséért, megértéséért és szabályozásáért felelős pszichikus rendszer, és átfedésben áll a szociális kompetenciával, hiszen minden társas interakció magával vonja az érzelmek megjelenését is.

Az integratív szemlélet (pl. Rose-Krasnor, 1997) lényege, hogy a viselkedést a kognitív, az érzelmi és a szociális összetevők működése, valamint a környezeti hatások komplexen határozzák meg. Zsolnai (2018) szerint e megközelítés komplex értelmezést tesz lehetővé a szociális kompetencia – egymást átfedő – részrendszereiről (szociális, emocionális, kognitív), ezek alrendszeiről (motivum- és tudásrendszerek), illetve az alrendszerek összetevőiről (motivumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek). Az integratív modell alapján a kommunikáció a szociális, a problémamegoldás és a megküzdés a kognitív és emocionális részrendszer eleme. Az integratív szemléletre épülő fejlesztőprogramok igyekeznek mindegyik részrendszerre fókuszálni, hiszen ezek egymásra hatása is nagymértékben szerepet játszik a szociális kompetencia alakulásában, fejlődésében, így az interakciós helyzetekben mutatott viselkedésformák kivitelezésében (Eskin, 2012).

Szociálisprobléma-megoldás és megküzdés

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint a szociális probléma olyan – a jelenben zajló, a múltban már megtörtént, illetve a jövőben lehetségesen bekövetkező – társas helyzet, viszony vagy feladat, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén rendelkezésére elegendő mennyiségű és/vagy minőségű információ, vagy azt nem tudja megoldani a korábban jól bevált módon, és mindez negatív érzéseket és gondolatokat vált ki belőle (Kasik, 2015). D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) szerint tartalmukat tekintve számtalan egyedi társas probléma létezik (pl. csúfolódás, irigység, pizskálódás), melyek elsősorban az életkori sajátosságokat tükrözik, ugyanakkor ezek négy általános kategóriába sorolhatók: személyen kívüli (személyes vonatkozásokat nem vagy csak nagyon kis mértékben tartalmaz); személyen belüli (a másik féllel még nem közölt probléma, aminek lehet az egyén vagy a másik a forrása, annak gondolkodása, viselkedése); személyközi (a másikkal közölt probléma, a társas viselkedésben megnyilvánul) és társadalmi (együttesen több csoportot, esetleg az egész társadalmat érinti). A szociálisprobléma-megoldás hatékony fejlesztése érdekében mindenképp fontos tudni, hogy mit tekint az egyén szociális problémának, hogyan definiálja azt, milyen területekkel és kikkel kapcsolatban fogalmaz meg problémákat, valamint milyen típusú, mely kategóriába sorolható problémák foglalkoztatják leginkább az adott időszakban (Kasik, 2015).

A probléma megoldására irányuló kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat a szociálisprobléma-megoldás (D’Zurilla és mtsai, 2004), melynek egyik részfolyamata az orientáció, vagyis az, hogy miként viszonyulunk a problémához, a helyzethez, és mit gondolunk önmagunk hatékonyságáról. A másik részfolyamata a problémamegoldás, amely stílusokban nyilvánul meg. D’Zurilla és munkatársai (2004) elkülönítik a pozitív és a negatív orientációt, melyek alapvetően meghatározzák a megoldási stílust. A negatív orientációval jellemzett gyerekek, serdülők és felnőttek kevésbé hisznek magukban, úgy gondolják, nem tudják megoldani a problémát, feszültek, nehezen viselik a helyzet okozta frusztrációt. Ezzel szemben azok, akik pozitív orientációval bírnak, hisznek magukban, úgy vélik, képesek úrrá lenni a helyzeten, azt megoldani, bíznak magukban, magas énhatékonysággal rendelkeznek.

Serdülők és felnőttek körében végzett empirikus vizsgálataik alapján D’Zurilla és munkatársai (2002) három általános megoldói stílust különítettek el (racionális, impulzív, elkerülő), melyek megnyilvánulhatnak a viselkedésben, ezért ezek általános probléma-megoldó viselkedési formáknak is tekinthetők. A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja, több alternatív lehetőséget gondol végig, számol a következményekkel, érdekli partnere nézőpontja, véleménye, sokat kérdez, kiáll saját álláspontja mellett, asszertívan kommunikál, ám képes elismerni,

ha téved, valamint felelősséget vállal tetteiért. Az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében, gyorsan dönt, kapkod, a másikat gyakran ellenfélnek tekinti, sokszor kizárólag saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, a másik érdekét háttérbe szorítja, és előfordul, hogy agresszíven kommunikál a másikkal. Az elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja, vagy el sem kezdi, legkevésbé ő vállalja a felelősséget tetteiért, és gyakran alárendelődik a másiknak (D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015).

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint a racionális és az impulzív megoldási stílus elkülönítése összhangban áll a Lazarus és Launier (1978) által korábban megkülönböztetett két megküzdési stratégiával (problémaközpontú, érzelempözpontú), amit az egyének nehéz, stresszkeltő helyzetekben mutatnak. Problémaközpontú megküzdéskor az egyén a problémára, a helyzetre koncentrálna kísérli meg azt megoldani. A megküzdés mint folyamat első része a probléma definiálása, ezt követi az alternatív megoldási módok keresése, majd ezek közül a legalkalmasabb kiválasztása és ennek megvalósítása. E forma esetében az egyén gondolatai a problémahelyzetre, a helyzetben részt vevő más személyre, személyekre, vagy magára az egyénre irányulnak (Margitics és Pauwlik, 2006). Érzelempözpontú megküzdés esetén a legfőbb cél a helyzet kiváltotta érzelmi reakció oldása, enyhítése, a negatív érzelmek elhatalmasodásának leküzdése. Lazarus és Folkman (1986) szerint a probléma- és az érzelempözpontú megküzdés élesen nem különíthető el, gyakran átfedik egymást. A legfontosabb az, hogy az egyének ki tudják választani az adaptivitást lehetővé tevő, számukra legmegfelelőbb stratégiát, valamint annak alkalmazása hatékony és sikeres legyen (Kasik, 2015).

