NEMZETI SZOCIÁLPOLITIKAI INTÉZET

GYERMEKKÖZÖSSÉGEK FEJLESZTÉSE

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Gyermekközösségek fejlesztése

E-HALLGATÓI TANANYAG

Szerzők

Hossala Tamás
Huszár Linda Eszter
Lencse-Csík Orsolya
Lencse Máté

Szakmai lektor

Dr. Torgyik Judit

EFOP-3.8.2-16-2016-00001 és a VEKOP-7.5.1-16-2016-00001 azonosítószámú,
Szociális humán erőforrás fejlesztése című
kiemelt projekt

Az EFOP-3.8.2-16-2016-00001 és a VEKOP-7.5.1-16-2016-00001 azonosítószámú, Szociális humán erőforrás fejlesztése című kiemelt projekt az Európai Unió támogatásával,
az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

NEMZETI SZOCIÁLPOLITIKAI INTÉZET

A kiadvány a Nemzeti Szociálpolitikai Intézet
EFOP-3.8.2-16-2016-00001 és a VEKOP-7.5.1-16-2016-00001 azonosítószámú,
Szociális humán erőforrás fejlesztése című kiemelt projekt keretében készült

Kiadja a Nemzeti Szociálpolitikai Intézet
1138 Budapest, Váci út 191.
Telefon: +36 1 450 32 30, +36 1 450 32 40
www.nszi.hu
Felelős kiadó Dr. Tóth Tibor főigazgató
Budapest, 2021.

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalom

Előszó 5

1. Közösségek meghatározása 7

1.1. Közösségépítés, elméleti háttér - honnan indult, helye-szerepe a gyermekközösségekben ... 8

2. Közösségfejlesztés definiálása, módszerei 12

3. Az érzelmi intelligencia, mint a közösségfejlesztés eszköze 19

3.1. Az érzelmek fogalma, érzelmi folyamatok, expresszió 21

3.2. Családi hatások szerepe 23

3.3. Gyermekkori agresszió, terápiás lehetőségek 24

3.4. Az egészséges személyiség fejlődésének lépései, feltételei 27

3.5. Egyes életkorok jellemzői 30

4. A konfliktuskezelés a közösségfejlesztésben 36

4.1. A konfliktusok eredete, fajtái, megnyilvánulási formáik, felismerésük, veszélyeik és potenciális lehetőségek. 36

4.2. A konfliktusok színterei, lehetséges mögöttes tényezői 38

4.3. A krízist átélő gyermek jellemzői 39

4.4. A krízis lehetséges kimenetei, szakaszai 39

4.5. A pozitív pszichológia, mint a krízist segítő elem 40

4.6. Konfliktuskezelési mód, stratégia kialakítása 41

4.7. Konfliktuskezelési módszerek a gyakorlatban 42

Felhasznált irodalom 45

Előszó

Köszöntjük a 40 órás *Gyermekközösségek fejlesztése* c. szakmai belded-learning típusú képzésen!

Ez a modern és új képzési forma magában foglalja egyrészről az e-learning módszertannal támogatott tanulást, másrészről pedig a jelenlétet igénylő személyes, konzultatív formát. Ezért nevezzük magyarul a blended learning képzést, vegyes típusú képzésnek is.

- Az e-learning módszertannal támogatott részt a megadott elektronikus felületen éri el. A tananyag feldolgozásra és elsajátítására az Ön által meghatározott időbeosztásában és ritmusában kerülhet sor a megadott határidőig.
- A jelenlétet igénylő tananyagrészeket csoportos formában tudja elsajátítani a megadott napokon.
- Amennyiben a képzés vizsgával zárul, úgy azt, az elektronikus felületen tudja teljesíteni a megadott határidőig. A határidő lejártát követően a teszt megírására nincs lehetőség.

Mit ad Önnek a *Gyermekközösségek fejlesztése* c. továbbképzés, milyen kompetenciákkal bővül szakmai tudása?

