

Zsolnai Anikó¹ – Rácz Anna² – Rácz Kata³¹ Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék;

Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport

² Semmelweis Egyetem, Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola³ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pszichológia MA

Szociális és érzelmi tanulás az iskolában

„Az IQ csak kismértékben képes megjósolni az életben való sikerességet, az érzelmi és szociális készségek sokkal jobb mutatói ennek.” (Daniel Goleman)

*Napjainkban a pedagógiával foglalkozó szakemberek közül egyre többen ismerik fel, hogy az iskolában folyó nevelői és oktatói munka során a diákok nem kapnak megfelelő felkészítést arra, miként küzdjenek meg a mindennapi élet kihívásaival, hogyan boldoguljanak társas kapcsolataikban, és az ezekből fakadó problémákat milyen stratégiákkal oldják meg hatékonyan.**

A hagyományos tanítási módszerek és a tananyag elsajátítása magában ezt a kihívást nem tudja megfelelő módon kezelni, mivel ehhez olyan készségek és képességek tudatos, célirányos fejlesztésére van szükség, amelyekről mint fejlesztendő területekről az iskola sokszor nem tud vagy nem akar tudomást venni. Ezek a szociális és érzelmi képességek, készségek, melyek elsajátítása a szociális és az érzelmi tanulás során történik.

A szociális és érzelmi készségek, képességek alapvető szerepet játszanak a szociális viselkedés működésében. A hazai (pl. Kasik, 2010, 2015; Zsolnai, 2013) és a külföldi (pl. Greene, Hariton, Robins és Flye, 2011) vizsgálatok eredményei szerint a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ ezen készségek és képességek szintjétől, a szociális kompetencia alakulására pedig főként a pszichikus összetevők működéséből következtethetünk. A szociális készségek, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatásosan vannak rájuk a körülményekből fakadó szociális követelmények, s leginkább a pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést. A szociális készségeket tanulás (pl. megfigyelés, modellkövetés, ismétlés, megerősítés) útján sajátítjuk el.

A szociális interakcióban az érzelmeknek is nagy szerepük van, hiszen azok megfelelő kifejezése alapvető fontosságú. Az érzelmelek felismerése és megértése az érzelmelek által közvetített információk dekódolását és értelmezését, az érzelmelek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmelek kezelését, irányítását jelenti. Egyszerűbb vizsgálati

* A tanulmány írása a 2013-1-HUI-LEO04-10210 1 azonosítószámú Social and Emotional Learning in Vocational Education and Training (SELVET) című projekt keretében történt.

eredmény szerint (pl. *Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Saarni, 1997, 1999*) a szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Azok, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek.

A szociális és az érzelmi tanulás fogalma

A SEL (Social and Emotional Learning) koncepció kidolgozása főként Elias, Zins, Weissberg, Greenberg és munkatársaik (pl. *Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver, 1997; Zins, 2001; Zins és Elias, 2006*) nevéhez fűződik, akiknek szemléletmódja megegyezik Goleman (1995) *Érzelmi intelligencia* című könyvében leírtakkal. A SEL abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és a szakmai teljesítményük sikerességét (pl. *Cefai és Cavioni, 2014; Elbertson, Brackett és Weissberg, 2009*).

A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmeik felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés (pl. *Zsolnai, 2013, 2014*). E tanulási folyamat hatékonyságát elősegítve jöttek létre azok az iskolai tantervekbe beépített programok, amelyeknek fő célja a prevenció.

Az intézményes fejlesztés lehetőségeivel foglalkozó kutatók (pl. *Elbertson, Brackett, Weissberg, 2009; Schuttel, Malouff, Einar és Thorsteinsson, 2013; Zins és Elias, 2006*) öt olyan, a szociális és az érzelmi fejlődésben meghatározó szerepet játszó faktort emelnek ki, amelyek fejlesztése kulcsfontosságú. Ez az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek és a felelős döntéshozatal. Ezzel teljesen megegyezik az USA-ban vezető szerepet betöltő Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) chicagói székhelyű szervezet munkatársai által készített modell is, ami az öt fő fejlesztési terület egymáshoz való viszonyát mutatja be (1. ábra).