D’Zurilla és Nezu (2007) egy modellben integrálták a problémamegoldást és a megküzdést, és három összetevőt különítettek el: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi stressz/jóllét (*well-being*), (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzetek lehetnek jelentős negatív életesemények (pl. közeli hozzátartozó

A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja, több alternatív lehetőséget gondol végig, számol a következményekkel, érdeklődik partnere nézőpontja, véleménye, sokat kérdez, kiáll saját álláspontja mellett, asszertívan kommunikál, ám képes elismerni, ha téved, valamint felelősséget vállal tetteiért.

Az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében, gyorsan dönt, kapkod, a másikat gyakran ellenfélnek tekinti, sokszor kizárólag saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, a másik érdekét háttérbe szorítja, és előfordul, hogy agresszíven kommunikál a másikkal. Az elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja, vagy el sem kezdi, legkevésbé ő vállalja a felelősséget tetteiért, és gyakran alárendelődik a másiknak (D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015).

elvesztése) vagy társas problémák (pl. iskolai, munkahelyi). Az érzelmi stressz a személy egy-egy stresszhelyzetben mutatott érzelmi reakcióit jelenti, ami a stresszhelyzettől függően lehet negatív vagy pozitív. A problémamegoldó megküzdés azokat a kognitív részfolyamatokat tartalmazza, amelyeket a problémamegoldás D'Zurilla és munkatársai (2002) által kidolgozott modellje is (orientációs, megoldói részfolyamat), valamint magában foglalja a problémafókuszú megküzdési stratégiákat: (1) konfrontáció, (2) eltávolodás, (3) elkerülés, (4) érzelem- és viselkedésszabályozás, (5) társas támogatás keresése, (6) tervezés, (7) pozitív jelentés keresése, (8) felelősségvállalás (Lazarus és Folkmann, 1986). A sikeres és hatékony problémamegoldó megküzdés egyrészt a társas problémák megoldásában játszik fontos szerepet, másrészt hatást gyakorol a jóllétre családi, iskolai és munkahelyi közegben egyaránt (Kasik, 2015).

A kommunikációs stílusok jellemzői és szerepük a szociálisprobléma-megoldásban

A szociálisprobléma-megoldás hatékonysága az orientációs részfolyamattól függ (pozitív vagy negatív), amely meghatározza, milyen megoldási stílust (racionális, impulzív, elkerülő) mutat az egyén (Eskin, 2012; Kasik, 2015). Ennek kivitelezésében alapvető szerepet játszik a személy kommunikációs stílusa, mely komplex kognitív és érzelmi összetevője a szociális kompetenciának. A kommunikációs stílus nagymértékben befolyásolja, mikor fordul a probléma konfliktusba: amikor úgy érzik a felek, hogy nem tudják – vagy nem akarják – a helyzetnek megfelelően értelmezni a másik szándékát, amikor önérvényesítésük nem kielégítő; amikor nyílt támadást érzékelnek a másik felől, s mindettől frusztrálttá válnak (Eskin, 2012; Mészáros, 2019). Eskin (2012) szerint a probléma és a konfliktus kapcsolata (mikor történik váltás, hogyan lesz problémából konfliktus) egy kommunikációs folyamatban értelmezhető, és a kommunikációs stílus azonosításával ragadható meg a váltás ideje és módja. Fejlesztési szempontból részben a hatékony kommunikációs technikák elsajátításával és gyakorlásával előzhető meg a felek számára destruktív probléma- és konfliktuskezelés (Mészáros, 2019).

Az embert pszichológiai szükséglet készíti arra, hogy kommunikáljon, kommunikatív folyamatokban vegyen részt (Forgó, 2011). A kommunikáció egyik komplex funkciója a célok elérése, az érdekek érvényesítése, a szükségletek kielégítése verbális és nem verbális eszközökkel, melyek kivitelezési formáját tekintik kommunikációs stílusnak. A kommunikációs stílusnak általában három alaptípusát (asszertív, agresszív, szubmisszív) különböztetik el (Chalvin, 1981; Erickson és mtsai, 2018; Mészáros, 2011; Mészáros, 2019; Pipas és Jaradat, 2010). Az asszertív kommunikáció azt jelenti, hogy az egyén tudatában van céljainak, szükségleteinek, illetve érdekeinek, és azt is tudja, hogyan érje el, valósítsa meg ezeket úgy, hogy a másik fél érdekei és jogai ne sérüljenek (Pipas és Jaradat, 2010). Az asszertíven kommunikáló egyén nehezített körülmények esetén is képes kifejezni gondolatait, akarátát és vágyait, és mindemellett képes tiszteletben tartani és elfogadni a másik fél gondolatait, akarátát és vágyait (Erickson, Soukup, Noonan és McGurn, 2018). Problémahelyzetben a hatékony, az önmaga és a másik fél számára egyaránt kedvező problémamegoldásra törekszik; nagyfokú tudatosság és tényekre koncentráció jellemzi, magabiztosan és egyenes, nyílt közlésmóddal adja tudtára a másinak, mit szeretne vagy mit nem szeretne, mi a problémája, illetve kérdései nyitottak, ami lehetővé teszi a másik fél szándékainak megismerését. Általában az asszertív kommunikációs stílus jellemző a pozitívan orientált és racionális megoldói stílussal rendelkező egyénekre (Hadfield és Hasson, 2015; Kasik, 2015; Mészáros, 2019). Az asszertivitás az egyén érdekeinek érvényesítését jelenti, ami a többi ember számára akkor fogadható el, ha a másik fél személynének és érdekeinek az elfogadásán alapul. Az asszertivitás egy olyan viselkedésforma