A továbbképzés célja, hogy elsősorban megoldáscentrikus, gyakorlati példákon keresztül segítsük a gyermekvédelmi területen dolgozók munkáját.

A továbbképzés elvégzésével olyan ismereteket, módszereket, közösségépítő, közösségfejlesztő játékokat ismer meg a résztvevő, melyek segítik a közösség tagjainak egymás közti együttműködését, megértését, a hatékony kommunikációt, valamint a konfliktusok és problémák konstruktív kezelését. A résztvevő által irányított közösség képessé válhat arra, hogy valódi közösségként működjön.

Hogyan épül fel a „*Gyermekközösségek fejlesztése*" c. továbbképzés?

Tananyagegység	Óraszám	Forma
1. Szakmai e-learning	10 óra	e-learning
2. Első képzési nap	10 óra (2 óra elmélet 8 óra gyakorlat)	jelenléti
3. Második képzési nap	10 óra (1 óra elmélet 9 óra gyakorlat)	jelenléti
4. Harmadik képzési nap	10 óra (4 óra elmélet 6 óra gyakorlat)	jelenléti

Általános forgatókönyvi utasítások a teljes tananyag e-learning felületre történő adaptációhoz

A főszöveg, a tananyag tényleges szövege Arial 10; 1,15 sorközzel. Az új kifejezések, kulcsszavak vastagítással kiemelésre kerültek. Kérjük, hogy a szövegezésben alkalmazott betűtípusok (pl.: félkövér, dőlt) megtartását; valamint a fejezetek és alfejezetek címének feltüntetését, az azokhoz tartozó sorszámmal együtt. Fontos a tartalmak sorrendiségének megtartása.

A fejezetekhez tartozó **Összefoglaló szövegdoboz** (Összefoglalás-Cél-Kulcsszavak-Tanulást segítő kérdések-Felhasznált irodalom) feltüntetése önálló képernyőn való elhelyezéssel javasolt.

- Fontos, hogy felugró ablakban szükséges a törzsanyaghoz, magyarázó-, és opcionális szövegrészhez és az ábrákhoz tartozó, **lábjegyzetben feltüntetett források, hivatkozások** megjelenítése is (amennyiben van ilyen).
- Fontos, hogy ne lehessen átlépni a következő képernyőre a magyarázó szövegrész megnyitása nélkül (amennyiben az a résztvevő által kinyitandó ablakban jelenik meg)
- Fontos, hogy a tananyag megtekintésének elkezdése előtt feltüntetésre kerüljön a résztvevők számára, a törzsanyag, magyarázó szövegrész és opcionális szövegrész eltérő célú tartalmának **alábbi*** rövid leírása és feltüntetésének módja; valamint, hogy az önellenőrző- és vizsgakérdések a törzsanyagból kerülnek ki.

  *
  - „A törzsanyag a főbb információkat tartalmazó szövegrész, mely a képzéshez kötődő tudástár alappilléreit képezi.
  - A magyarázó szövegrész a törzsanyagot bővebben kifejtő tartalom, mely a szükséges tudást részletesebben kifejtve, segíti annak elmélyítését.
  - Az opcionális szövegrész a képzés tananyagához kötődő érdekességeket tartalmazza, mely kiszélesíti a résztvevők témával kapcsolatos ismereteit.

  A törzsanyag tartalma elsőként jelenik meg a képernyőképeken, melyet a kötelezően megnyitandó ablakokkal vagy továbbgörgetés lehetőségével a magyarázó szövegrész kísér. Az opcionális szövegrészeket tartalmazó felugró ablakok megnyitása ajánlott, de nem kötelező.”