1. ábra. A SEL-programok fejlesztési területei (forrás: <http://www.casel.org/>)

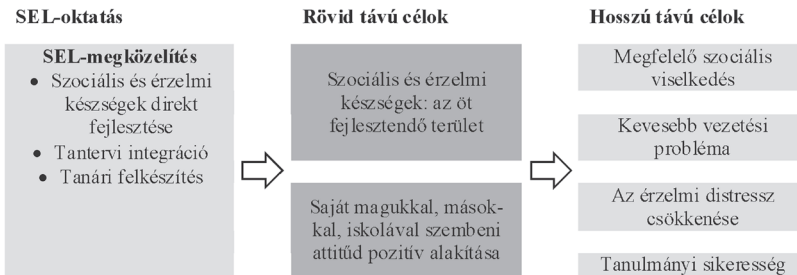
- **Önismeret és éntudatosság:** Az egyén azon képessége, hogy pontosan felismeri érzelmeit, gondolatait, valamint ezek hatását saját viselkedésére. Az önismeret magában foglalja az önértékelési képességet: az egyén pontosan ismeri erősségeit, korlátait, valamint feltételezi, hogy rendelkezik önbizalommal és optimizmussal a jövőre nézve.
- **Önmenedzselés:** Az egyén azon képessége, hogy hatékonyan szabályozza érzelmeit, gondolatait és viselkedését a különböző élethelyzetekben. Ez magában foglalja a stresszkezelést, az impulzusok megfékezését, valamint azt, hogy képes motiválni magát és dolgozni a kitűzött személyes és tanulmányi célok elérése érdekében. Ez jelenti azt is, hogy az egyén más számára is ki tudja fejezni érzelmeit, valamint képes arra, hogy mindig a helyzetnek megfelelő magatartást mutasson.
- **Társas tudatosság:** Az egyén azon képessége, hogy elfogadja és megértse a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező embertársait. Felismeri és elfogadja a hasonlóságokat, különbségeket. Képes elfogadni és megérteni a társadalmi és etikai viselkedési normákat, valamint elismeri a család és az iskola mint közösségi formák támogató erejét.
- **Társas készségek:** Az egyén azon képessége, hogy különböző egyénnel és csoportokkal egészséges és jutalmazó kapcsolatokat alakítson ki. Ez magában foglalja az őszinte, nyílt kommunikációt, az aktív hallgatást, az együttműködést, valamint azt, hogy képes ellenállni a nem megfelelő társadalmi nyomásnak. Jelenti továbbá a konstruktív konfliktuskezelést, valamint a segítségkérést és segítségnyújtást.
- **Felelős döntéshozatal:** Az egyén azon képessége, hogy az etikai, társadalmi normákat alapul véve, valamint saját és más biztonságát és jóllétét tiszteletben tartva együttműködő és tiszteltteljes viselkedést tanúsít személyes és társas kapcsolataiban. Cselekvéseit és azok következményeit reálisan értékeli az iskolában, a családjában és a tágabb környezetében egyaránt.

Szociális és érzelmi tanulás az iskolában

A SEL-programok évekig tartó integratív programok (pl. *Humphrey*, 2013; *Zins, Walberg és Greenberg*, 2003), melyeknek sikeressége főként azon múlik, hogy az adott iskola vezetése, a pedagógusok felkészültsége és a szülők együttműködése mennyire van összhangban, s mennyiben értenek abban egyet, hogy a szociális és az érzelmi készségek, képességek fejlesztése legalább annyira fontos feladata az iskolának, mint a kognitív területeké. Többféle iskolai programtípus létezik: (1) Speciális kérdéskörökre koncentráltan (pl. bűnmegelőzés, egészségmegőrzés, erőszakmentesség), külön SEL-foglalkozások keretében folyik a fejlesztés. (2) A tanárok a tanterv keretén belül általánosan – egyéb tárgyak oktatásába ágyazottan – fejlesztik a szociális és emocionális készségeket (pl. nyelvtanulás, irodalomóra, filozófiaóra keretében). (3) Léteznek olyan programok, amelyek a pedagógusok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztését tűzik ki célul. A cél az, hogy a pedagógusok nagyobb érzelmi támogatást tudjanak nyújtani a diákoknak, és a pozitív fegyelmezési módszerek elsajátításával jobban tudjanak igazodni a diákok igényeihez. A programok leghatékonyabban az iskolán belüli közösségekben valósíthatók meg, ám a család és a tágabb szociális környezet bevonása is jelentős mértékben befolyásolja azok sikerességét.