tudatos megválasztása, amelyben az egyén felfedezi, hogyan fejlesszen ki magában belső erőt és tartást akarata érvényesítéséhez, és mindezt hogyan érvényesítse kapcsolataiban (Mészáros, 2011).

A szubmisszíven (alárendelődően) kommunikáló egyén a saját szükségleteit és igényeit a másik, mások szükségletei és igényei alá rendeli, sajátjai háttérbe szorulnak. Nagyon gyakran nem védi meg jogait, sokszor nem nyilvánít véleményt, inkább elfogadja a másik álláspontját még akkor is, ha azzal nagyon nem ért egyet. Az interakció során nem éri el céljait, mert fontosabb neki a jó hangulat fenntartása, ezért a konfrontálódást kerüli. Általában feszült, szorongó, tehetetlennek és bizonytalanoknak érzi magát, a felelősséget pedig hárítja. Fél a megaláztatástól, ezért társas kapcsolataiban gátolt, félénk és visszahúzódó. Döntési helyzetekben bizonytalan, hagyja, hogy más döntsön helyette (Mészáros, 2011). Tevékenységét meghatározza szorongása, nem meri kimutatni érzéseit, és problémáit vagy konfliktusait alapvetően el akarja kerülni. Problémamegoldására általában a negatív orientáció és az elkerülő stílus jellemző, ami alacsony frusztrációs tolerancia esetén impulzívba csaphat át (Kasik, 2015).

Az agresszív módon kommunikáló ember általában csak a saját szükségleteire és igényeire, azok megvalósítására koncentrál, ezeket gyakran tapintatlanul fejezi ki, figyelmen kívül hagyva a kommunikációs partner igényeit, jogait (Mészáros, 2019). Általában nem tartja tiszteletben mások jogait, manipulatív és agresszív (verbális és/vagy fizikai) viselkedés jellemzi. Mindent elkövet céljai eléréséért, védekező, harcias és feszült, türelmetlen, kommunikációs stílusával megsért és lekezel másokat, emellett jellemzője, hogy a felelősséget másokra hárítja (Máté, 2016; Mészáros, 2011). Mindez megmutatkozik probléma- és konfliktuskezelésében is: nagyon gyakran impulzív, agresszív (Kasik, 2015).

E három alapvető kommunikációs stílus mellett több szakirodalom elkülöníti a passzív és a passzív agresszív stílust (Mészáros, 2011). A passzív stílust gyakran azonosítják az alárendelődővel, ugyanakkor a passzív jelentős távolságot tart a problémás, konfliktusos helyzetektől, elkerüli azokat, nem akar konfrontálódni, negatív problémaorientáció és elkerülő megoldói stílus jellemzi. A passzív agresszív stílust manipulatívnak is nevezik, aki a másik fél iránti dühét, feszültségét közvetlenül mutatja ki (pl. csendes ellenállás, szarkasztikus humor, sértődés), miközben jóban akar lenni a másikkal, nem akar vagy nem mer nemet mondani neki, saját céljait kevésbé vállalja, s ha teheti, elkerüli a nyílt kommunikációt igénylő helyzeteket.

A serdülők életkorából fakadó nehézségek, a gyermeki és a felnőtti viselkedés váltakozása, a szélsőséges megnyilvánulások, a sértődékenység, az agresszivitás, a mások iránti érzékenység gyakori hiánya megnehezíti a serdülők számára a kongruens kommunikációt (Buda, 1986). A serdülők – életkori sajátosságokból és a szocializációs hatásokból fakadóan egyaránt – számos alkalommal alárendelődnék társas helyzetekben (pl. tanár-diák interakciók), amit gyakran agresszív kommunikációval ellensúlyoznak, és ez társas problémákat és konfliktusokat eredményez, ezért különösen fontos, hogy közel egyenrangú kommunikációt folytassanak velük a pedagógusok, illetve alkalmat teremtsenek arra, hogy a diákok elsajátíthassák a helyzetnek és a másik személynek megfelelő, hatékony kommunikációs stílust (Mészáros, 2019).