Forgatókönyvi utasítások a tananyag összes önellenőrző kérdésére vonatkozóan

Az önellenőrző kérdések az e-learning tananyagrészre kiterjedően, az egyes fejezetek Törzsanyagához kötődnek, megjelenítése így az adott fejezetek után célszerű. Az önellenőrző kérdések egy része a vizsgateszt kérdései közül kerülnek ki, a továbbiak nem, azonban hasonló tartalommal bírnak. A válaszok megjelölés után azonnal feltüntetendő az ellenőrzés. Hibás válasz esetén nincs lehetőség új próbálkozásra Az önellenőrző kérdések a vizsgateszt pontszámításába nem számítanak bele. Az alfejezetenként 2 db, összesen 8 db önellenőrző kérdés minden hallgató számára azonos. Az önellenőrző kérdések helyes válaszai zöld, félkövér betűtípussal jelöltek.

1. Közösségek meghatározása

Összefoglalás: A sikeres közösségvezetéshez, ahhoz, hogy egy közösséget megtartó közeggé tudjunk formálni, nagyon fontos a tudatosság, az elméleti háttér, a mögöttes motiváció és szükségletek ismerete, folyamatos megfigyelés, visszajelzések gyűjtése és önreflexió. Ebben a fejezetben ehhez próbálunk támpontokat nyújtani, hogy láthatóvá váljon a csoport és kortárskapcsolódások szükségletének egyértelműsége és a csoportdinamikai folyamatok alapjai.

Cél: A fejezet célja, hogy elméleti alapot nyújtson a közösségfejlesztésnek azon részéhez, hogy mi ennek a szükségletnek az alapja, s hogyan formálódnak maguk a csoportok. Ez a fejezet elméleti alapot nyújt, de a valós tapasztalatok mindig színesebbek ezeknél, ezáltal a cél, hogy legyen egy egyértelmű bázis.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, együttes élmény, csoport, személyes csoport, együtt cselekvés, csoportfejlődés szakaszai

Tanulást segítő kérdések:
Miben különböznek főként a kortárskapcsolatok a felnőtt-gyermek kapcsolódásokhoz viszonyítva? Mi a szociális kompetencia definíciója? Milyen jellemzők járnak együtt jobb szociális kompetenciával? Mit nyújt az együttlét a gyermek számára? Mi az együttes élmény? Mitől csoport a csoport? Melyek a csoportfejlődés különböző szakaszai? Milyen főbb folyamatok köthetőek a csoportfejlődés egyes szakaszaihoz?

Ajánlott magyar nyelvű irodalom

- Eliot R. Smith, Diane M. Mackie (2001). Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (2006). Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Michael Cole, Sheila R. Cole (2006). Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kádár Annamária (2013). Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Fülöp M. (1991). A szociális készségek fjlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. Látókör, 3, 49 - 58.
- Mérei F. (1998). Az együttes élmény. In F. Erős (Szerk.). Megismerés, előítélet, identitás: szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. (pp.65—80). Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest

Közösségnek nevezhető „*az egy közös cél irányában cselekvő emberek csoportja*” a Pedagógiai Lexikon (1997, 312. o.) szerint. A cél szükséges, de nem elégséges feltétel ahhoz, hogy a közösség létezzen. „A közösség az emberek együttélésének és együttműködésének történelmileg kialakult formája. (Pedagógiai Lexikon, 1997, 312.) A történelmi szempontú felfogás szerint az egyén beleszületik, vagy véletlen útján, gazdaságilag tartozik a közösséghez. A másik, értékszempontú megközelítés alapján a közösség az emberek közötti együttműködés minőségileg legmagasabbrendű formája.” (P.L, 1997, 312.) E felfogás szerint a közösség „*autonóm személyiségek szabad társulása*.” (P.L, 1997, 312.) A Pedagógiai Lexikon egy másik megközelítést is megfogalmaz: „*A modern társadalmakban benne rejlik mind a valóságos, mind az álközösségek létrejöttének lehetősége.*”

Talán így jobban megközelíthetjük a kérdést, ha a közösség általános ismérveit vizsgáljuk: közös értékrend, közös érdekek, közös célok, közös döntések, közös erőfeszítések, ezek meglétének tudata, a „mi” tudat. Amikor egy közösségről beszélünk, akkor egyúttal azokról az egyénekről is szó van, akik a közösséget alkotják, hiszen valamilyen kapcsolatban állnak egymással.