A SEL-programok rövid és hosszú távú céljai

A SEL-programok kialakítása során rövid és hosszú távú célokat egyaránt meghatároznak (2. ábra). Rövid távú cél a diákok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése és a saját magukkal, másokkal, az iskolával szembeni attitűdjük alakítása. A rövid távú célok sikeres megvalósulása hosszú távra is kihat, mert ha ezek a készségek és képességek jól működnek, akkor az az iskolai teljesítmény javulásához, a viselkedési problémák és az érzelmi distressz csökkenéséhez, a proszociális viselkedés gyakoriságának növekedéséhez vezet (Cefai és Cavioni, 2014; Van der Zee, Thijs és Schakel, 2002).



2. ábra. A SEL-programok rövid és hosszú távú céljai (forrás: <http://www.casel.org/>)

A SEL-programok főbb értékelési szempontjai

A CASEL munkatársai (pl. Weisberg, 2008) által megfogalmazott értékelési kritériumok szerint egy óvodai, iskolai programot akkor lehet SEL-megközelítésű programnak minősíteni, ha az mind az öt fő szociális és emocionális készségcsoport fejlesztését célul tűzi ki több éven át olyan kontextusban, ahol a készségek gyakorlására a SEL-készségeket fejlesztő órákon túl egyéb iskolai foglalkozásokon is lehetőség van, illetve a tanítás nem kizárólag elméleti síkon folyik. Biztosított a tanárok felkészítése tréningekkel, számukra folyamatos a tanácsadás és a támogatás a program alatt is, valamint jól kidolgozott oktatási segédanyagok, óratervek állnak rendelkezésükre.

A SEL-programok hatékonyságának értékelésénél nem elegendő a beavatkozás előtti és utáni mérések (tesztek) összehasonlítása, a vizsgálatba kontrollcsoportot is be kell vonni (olyan osztályt, ahol a vizsgált időszak alatt nem történt SEL-oktatás). Egy adott SEL-program a következő szempontok alapján jellemezhető:

- milyen korosztályt céloz meg;
- hány évfolyam számára tartalmaz kidolgozott képzési anyagot;
- évente átlagosan mennyi oktatási alkalmat jelent (ha a SEL-tanítás nem direkt módon történik, hanem az egész képzést átható módon, akkor ez a pont nem értelmezhető az adott program esetén);
- milyen megközelítési módot alkalmaz (pl. speciális kérdéskörre fókuszál);
- van-e lehetőség a SEL-készségek SEL-órán kívüli gyakorlására (igen vagy nem);
- milyen közegekben van lehetőség a SEL-készségek fejlesztésére (pl. más órákon, iskola egészét áthatóan, családban, helyi közösségben);
- milyen módon történt a program bevezetésének értékelése (önbevallás alapján, külső megfigyelés alapján, diákok viselkedésének mérése alapján);
- iskola földrajzi elhelyezkedése (pl. vidék, külváros, nagyváros);

- iskola diákjainak etnikai és szocio-ökonómiai státusz szerinti összetétele;
- mely területeken mutatható ki hatékonyság (tanulási teljesítmény, proszociális viselkedés gyakorisága, viselkedési problémák gyakorisága, érzelmi distressz szintje).

E szempontok alapján igen sokrétű követelménynek kell megfelelni egy SEL-programnak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek vagy csak kevés számban vannak ilyen óvodai és iskolai programok az USA-ban és Európa országaiban. A következőkben ezen példaértékű programokból mutatunk be néhányat.