A hatékony kommunikáció alapfeltétele, hogy összetűzések, viták során minden fél kongruens (hiteles) kommunikációt folytasson (Buda, 1986). Az iskolai közegben ebben kitüntetett szerepe van a pedagógusnak, hiszen az ő kommunikációja példaként van jelen a diákok előtt. A serdülők életkorából fakadó nehézségek, a gyermeki és a felnőtt viselkedés váltakozása, a szélsőséges megnyilvánulások, a sértődékenység, az agresszivitás, a mások iránti érzékenység gyakori hiánya megnehezíti a serdülők számára a kongruens kommunikációt (Buda, 1986). A serdülők – életkori sajátosságokból és a szocializációs hatásokból fakadóan egyaránt – számos alkalommal alárendelődnek társas helyzetekben (pl. tanár-diák interakciók), amit gyakran agresszív kommunikációval ellensúlyoznak, és ez társas problémákat és konfliktusokat eredményez, ezért különösen fontos, hogy közel egyenrangú kommunikációt folytassanak velük a pedagógusok, illetve alkalmat teremtsenek arra, hogy a diákok elsajátíthassák a helyzetnek és a másik személynek megfelelő, hatékony kommunikációs stílust (Mészáros, 2019). Mivel a gyermekkori tapasztalatok a nem asszertív attitűdök és viselkedésgyek kialakulásában is döntő szerepet játszanak (pl. az agresszív szülői attitűd hatására – mely elnyomja a serdülő gyermek kezdeményezéseit – kialakulhat a kamaszkori lázadás vagy az alárendelődés), ezért rendkívül fontos, hogy a tanulók elsajátítsák az asszertív kommunikációs technikákat, például az aktív hallgatást és az én-üzenetek közlésének módját (Mészáros, 2019).

A hatékony szociálisprobléma-megoldás és megküzdés érdekében alkalmazott kommunikációközpontú fejlesztőprogramok jellemzői

Számos hazai és nemzetközi kutatásból ismert, hogy a szociális kompetencia összetevőinek megfelelő (az adott életkorban az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony és sikeres) működése és fejlődése érdekében tudatos, tervezett fejlesztésre van szükség, hiszen a spontán fejlődés nem elegendő a hatékony és sikeres társas működéshez. A szociális kompetencia és más kompetenciák összetevői közötti, az életkor előrehaladtával egyre erősebb kapcsolatok is indokolják a tudatos, tervszerű fejlesztést (Jámbori és Varga, 2010; Kasik, 2015; Zsolnai, 2013).

A serdülőkor kifejezetten érintett életszakasz a fejlesztés szempontjából, mivel ekkor rendkívül sok kognitív, érzelmi, szociális és erkölcsi változás történik, például egyre gyakoribb az impulzív problémamegoldó stílus alkalmazása (Kasik, 2014), nő a negatív orientáció és az elkerülés gyakorisága (Kasik és mtsai, 2016). Serdülők körében a magas impulzivitás és a rövid ideig tartó késleltetés között jelentős kapcsolat áll fenn, mert minél kevésbé képes valaki késleltetni, annál erőteljesebb a negatív érzelmek kifejezése, ami gyakran eredményez verbális vagy fizikai agressziót (Kasik, 2015). A korai serdülőkor az az időszak, amikor a testi változások mellett a lelki folyamatokban is jelentős változások történnek, melyek átforgalmazzák a lelki folyamatokat és a társas háló működését is (Kiefer és Ryan, 2011). Nő a serdülők stresszterheltsége, módosul a megküzdési stratégiáik készlete is (Hampel, 2007), megnő mind az aktív, adaptív stratégiák, mind a maladaptív, kevésbé hatékony megküzdési módok száma is. A bővülő megküzdési repertoár hosszú távon is meghatározza a viselkedésmintákat (Zsolnai és Kasik, 2012). Mindezek alapján igen nagy a jelentősége, hogy mely módszerek elsajátításában segítjük a tanulókat (Pikó és Hamvai, 2012). Mivel a családi közeg mellett az életkor előrehaladtával a diákok szociálisprobléma-megoldását, konfliktuskezelését a kortárs csoport egyre nagyobb mértékben befolyásolja, a probléma- és konfliktuskezelés, valamint a megküzdés fejlesztését célzó programok igen gyakran építenek a kortársi kapcsolatokra (Odom, McConnel és Brown, 2008; Semrud-Clikeman, 2007).

A fejlesztőprogramok két leggyakoribb formája a direkt és viselkedésalapú (pl. DSST), valamint az indirekt és szociális-kognitív (pl. SCT) fókuszú. A DSST (*Direct Social Skills Training*) során az adott készségekről (miként van jelen életünkben, hogyan kivitelezhető, miként lehet hatékony) beszélgetnek a tanulók, majd a megbeszélés után szerepjátékokban gyakorolják a készségek helyes használatát – ilyen jellegű programokat dolgozott ki Argyle (1983). Az SCT-n (*Social Cognitive Training*) hipotetikus problémák megoldása történik a gyerekek és a serdülők életkori sajátosságainak (a problémák, problémás helyzetek) figyelembevételével (Sütőné, 2004).

Az egyik leghatékonyabbnak tartott SCT-programot Shure (1997) dolgozta ki (*Interpersonal Cognitive Problem Solving/ I Can Problem Solve*, ICPS) óvodások és általános iskolások számára. A program öt egységből (folyamatrészből) áll, melyek speciális elemekkel egészíthetők ki a céltól és a résztvevőktől függően: (1) állapotfelmérés, a probléma meghatározása; (2) alternatív megoldási módok keresése és értékelése; (3) következtetések levonása; (4) tervezés és kivitelezés; (5) értékelés. Az ICPS 12 éves korig alkalmazható, tanterve három részből áll: (1) 3–4 évesek számára kidolgozott fejlesztési szakasz, ami 59 foglalkozást tartalmaz; (2) 5–8 évesek számára készített programrész, ami 83 fejlesztő foglalkozásból áll; (3) egy 77 foglalkozásból álló fejlesztési szakasz, ami 9–12 évesek körében használható. A foglalkozások általában 20–40 percesek, és mindegyik órának előre meghatározott, pontos fejlesztési célja van. Általános

cél, hogy elősegítse a kreatív (több megoldási lehetőséget figyelembe vevő) problémamegoldást, erősítse a problémamegoldás fontosságába vetett hitet (az énhatékonyság, a pozitív orientáció erősítése), illetve segítse a gyereket értelmezni, elemezni a különböző megoldási módokkal járó következményeket (felelősségvállalás erősítése). Az egyes életkorokra részletesen kidolgozott programrészek és segédletek (feladatsorok, tanulói füzet, tanári segédkönyv) segítik a tanárokat a program alkalmazásában (Kasik, 2015).