1.1. Közösségépítés, elméleti háttér - honnan indult, helye-szerepe a gyermekközösségekben

Az egyesült államokbeli gyerekek 6-12 éves koruk között – az alvást leszámítva persze – idejük kb. 40%-át kortársaikkal, vagyis hozzájuk hasonló korú és helyzetű gyermekekkel töltik. A kortársakkal együtt töltött idő növekedése pedig együtt jár a szülőkkel töltött idő csökkenésével. A szülői felügyelet nélküli kortárskapcsolat lehetősége két lényeges tekintetben változtatja meg a gyerekek viselkedését. Először is, más a tevékenységek tartalma: amikor felnőttek felügyelik a gyermekek tevékenységeit általában megjelenik az oktatás vagy a munka valamilyen formája. Amikor viszont több gyerek van együtt úgy, hogy nincs jelen felnőtt, akkor valószínűleg játszanak, vagy egyszerűen "lötyögnek".
Másodszor pedig, különböznek a társas befolyásolás formái. Amikor a gyerekek a felnőttek jelenlétében vannak, olyankor a felnőtt az, aki megteremti a békét és fenntartja a társas rendet. De amikor a gyerekek magukban vannak a kortárscsoportban, akkor nekik maguknak kell a tekintélyt és a felelősséget megteremteniük. A kortársakkal együtt átélt új élmények új kognitív és szociális készségek elsajátítására sarkallják a gyerekeket. Ezáltal a gyermekek önmagukról alkotott képe és másokkal való kapcsolataira vonatkozó elképzelése ugyancsak megváltozik.
Amint a gyerekek elkezdenek egyre több időt tölteni kortársaikkal, meg kell tanulniuk, hogy a szociális csoportban miként alakítsanak ki megfelelő helyet önmaguk számára. Ebben az új feladatban fontos támaszt nyújt nekik az, hogy a társas szabályokat fokozottabban méltányolják, valamint hogy mások nézőpontját egyre inkább képesek legyenek figyelembe venni. Bármennyire jártasak is azonban a társas kapcsolatokban, azt semmi sem garantálja, hogy kortársaik elfogadják őket. Miközben barátokat keresnek, meg kell tanulniuk beletörődni abba, hogy egyesek talán nem kedvelik őket; hogyan versenyezzenek a csoportbeli rangért; és hogyan kezeljék az elkerülhetetlenül felmerülő konfliktusokat.

A kortárskapcsolatok jelentősége a gyerek fejlődésében

Azok a gyerekek, akik sikeresek társaik körében, jó úton haladnak az alkalmazkodó és pszichológiailag egészséges végeredmény felé, míg azokat, akik nehezen alkalmazkodnak társas környezetükhöz, a maladaptivitás veszélye fenyegeti. Az iskoláskori kortárskapcsolatok különbségei kapcsolatban állhatnak a gyerekek későbbi kognitív és szociális fejlődésével, iskolai előmenetelükkel, a serdülőkori társas kapcsolatok alakulásával és a személyes jó közérzettel. Például az osztályközösségben elutasított gyerekek problémái túlmutatnak az osztálytermeken s a mindennapi életben is hatnak: hajlamosabbak a vétségre, a kemény túlkapásokra, pszichológiailag zavarodottabbak, mint azok, akiket elfogadnak a társaik és szinte kétszer olyan gyakran ítélik el őket fiatalkori bűnözésért.