SEL-programok Európában

Számos európai iskolarendszeren belül alkalmazzák a szociális és az érzelmi tanulás koncepcióját. Az alapelvek hasonlósága mellett sok eltérés is kimutatható annak mentén, hogy milyen életkorban, iskolatípusban és etnikumú összetételű intézményben vezetik be és alkalmazzák a programot.

Anglia

Angliában számos program foglalkozik a szociális és az érzelmi tanulással.¹ Közülük az egyik legismertebb a Social and emotional aspects of learning (SEAL; A tanulás szociális és érzelmi aspektusai), amit a Családvédelmi Minisztériumban (Department of Children, Schools and Families) dolgoztak ki, és először az általános iskolai program kipróbálása kezdődött meg. A 2007/2008-as tanévtől már a középiskolai projekt is elindult, és 2011-re az általános iskolák 90 százalékában, a középiskolák 70 százalékában bevezették. A minisztériumi kidolgozás csak egy tartalmi keretet ad, ami nagy önállóságot biztosít az intézményeknek, hogy saját jellegüknek és igényeiknek megfelelően alakítsák ki a részletes tartalmi elemeket. Nem véletlen ez, hiszen éppen az volt a cél e döntéssel, hogy az iskolák sajátjukként kezeljék a programokat, és felelősséget vállaljanak a megvalósításukért. Egy konkrét iskolára szabott projekt kifejlesztéséhez kézikönyvek – *SEAL Primary Programme Guidance* és *SEAL Secondary Programme Guidance* – állnak a pedagógusok rendelkezésére, melyek irányelveket fogalmaznak meg a fejlesztésre vonatkozóan. Nagyon fontos, hogy az iskoláknak nem kötelező bevezetni a SEAL-t, tehát önkéntes alapon indítható.

A SEAL-programok általános és középiskolai elterjedésében kimutathatók különbségek. Míg a fiatalabb korosztállyal foglalkozó iskolatípusban határozottan sikeres a projekt, addig egy 2010-ben végzett értékelés (*Humphrey, Lendrum és Wigglesworth, 2010*) szerint ez nem jellemző egyértelműen a középiskolai programra. Az okok között a két iskolatípus struktúrabeli különbsége, a tanári szerep értelmezése, az iskolai jegyek fontosságának megítélése szerepel.

A felmerült problémák ellenére igen sok középiskola nyitott a SEAL bevezetésére, és közülük számos hatékonyan működteti azt. Ezek közé tartozik a Hele's school középiskola², ahová 1300 11–18 éves gyerek jár, és egyike volt azoknak, amelyek már a minisztériumi program kipróbálási szakaszában is részt vettek. Az itt futó projekt fő sajátossága, hogy az az iskola egészét áthatja, tehát nemcsak órákon folyik a különböző modulok tanítása, hanem az iskolai munka összes területén. A tanárok számára továbbképzési rendszere van, és számos segédanyag kidolgozására is sor került. Fő célja a tanulók önértékelésének, éntudatosságának, az empátia, a motiváció és a társas készségek fejlesztése, valamint az érzelmek kezelésének és szabályozásának megtanulása. A SEAL a teljes tantervet áthatja, de heti egy foglalkozás kiemelten a fejlesztésbe bevont készségek

és képességek, például a kommunikáció tanításával foglalkozik. Az iskolában működik egy diáksegítő csoport is két tanácsadóval, ahová bármilyen problémával fordulhatnak a diákok. Két speciális csoportot is fenntartanak, ezek közül az egyik ('nurture group') azon első évfolyamosoknak nyújt segítséget, akiknek nehezen megy az átállás az általános iskolából a középiskolába. Itt önbizalom építése, az érzelmek kezelésének tanítása folyik. A motivációs csoport ('raising aspirations') azoknak a tanulóknak szerveződött, akik kiemelkedően motiválatlanok és nincsenek terveik a jövőre vonatkozóan.