Az utóbbi évtizedben több hazai program is született, melyek e szociáliskompetencia-összetevők fejlődését is segítik (pl. Hegedűs, 2019; Konta és Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó és Fügedi, 2015). Sütőné (2005) programja 10 és 14 éves gyerekek számára készült, a programmal a gyerekek önismerete, önbizalma és felső tagozatba való beilleszkedése fejleszthető, és elsősorban kommunikációalapú elemeket tartalmaz. A 14 évesek esetében a fejlesztési célok kiegészülnek a szociálisprobléma-megoldás, a csoportban való együttműködés és a segítség fejlesztésével (Zsolnai, 2012, 2018). Szabó és Fügedi

Az utóbbi évtizedben több hazai program is született, melyek e szociáliskompetencia-összetevők fejlődését is segítik (pl. Hegedűs, 2019; Konta és Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó és Fügedi, 2015). Sütőné (2005) programja 10 és 14 éves gyerekek számára készült, a programmal a gyerekek önismerete, önbizalma és felső tagozatba való beilleszkedése fejleszthető, és elsősorban kommunikációalapú elemeket tartalmaz. A 14 évesek esetében a fejlesztési célok kiegészülnek a szociálisprobléma-megoldás, a csoportban való együttműködés és a segítség fejlesztésével (Zsolnai, 2012, 2018). Szabó és Fügedi (2015) kiscsoportos tréningje 12–18 évesek számára készült, amit iskolapszichológusok dolgoztak ki a saját intézményükben tapasztalt legtipikusabb problémák és igények alapján.

(2015) kiscsoportos tréningje 12–18 évesek számára készült, amit iskolapszichológusok dolgoztak ki a saját intézményükben tapasztalt legtipikusabb problémák és igények alapján. A kommunikációs gyakorlatokat, szerepjátékokat, történetek megbeszélését tartalmazó program 10+1 alkalomból áll, tartalmát tekintve három részre osztható: énkép-önismeret, kommunikáció, düh- és konfliktuskezelés. A tréning hatásvizsgálata alapján a résztvevők fejlődést mutattak az érzelmek felismerésében és kifejezésében, a többi területen – a szerzők szerint a mérési módszerekből kifolyólag – nem volt számottevő változás, néhol pedig plafonhatást tapasztaltak (Szabó és Fügedi, 2015).

A Bagdi és munkatársai (2017) által kidolgozott Boldogságóra program óvodáskortól a fiatal felnőttkorig nyújt szakmai segítséget pedagógusoknak és pszichológusoknak a pozitív érzelmek és a társas viszonyulás fejlesztéséhez, gyakorlásához. A program az önbizalom, az önismeret, a divergens gondolkodás, a koncentrációs képesség, a problémamegoldás, az érzelmi intelligencia, az altruizmus, a szociális képességek fejlesztésére fókuszál, csökkenti a negatív érzelmeket és az agressziót. A fejlesztés tíz téma mentén történik: (1) hála, (2) optimizmus, (3) társas kapcsolatok ápolása, (4) jó cselekedetek, (5) elköteleződés egy cél mellett, (6) megküzdési stratégiák, (7) apró örömök élvezete, (8) megbocsátás, (9) testmozgás, (10) fenntartható boldogság (Hegedűs, 2019). A program hatásvizsgálata nem ismert.

A hazai gyakorlattal ellentétben a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott szociális és érzelmi szociáliskompetencia-területeket fejlesztő programok közös jellemzője, hogy intézményes környezetben alkalmazhatók, szervesen beilleszthetők az óvodai program menetébe, illeszkednek az országos iskolai tantervhez. A PATHS Program (Domitrovich, Cortes és Greenberg, 2007) a szociális és érzelmi képességek javításával segíti elő a hatékony társas viselkedést, a tanulási sikeresség fejlődését és az agresszió csökkenését. A program céljai elsősorban a problémamegoldáshoz szükséges viselkedési elemek kialakítása, az önkontroll fejlesztése és az érzelmek megértésének és kommunikálásának fejlesztése. A Second Step program óvodáskortól serdülőkorig segíti a szociális és érzelmi területek fejlesztését. A program során a résztvevők kiscsoportos tevékenységekkel gyakorolhatják az érzelemszabályozást, illetve a problémamegoldást (Strawhun, Hoff és Peterson, 2014).

A Han, Catron, Weiss és Marciel (2001) által kifejlesztett pre-K RECAP (*Reaching Educators, Children and Parents*) program egy kognitív és viselkedéses elemeket egyaránt tartalmazó, osztályban végezhető tréning, mely nagymértékben támaszkodik a családi jellemzőkre a fejlesztendő területek jellemzőinek feltérképezése során (pl. milyen mintákat látnak a gyerekek, milyen elvek mentén történik a nevelés, milyen körülmények között), illetve a szülőket is bevonja az együttműködés, a problémamegoldás és az érzelemszabályozás fejlesztésébe (Hegedűs, 2016).