A kortársakkal megélt élmények, a kortárscsoportokban való lét tökéletes gyakorlóterepe a gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztésének. ***Szociális kompetencián*** (Fülöp, 1991) rendszerint egy olyan személyiségjellemzőt értenek, mely a feszültséghelyzetek és konfliktushelyzetek kezelésében segíti a személyt. A szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklását foglalja magába. Olyan készségek, képességrendszerek ezek, melyek lehetővé teszik olyan viselkedések megvalósítását, hogy a személy elérje az általa kívánt hatást, kedvező kimenetelt, különböző kapcsolati kontextusokban és társas helyzetekben oly módon, hogy az ne sértse a másik fél érdekeit.

A szociálisan kompetensebb gyerekek hamarabb és pontosabban képesek felismerni saját és mások érzelmeit és dühös vagy ingerült állapotban is jobban képesek szabályozni érzelmi reakcióikat. Ezen túl kommunikációs készségeik is jobbak. Ahhoz, hogy valaki lelkileg egészséges felnőtté váljon, jó kapcsolatokat alakítson ki, képes legyen másokkal együttműködni, önmagát érvényesíteni, kezelni tudja konfliktusait és jó döntéseket hozzon „érzelmi ügyességre”, saját és mások érzelmeinek felismerésére, kezelésére és azok hatékony szabályozására van szükség.

Emellett pedig az együttlét biztonságot adhat. Még a jobbára egyedül játszó kisóvodás is szívesebben végzi magányos tevékenységeit a többi gyerek társaságában. Kívánja az együttességet a gyerek közlésigénye is: megmutathatja valakinek azt, amit csinál, még ha a másik nem is figyel oda, kimondhatja mondanivalóját, még ha nem hallgatják is meg. Nemcsak biztonságot nyújt, nemcsak a közlés igényét elégíti ki az együttesség, hanem emellett örömforrás is. Az együttesen átélt élményeknek nagyobb a hőfoka, fokozott az indulati színezete, s ha felidézzük őket, érzelmileg árnyaltabbak, tartalmilag gazdagabbak, mint a magányosan átélt helyzetek emlékek~~nyomai.~~ Az együttesség dinamikája pedig fokozhatja az erőfeszítést, s ennek révén emelheti a teljesítményt, a gyerek hatékonyságot is.

Marx például a kooperációnak az elemzéséből vezette le azt a tételt, hogy az együttes munkában „társadalmi erőpotencia" jelenik meg. Egy szervezett csoport teljesítménye több, mint a csoport külön-külön dolgozó tagjainak összegzett teljesítménye. Ezzel párhuzamban hasonló többlet mutatkozik meg az együtt játszó gyerekek csoportjaiban is. Az együttesség egy belső struktúrával és dinamikával bíró alakzat, megragadhatóak a sajátos jegyei és lényege, hogy nem vezethető vissza csupán a benne lévők egyéni vonásainak összességére. A többletet, ami az ***együttes élmény***ben megjelenik, a kialakuló és megszilárduló tradíciók hordozzák, melyek csoporttá teszik a csoportot. A csoporttöbblet ezáltal a csoporttagok közti viszonylatokból fakadó mozzanatok, szokások rögződése, azok a tradíciók, melyeket a csoportban lévő egyének hordoznak, akiknek hatóereje ennek révén növekszik.

Közösségépítés – a formálódástól a megszűnésig

Miről is beszélünk, amikor csoportról beszélünk? A csoport nem tömeg, nem intézmény és nem társadalmi kategória. Mitől ***csoport*** (Smith - Mackie, 2001):

- személyes kapcsolat a tagok között
- struktúrája van: szerepek, normák jellemzik
- közös céljaik vannak: külső célok és a csoport fenntartása
- közösen értik meg a világot, rendelkeznek közös világképpel, melynek együtt adnak jelentést
- a tagok kölcsönös függésben vannak
- tagjai hasonlóak
- „mi" tudat jellemzi

A csoportok különböznek abban, hogy milyen mértékű az interakció és a kölcsönös függés a tagok között. Az egyik végpont az egyszerű ***együttcselekvés***: bizonyos számú ember egy térben helyezkedik el, de minimális köztük az interakció és a kölcsönös függés. A másik végpont pedig a ***személyes csoport***ok: közös érdekeik és értékeik vannak és cselekedeteiket ennek megfelelően irányítják, gyakori a kommunikáció és az interakció.