Lényeges, hogy ebben a programban a tanárok szociális készségeinek a fejlesztésével is foglalkoznak speciális tréningek keretében, és az iskolai fejlesztés hatékonyságának növelése érdekében a családokat is bevonják. Állandó tájékoztatást kapnak a projektről és a szülők is részt vehetnek különböző foglalkozásokon. Mindennek eredményeként a tanulóknál jobb tanulmányi eredmény, nagyobb csoportkohézió, kevesebb viselkedési probléma és a hiányzások csökkenése következett be. Az iskola a 2011-es, a SEAL középiskolai programok sikerességét vizsgáló országos mérésben kiemelkedően jó besorolást kapott.

Bár Finnország az eddigi PISA-felmérésekben mindig jól szerepelt, a 2011-ben készült

Fundación Marcelino Botín Report szerint a finn fiatalok mentális egészsége nem mutat olyan kielégítő állapotokat, mint a PISA-ban elért teljesítményük. A jelentés szerint ezt bizonyítja az a tendencia is, hogy a 15–24 éveseknél a vezető halálok az öngyilkosság, és ebben a korcsoportban az öngyilkossági ráta az egyik legmagasabb a világon. Egy másik projekt, a School Health Promotion – ami 1995 óta gyűjt adatokat a finn középiskolások jóllétéről – arra hívta fel a figyelmet, hogy e korosztály körében egyre nő a depresszió, a kiégés, a fáradtság és különösen a lányoknál a szociális fóbia. Kiderült az is, hogy sok diáknak negatív az attitűdje az iskolával kapcsolatban, valamint agresszív a tanáraival szemben. A megvizsgált intézmények közül 20 százalékban fenyegették már meg a pedagógusokat, 13 százalékban bántalmazták is őket a diákok.

Finnország

Bár Finnország az eddigi PISA-felmérésekben mindig jól szerepelt, a 2011-ben készült Fundación Marcelino Botín Report szerint a finn fiatalok mentális egészsége nem mutat olyan kielégítő állapotokat, mint a PISA-ban elért teljesítményük. A jelentés szerint ezt bizonyítja az a tendencia is, hogy a 15–24 éveseknél a vezető halálok az öngyilkosság, és ebben a korcsoportban az öngyilkossági ráta az egyik legmagasabb a világon. Egy másik projekt, a School Health Promotion – ami 1995 óta gyűjt adatokat a finn középiskolások jóllétéről – arra hívta fel a figyelmet, hogy e korosztály körében egyre nő a depresszió, a kiégés, a fáradtság és különösen a lányoknál a szociális fóbia. Kiderült az is, hogy sok diáknak

negatív az attitűdje az iskolával kapcsolatban, valamint agresszív a tanáraival szemben. A megvizsgált intézmények közül 20 százalékban fenyegették már meg a pedagógusokat, 13 százalékban bántalmazták is őket a diákok.

A problémák felismerése vezetett oda, hogy prevenciós jelleggel már az általános iskolai tantervekbe beiktatták a szociális és érzelmi tanulás számos elemét. A *Social and emotional education* (SEE) szellemében minden tantárgy oktatása során érvényesül a személyiség fejlesztésének elve, melynek keretében számos szociális (pl. konfliktuskezelés) és érzelmi készséget (pl. érzelmek felismerése és kezelése) tanítanak.

A finn iskolákban 2001-től folyik egészségszervezés, melynek egyik fő célja, hogy növekedjen a gyerekek önértékelése, fejlődjön a megküzdési stratégiájuk és kommunikációs készségük. Az viszont érdekes, hogy a fejlesztések megvalósításában az iskoláknak szabad kezük van, tehát helyi szinten dől el, hogy a szociális és érzelmi tanítás miként fog megvalósulni, így a hatékony munka elsősorban a tanárok lelkesedésén és motivációján múlik. Az iskolák együttműködnek különböző civil szervezetekkel, akik kidolgozott képzési anyagokkal és továbbképzésekkel segítik a pedagógusok munkáját.