Az Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011) 12 éves korig alkalmazható a szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztésére elsősorban iskolai keretek között. Akárcsak a pre-K RECAP, ez a program is tartalmaz olyan elemeket, amelyek megvalósítása a szülővel együtt történik, sőt e program a szülők számára külön is tartalmaz programrészt, melynek gyakorlatait a szülők otthoni környezetben tudják megvalósítani gyermekeikkel (Hegedűs, 2016). A gyermekprogram az iskolai szabályok elsajátítására és alkalmazására, az empátia, a problémamegoldás, a dühkezelés, valamint a kommunikáció és az együttműködés fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, és akárcsak a legtöbb külföldi program, ez is maximálisan képes alkalmazkodni az adott iskola helyi programjához. Az Incredible Years megvalósítható teljes osztállyal tantermi körülmények között, valamint alkalmas speciális igényű (pl. viselkedési problémákat mutató) diákok kisebb csoportban történő alkalmazására is. A programot számos országban (pl. Finnország, Kanada, Svédország, Norvégia, Skócia, Portugália, Új-Zéland) alkalmazták már, ezek hatékonyságvizsgálata alapján a program rövid és hosszú távon egyaránt hatékonyan segíti a gyerekek

szociális és érzelmi kompetenciájának fejlődését (Webster-Stratton, 2016).

Az egyre nagyobb számban megjelenő problémás viselkedés csökkentésére alkalmazzák a SELF Kit (*Social Emotional Learning Facilitator Kit*) programot is (Opre, Buzgar, Ghimbulut és Calbaza-Ormenisan, 2011), amely segíti a gyerekeket a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben. A történetek, tanmesék, képek, versek, népmesék, táblajátékok, mondókák, tematikus tevékenységek, audiovizuális eszközök alkalmazása hozzájárul az érzelmi fejlődéshez, emellett a diákok elsajátítják a megfelelő érzelmkifejezést (Hegedűs, 2016).

Az utóbbi évtizedben egyre több program alkalmaz, kiegészítve az ICPS-jellemzőket, drámapedagógiai eszközöket a fejlesztés során. Ennek hatékonyságáról az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a 2010-es DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences Education*). A két évig tartó interkulturális kutatásba 12 országból 4475 diákot vontak be, akik 111 különböző drámaprogram valamelyikén vettek részt. A válaszadók mintegy 35%-a vett részt színházi nevelési programon, közel 8%-uk drámafoglalkozáson. A kontrollcsoportot 756 fő alkotta (Zölei-Kocsis, 2013). A kutatás során elsősorban azt vizsgálták, milyen hatással van a tanítási színház és dráma a fiatalok (14–16 évesek) kulcskompetenciái közül ötre, ezek között a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra. Az eredmények alapján mindegyik vizsgált területen szignifikáns az eltérés a drámafoglalkozáson rendszeresen részt vevő és az ilyen programban nem részesülő fiatalok között. A tanítási színház és dráma programok résztvevői jobban érzik magukat az iskolában, tanulmányi teljesítményük jobb, magabiztosabban kommunikálnak, gyakrabban dolgoznak csapatban a tanulás során, jobban át tudják venni mások nézőpontjait, jobban képesek megküzdni a stresszel, illetve szociálisprobléma-megoldásuk hatékonyabb (DICE, 2010).

Az utóbbi évtizedben egyre több program alkalmaz, kiegészítve az ICPS-jellemzőket, drámapedagógiai eszközöket a fejlesztés során. Ennek hatékonyságáról az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a 2010-es DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences Education). A két évig tartó interkulturális kutatásba 12 országból 4475 diákot vontak be, akik 111 különböző drámaprogram valamelyikén vettek részt. A válaszadók mintegy 35%-a vett részt színházi nevelési programon, közel 8%-uk drámafoglalkozáson. A kontrollcsoportot 756 fő alkotta (Zölei-Kocsis, 2013). A kutatás során elsősorban azt vizsgálták, milyen hatással van a tanítási színház és dráma a fiatalok (14–16 évesek) kulcskompetenciái közül ötre, ezek között a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra.

A fejlesztés lehetőségei és feltételei

Kiemelten fontos feladat, hogy az iskola a kognitív kompetencia összetevőinek fejlesztése mellett a szociális kompetencia összetevőinek fejlesztésére is megfelelő hangsúlyt fektessen annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni kortársi közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma- és konfliktuskezelő, illetve

megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Szabó és Fügedi, 2015; Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Zsolnai, 2013).

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint bármilyen fejlesztésről van szó, az ADAPT (*Attitude, Define, Alternatives, Predict és Try*) jellemzőkkel minden fejlesztésben részt vevőnek optimális szinten kell rendelkeznie. A fejlesztés mindenképpen arra fókuszáljon, hogy az adott egyént pozitív attitűd (*Attitude*) jellemezze, meg tudja határozni a problémáit (*Define*), alternatív megoldásokat tudjon felsorakoztatni (*Alternatives*), végig tudja gondolni a megoldás lehetséges következményeit (*Predict*), valamint mutasson hajlandóságot arra, hogy a választott megoldást interperszonális helyzetben is megvalósítsa (*Try*). A fejlesztés során számos technika alkalmazható, melyek kiválasztásában is nagy szerepe van az életkori jellemzőknek: bábozás, modellnyújtás, szerep- és szabályjátékok, szimulációk, filmelemzések, filmképzítés, történet- és meseelemzés, történetírás, naplózás, olvasmányélmények bemutatása, beszélgetés, vita (Kasik, 2015). Bell és D’Zurilla (2009) megállapították, hogy azon programok a leghatékonyabbak, amelyek a pozitív orientációra és a problémamegoldás részfolyamataira (problémadefiniálás, alternatív megoldások keresése, döntés, kivételzés) együttesen koncentrálnak, módszertáruk nagyon színes, illetve maximálisan alkalmazkodnak az életkori jellemzőkhöz és a résztvevők környezeti sajátosságaihoz.

A fejlesztés megkezdése előtt szükséges felmérni a serdülők kognitív, nyelvi és érzelmi jellemzőit, feltárni, mennyire képes megfogalmazni problémáit, milyen kontextusba helyezi, milyen nyelvi eszközöket használ a megfogalmazásra, érzelmei és gondolatai milyen viszonyban állnak egymással, illetve mennyire képes más szemszögből, a másik helyzetéből látni és értelmezni a szituációt. Shure (1997) szerint csak ezen információk birtokában lehetséges a program megtervezése, ugyanakkor a programnak rugalmasnak kell lennie: tudni kell módosítani a résztvevők visszajelzései alapján, megtartva az eredeti célt (Kasik, 2015).

Vaughn (1987) serdülőkorúakkal végzett kutatásai alapján a TLC (*Teaching, Learning, and Caring*) egy lehetséges szociáliskompetencia-fejlesztés az irodalomtanítás során. Vaughn szerint irodalmi szövegek megbeszélésével, értelmezésével, valamint dramatikus játékkal fejleszthető leginkább a problémamegoldás, együtt az empátiával és az érzelmi kommunikációval. Anderson (2000) szerint gyermekkorban leginkább az anyanyelv tanítása során segíthető a szociális kompetencia egyes összetevőinek fejlődése. Ezen alapul a serdülőkorúak számára kidolgozott SSLS (*Social Skill Literature Strategy*), amely segíti az érzelmek kifejezésének, szabályozásának és a különböző szociális készségeknek

A hazai fejlesztést jelentősen nehezíti, hogy az iskolarendszer a mai napig elsősorban a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, míg a tervezett, programszerű, az iskolai programba szervesen beépülő szociáliskompetencia-fejlesztés háttérbe szorul. A helyzetet az is nehezíti, hogy kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel, ezen vizsgálatok is a nemzetközi kutatásokhoz képest a szociális képességek és készségek csak viszonylag szűk körét vizsgálják, ezért számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nem állnak rendelkezésre megbízható empirikus adatok, amelyek azonban feltétlenül szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához.

(pl. kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás) a fejlődését. Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók jelentős hányada másképp gondolkodott a program végén a bántalmazásról, a konfliktusról és a vitáról, valamint viselkedésükben is pozitív változást tapasztaltak a szituációs gyakorlatok során. A proszociális készségek fejlesztése a történelem és az idegen nyelv tanításakor is hatékonyan bizonyult, ennek alapját főként a diszkriminációval, a bántalmazással kapcsolatos szövegek feldolgozása képezte (Kasik, 2007).

A hazai fejlesztést jelentősen nehezíti, hogy az iskolarendszer a mai napig elsősorban a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, míg a tervezett, programszerű, az iskolai programba szervesen beépülő szociáliskompetencia-fejlesztés háttérbe szorul. A helyzetet az is nehezíti, hogy kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel, ezen vizsgálatok is a nemzetközi kutatásokhoz képest a szociális képességek és készségek csak viszonylag szűk körét vizsgálják, ezért számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nem állnak rendelkezésre megbízható empirikus adatok, amelyek azonban feltétlenül szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához. Fontos tényező az is, hogy a szociális kompetencia fejlődését jelentős mértékben meghatározza a társadalom érték- és normarendje, valamint a kultúra, amelyben a szocializációs folyamat zajlik. Külföldi fejlesztőprogramok felhasználásánál ezért feltétlenül szükséges figyelembe venni a kultúrák közötti különbségeket is (Kasik, 2007, 2015; Zsolnai, 2013).

A hatékony fejlesztés alapfeltétele, hogy megfelelően működő szociális kompetenciával rendelkezzenek a pedagógusok, ám erről még kevesebb információval rendelkezünk. A szociális kompetencia fejlődésének segítésekor kiemelten fontos, hogy a mindennapi tanítási gyakorlatban a pedagógusok szakítsanak a merev nevelési elvekkel és kommunikációval, törekedjenek egyenrangú kommunikációra a diákokkal egyrészt azért, hogy ezáltal is megtanulják a serdülők, hogyan érdemes és hogyan lehet hatékonyan egymással kommunikálni (Mészáros, 2019), másrészt elkerüljék az agresszív kommunikációval való kompenzálást probléma- vagy konfliktushelyzetekben.