A tanulmány elején már szó volt arról, hogy a SEL-programoknak különböző típusai különíthetők el. A most bemutatott az egy speciális kérdéskörre koncentrááló projektek körébe tartozik. A *KiVa, anti-bullyin középiskolásoknak*³ program célja, hogy agressziót és/vagy zaklatást tanúként átélő diákok segítséget kapjanak abban, miként legyenek empátikusabbak az áldozatokkal, hogyan merjenek és milyen stratégiák használatával avatkozzanak be az eseményekbe. A programot 2006 és 2009 között próbálták ki kísérleti jelleggel 117 kísérleti és 117 kontrolliskola 30 000 tanulója részvételével. 2011-re már 2500 komprehenzív iskola (az összes ilyen típusú intézmény 80 százaléka) vette át és vezette be a programot a 9–16 évesek számára. A különböző korosztályokba tartozó gyerekeknek háromféle programverziót (7–9, 10–12 és 13–15 évesek) fejlesztettek ki. Közös mindegyikben, hogy egy tanév alatt 10 alkalommal, két órában foglalkoznak ezzel a problémával elméleti oktatás, közös megbeszélés, csoportfeladatok, szerepjátékok, filmnézés és számítógépes játékok alkalmazásával. Amennyiben tényleges zaklatás történik az iskolában, akkor egy 2–3 fős tanári csoport interjúkat készít az áldozattal és a zaklatóval is, amit egy csoportbeszélgetés követ, ahol az áldozat és az elkövető mellett az osztályban, iskolában kedvelt diákok is részt vesznek, s ők általában kiállnak a zaklatást elszenvedők mellett. A program nagyon hatékony, mert bevezetése óta, a mért adatok szerint, kétharmaddal visszaesett a zaklatások száma ezekben az intézményekben. A projekt sikerességét bizonyítja a 2009-es European Crime Prevention Award (ECPA) első helyezése is.

Hollandia

A holland iskolarendszer nagy hagyományokkal rendelkezik a szociális és az érzelmi tanulás terén. Sokféle és változatos elnevezéssel rendelkeznek a különböző programok (pl. szociáliskészség-fejlesztő tréning, szociáliskompetencia-fejlesztő tréning, életviteli készségek fejlesztése), de a tartalmi alapjuk azonos. A holland kormány már az 1990-es évek elejétől fontosnak tartotta a fiatal generációk ilyen típusú preventív célú fejlesztését, és Rotterdam volt az első város, ahol az első programot (*Growing up in the city*) bevezették. Ezt követően számos újabb projekt adaptálására és/vagy kidolgozására került sor, ilyen például az általános iskolások számára készült *Good Behaviour Game* vagy a középiskolásoknak szóló *Skill for Life*, melyek preventív céllal a viselkedési problémák megelőzésére koncentrálnak.⁴

Arról nincsen pontos adat, hogy hány iskolában fut valamilyen SEL-program, számuk valószínűleg több százra tehető. Az alkalmazott SEL-projektek többsége Bandura (1977) szociális tanulás elméletén nyugszik, és a programok egy részét (pl. *Dutch S4L program*) a CASEL szervezet minősítette SEL-programmáknak, mert megfeleltek az általuk meghatározott követelményeknek. A SEL nem része a holland nemzeti alaptantervnek,

de 2006-tól minden általános és középiskolának be kell vennie a pedagógiai programjába az aktív állampolgárság és közösségi szolgálat tanítását, melynek keretében a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztése is folyik.

A SEL-programok közül az egyik legelterjedtebb a *Skill for Life (Készségek a mindennapi élethez)*.⁵ A 14–17 éves korosztály számára készült projekt célja kifejleszteni a fiatalokban azokat a készségeket, amelyek egyrészt a mindennapi életben és a társas viszonyokban szükségesek, másrészt az érzelmi, morális kihívások kezelésére szolgálnak. A programban több modul található (pl. agressziókezelés, szexualitás, bullying, szülő-gyerek konfliktusok kezelése), a foglalkozások 45 percesek. Egy tanévben 23 alkalommal foglalkoznak különböző témákkal a diákok tanáraik vezetésével. Nagyon fontos, hogy csak olyan pedagógusok vesznek részt a projektben, akik érdeklődnek és motiváltak a tanulók fejlesztésében. Számukra egy háromnapos továbbképzés elvégzése szükséges, és a program felénél újabb tréningen vesznek részt, ahol felfrissítik tudásukat. 1996 és 2005 között közel 800 tanárt képeztek ki a programban való közreműködésre.

Szociális és érzelmi tanulást segítő programok Magyarországon

Nemzetközi összehasonlításban Magyarország nem tartozik azon országok közé, ahol a szociális és érzelmi tanulást az egyik legfontosabb képzési célként határozzák meg az iskola számára. Ennek az egyik legfőbb oka az, hogy a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális és érzelmi, hanem a kognitív területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Azonban hazánkban is léteznek olyan, az óvodai és az iskolai munkába beépíthető programok, amelyek a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztésére irányulnak. Igaz, ezek többségét csak kísérleti jelleggel próbálták ki, de az eredmények egyértelműen bizonyítják hatékonyságukat. Ilyen például az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program (*Csendes, 1997*), a szociális készségek iskolai, játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó könyvek (*Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008*), a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő programok (*Sütőné, 2005; Tápai és Szabó, 2013*), valamint az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (*Zsolnai, 2006*).

A szociális készségek kisiskoláskori fejlesztésére irányuló kísérleti program (*Konta és Zsolnai, 2002*) elsősorban azon szociális készségek (pl. verbális és nonverbális kommunikáció, együttműködés, tolerancia, empátia, konfliktuskezelés, kapcsolattartás kortársakkal és felnőttekkel, szociális elfogadás) fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. A két éven keresztül folyó, heti egyórás gyakorlati foglalkozásokon a szociális-készség-fejlesztő technikák közül leginkább a modellnyújtást, a problémamegoldást, a megerősítést, a szerepjátékot és a történetek megbeszélését alkalmazták. A fejlesztésben használt gyakorlatok és játékok a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával egészültek ki. A szociális készségeket fejlesztő játékok zeneterápiás elemekkel történő ötvözése jó önkifejező lehetőséget teremtett a gyermekek számára.

Ugyancsak az iskolás korosztályra (1–6. és 7–12. évfolyam) fókuszál egy SULINOVA-program, mely a következő fő elemekből épül fel az 1–6. évfolyam számára: az én dimenziói, én és a másik, én és a világ, valamint a 7–12. évfolyam részére: toleranciára nevelés, felkészülés a felnőtt szerepekre, polgár a demokráciában. A program megvalósításában használt tanulás-szervezési módszerek a beszélgetőkör, a kooperatív tanulás és tanítás technikái, a drámajáték, a vita és a projektmódszer (*Gádor, 2008*).

A hazai fejlesztések egészét tekintve csak kevés program foglalkozik a serdülőkorúakkal. Ebbe a csoportba tartozik Sütőné (2005) programja, ami 10 és 14 éves gyerekek számára kínál négy, egyenként egynapos szociáliskészség-fejlesztő tréninget. A 10 évesek-

nek készült program a gyerekek önismeretét, egészséges önbizalmát kívánja fejleszteni, hogy a felső tagozatra kerülve sikeresen tudják teljesíteni az új kihívásokat és követelményeket. A nyolcadik osztály utolsó félévére tervezett négy egynapos tréning abban tér el a fiatalabb korosztályétól, hogy a fejlesztési célok kibővülnek, nem csupán az önmegismerés, a kortársi, a pedagógusi és a szülői megismerés, megértés a hangsúlyos, hanem a szociálisprobléma-megoldó készségek fejlesztése, a csoportban való együttműködés és a segítő kapcsolatok felismertetése (Zsolnai, 2012).

Serdülőkorú diákok társas készségeit fejlesztő tréninget dolgozott ki Szabó és munkacsoportja is (Szabó és Fügedi, megjelenés alatt). A kics csoportos tréningeket iskolapszichológusok vezették előre meghatározott tematika szerint általános és középiskolákban. A tréning három főbb téma köré szerveződött: (1) énkép-önismeret, (2) kommunikációs készségek, (3) konfliktuskezelés, dűhszabályozás és asszertív készségek. A program 10+1 alkalomból állt, az egyes alkalmak másfél órás időtartamúak voltak. Az alkalmazott módszerek között szerepelt történetek megbeszélése, szerepjáték és szociálisprobléma-megoldás is.