Balogh-Pécsi Anett

*Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Kasik László

*Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet;
SZTE BTK Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

Irodalom

- Anderson, P. L. (2000). Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35, 271–279.
- Argyle, M. (1970). *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin Books Ltd.
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Tabajdi Éva (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek: 3–6 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel*. Mental Focus.
- Bell, A. C. és D’Zurilla, T. J. (2009): Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348–353.
- Buda Béla (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula.
- Chalvin, D. (1981). *Assertiveness*. Edition ESF.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association.
- Denham, S. A. (2005) *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the national children’s study*. https://www.researchgate.net/publication/237112309_Assessing_Social-Emotional_Development_in_Children_From_a_Longitudinal_Perspective_for_the_National_Children’s_Study

- DICE (2010). *A kocka magyar oldala. A DICE kutatás magyar eredményei*. DICE Consortium.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the pre-school „PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91.
- D’Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (szerk.), *Social Problem Solving. Theory, Research, and Training*. American Psychological Association.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Eskin, M. (2012). *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier.
- Forgó Sándor (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K. & McCall, Z. (2016). Assertiveness formative questionnaire. In Noonan, P. & Gaumer Erickson, A., *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom*. Corwin. 181–182.
- Hadfield, S. & Hasson, G. (2015). *Asszertivitás*. Sclar Kiadó.
- Hegedűs Szilvia (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218. DOI: 10.17670/MPed.2016.2.197
- Hegedűs Szilvia (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 1–37. DOI: 10.14232/ISKULT.2019.9.21
- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. (2001). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology*, 33(6), 681–693. DOI: 10.1007/s10802-005-7647-1
- Jámbori Szilvia & Varga Vera (2010). A szocialitás általános és középiskolai fejlesztésének lehetőségei. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 12–23
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kasik, L. (2014) Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–158.
- Kasik László (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik László, Guti Kornél, Tóth Edit & Fejes József Balázs (2016). Az elkerülés, mint folyamat. Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2). DOI: 10.17670/MPed.2016.2.219
- Kiefer, S. M. & Ryan, A. M. (2011). Students’ perceptions of characteristics associated with social success: Changes during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 218–226.
- Konta Ildikó & Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In Gentry, W. D. (szerk.), *The handbook of behavioral medicine*. Guilford Press. 282–325.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In Pervin, L. & Lewis, M. (szerk.), *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press. 287–327.
- Margitics Ferenc & Pauwlik Zsuzsa (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Máté Zsolt (2016). *Szabadság, egyenlőség, párkapcsolat*. Drogprevenációs Munkacsoport.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (szerk.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. 95–119.
- Mészáros Aranka (2011). *Tananyag az asszertivitás és kommunikáció fejlesztése tréninghez*. Szent István Tudományegyetem.
- Mészáros Aranka (2019). Kommunikáció. In D. Molnár Éva, Dombi Edina, Fülöp Márta, Gál Zita, Guti Kornél, Jámbori Szilvia, Kasik László, Mészáros Aranka, Szabó Éva & Szurmik Zoltán, *Osztályfőnöki óra: Műképp*. 17–28. Mozaik Kiadó
- Nagy József (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy József (2020). *Megújuló pedagógia*. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/megujulo-pedagogia.html>
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. (2008). *Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences*. In Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (szerk.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Paul H. Brookes Publishing. 3–29.

- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O. & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for improving children's socio-emotional competencies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 678–683. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.292
- Pikó Bettina & Hamvai Csaba (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22(9), 24–33.
- Pipas M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656. Psychologist. 39–50.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. DOI: 10.1111/1467-9507.00029
- Rubin, K. R. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In van Hasselt, V. B. & Hersen, M. (szerk.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. Plenum. http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/social%20competence/Hdbk%20Soc%20-Dev92.pdf
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer.
- Shure, M. B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In Albee, G. & Gullotta, T. (szerk.), *Primary prevention works*. Sage.
- Strawhun, J., Hoff, N. & Peterson, R. L. (2014). *Second step, program brief, student engagement project*. University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.
- Sütőné Koczka Ágnes (2004). A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Sutone-Szocialis.html>
- Sütőné Koczka Ágnes (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó.
- Szabó Éva & Fügedi Petra Anna (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára*. Iskolapszichológiai Füzetek 37.sz. Elte Eötvös Kiadó.
- Vaughn, S. (1987). TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. 25–30.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. The Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. In VanRyzin, M., Kumpfer, K., Fosco, G. & Greenburg, M. (szerk.), *Family-Centered Prevention Programs for Children and Adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination*. Psychology Press.
- Zőlei-Kocsis Blanka (2013). A DICE kutatás margójára. *Neveléstudomány*, 2, 139–141. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_139-141.pdf
- Zsolnai Anikó (2012). A szociális készségek fejlesztésének módszertana. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23.
- Zsolnai Anikó (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.
- Zsolnai Anikó (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés.
- Zsolnai Anikó & Kasik László (2012). Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(4), 3–19.

Absztrakt

Az iskolai nevelés egyik kiemelten fontos feladata a szociális kompetencia összetevőinek tervszerű, tudatos fejlesztése – többek között – annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni kortársi közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma- és konfliktuskezelő, illetve megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó & Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). Bár hazánkban is egyre több programot dolgoznak ki a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésére, ezek száma a külföldi programokhoz képest igen kevés. A nemzetközi kutatások adatai alapján azon programok a leghatékonyabbak, amelyek több és egymáshoz szorosan kapcsolódó területek fejlesztését célozzák meg változatos és az életkori biológiai, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket maximálisan figyelembe vevő módszerekkel (Kasik, 2015). Számos program középpontjában a kommunikáció áll, ehhez kapcsolnak más területeket. A kommunikációs technikák elsajátítása és gyakorlása jelentősen segíti a különböző probléma- és konfliktuskezelési, illetve megküzdési stratégiák hatékony elsajátítását és alkalmazását. A tanulmány ismerteti a szociális kompetencia azon meghatározásait és modelljeit, amelyek leggyakrabban alapját képezik a szociáliskompetencia-fejlesztésnek, ismerteti a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és az asszertivitás főbb jellemzőit, végül áttekinti a serdülőkori fejlesztési lehetőségeket és a hatékony kommunikációközpontú fejlesztőprogramok főbb jellemzőit.