A felsorolt programokon kívül vannak más, a szociális és az érzelmi készségek fejlesztését célul kitűző kezdeményezések a hazai közoktatásban. Ugyanakkor azok hatékonysága nincs bemérve, nem vagy részben publikusak, hozzáférhetőek.

Összegzés

Jelenleg Magyarországon még nincsen olyan komplex SEL-program, amely megfelelné azon nemzetközi mércéknek, amelyeket a CASEL fogalmaz meg a SEL-projektekkel kapcsolatban. A jövőben arra kell törekedni, hogy ezek a programok megjelenjenek hazánkban is akár adaptálás, akár új fejlesztések révén. Ez csak az első lépés ahhoz, hogy a SEL-projektek a hazai iskolákban is meg tudjanak gyökeresedni, hiszen ehhez sok más feltételnek a teljesülése is szükséges. Időt és energiát kell arra szánni, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők felismerjék a szociális és az érzelmi tanulás fontosságát, és ha ez megtörténik, csak akkor lehet a változáshoz megfelelő befogadói légkört és környezetet teremteni. Ugyanis e programok hatékony működése csak akkor biztosított, ha az adott intézmény magáénak érzi és támogatja az iskolai életbe való beillesztését.

Irodalomjegyzék

- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Cefai, C. és Cavioni, V. (2014): *Social and emotional education in primary school*. Springer, New York. DOI: 10.1007/978-1-4614-8752-4
- Csendes Éva (1997): *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése. 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. és Weissberg, R. P. (2009): School-based and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/10/pub187_Elbertson_Brackett_Weissberg_2009.pdf. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_57
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. és Shriver, T. P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York. DOI: 10.1037/e538982004-001
- Greene, M. L., Hariton, J. R., Robins, A. L. and Flye, B. L. (2011): *Children's social competence – Theory and intervention*. Nova Science Publishers, New York.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, 10. sz. 79–119. DOI: 10.1111/1467-9507.00150

- Humphrey, K., Lendurm, A. és Wiglesworth, M. (2010): *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Research Report DfE-RR049. DCSF, London. DOI: [10.1037/e607192011-001](https://doi.org/10.1037/e607192011-001)
- Humphrey, N. (2013): *Social and emotional learning. A critical appraisal*. SAGE, London. DOI: [10.4135/9781446288603](https://doi.org/10.4135/9781446288603)
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schutte1, N. S., Malouff, J. M. és Thorsteinsson, E. B. (2013): Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5. 1. sz. 56–72.
- Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. 35–66.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (szerk., megjelenés alatt): *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tápai Dorina és Szabó Éva (2013): *Társas kapcsolati készségek fejlesztése az iskolában – egy tréning hatásvizsgálatának tanulságai*. MPT XXII. Tudományos Nagygyűlés, Budapest.
- Van der Zee, K., Thijs, M. és Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. sz. 103–125. DOI: [10.1002/per.434](https://doi.org/10.1002/per.434)
- Weisberg, R. (2008): *The positive impact of SEL for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews*. www.caseli.org/publications
- Zins, J. E. (2001): Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *The Journal of Primary Prevention*, 21. 4. sz. 441–446.
- Zins, J. E., Elias, M. J. és Greenberg, M. T. (2003): Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21. sz. 59–60.
- Zins, J. E. és Elias, M. J. (2006): Social and emotional learning. In: Bear, G. G. és Minke, K. M. (szerk.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD. 1–13.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szociális készségek fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22. 9. sz. 12–23.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2014): Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golphofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 55–77.

Jegyzetek

¹ http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/Review-of-Social-and-Emotional-Skills-Based-Intervention_Report-WEB-VERSION.pdf

² <http://www.centrobotin.org/web/botin-center-web-botin-fundation/international-analysis.html>

³ www.kivakoulu.fi

⁴ <http://socialemotioneel.slo.nl/>

⁵ <http://www.skills-4-life.nl/>