A személyes csoportok pedig általában a fejlődés különböző szakaszain mennek keresztül, formálódnak, kiforrnak, fejlődnek, teljesítenek, miközben megpróbálják kialakítani saját identitásukat, elérni céljaikat. Bizonyos csoportoknál lezajlik mind az öt szakasz, sok más csoport viszont meglehet, hogy átugrik egy-egy szintet, visszatér, megismétel korábbi lépcsőfokokat, vagy felbomlik, mielőtt valaha is elérne egy későbbi stádiumba (Smith - Mackie, 2001).

A csoportfejlődés szakaszai: (Smith - Mackie, 2001)

1. ***Alakulás:*** a tagok megpróbálják megismerni egymást, megtudni mi mozgatja a csoportot és eldöntik, hogy képesek-e a részévé válni. Ha ez a tájékozódási szakasz sikeres, akkor képessé válnak az egyének, hogy magukat a csoport részének, a csoportot pedig sajátjuknak tekintsék. Kialakul a "mi". A szakasz főbb folyamata a tájékozódás, mely magába foglalja az információszerzést, a feladat feltérképezését, közös pontok keresését például.

Bizonytalanság, helykeresés, ismerkedés, keretek, célok, működési elvek tisztázása jellemzi a szakaszt. Ekkor a vezető szerepe jelentős, mivel egyelőre ő képviseli a rendezésért és biztonságért felelős személyt. ~~A biztonságra való törekvés részét képezi a keretek tisztázása. Emiatt nagyon fontos, hogy tisztázzuk a például a csoport alapvető céljára és működési elveire vonatkozó megállapodásokat.~~ A csoport iránti bizalmat növeli a csoportvezető mintaadó viselkedése, valamint minél több információ szerzése az egyes csoporttagokról.

2. ***Kiforrás:*** ebben a szakaszban gyakoriak a konfliktusok, a viták hevesek, érzelmileg túlfűtöttek lehetnek, mert bár a tagok ismerik egymást, de még nincsenek kialakult módszereik a kooperációt érintő komolyabb nézeteltérések megoldására, valamint a szerepek sem tisztázottak egyértelműen, ebben a szakaszban folynak értük a harcok. A szakasz főbb folyamata a konfliktus: vita az eljárásokról, módszerekről, a társas befolyásolás kísérletei. Gyakori konfliktusforrás például a rövid távú csoportcélok tisztázása és az odavezető út megválasztása, mert a tagok különböző nézetei ~~két vallhatnak~~ és küzdenek a pozíciókért. Gyakori ebben a szakaszban az ötletek kritizálása, az ellenségeskedés, széthúzás, valamint a szövetségek kialakítása. A folyamat végén pedig egyértelműen le vannak osztva a szerepek, mindenki be tudja pozícionálni magát, s így a csoport tovább léphet a következő szakaszra.

3. ***Normák kialakítása:*** ha a csoport túléli a kiforrást, akkor általában összhang és egység teremtődik, a csoport megtalálja belső egyensúlyát, a csoport szerkezete fokozatosan megszilárdul, s pozitív csoporttudat alakul ki. Tisztázottak az együttműködésre vonatkozó szabályok és csoportszerepek. Mivel a csoportok magukévá tették a csoport normáit, a külső hatások, melyek konfliktus forrásai lehetnének, már kevésbé fontosak. A csoport célja teljesen egyértelmű és ezt mindenki el is fogadja, örül, hogy a csoport tagja. Mindennek köszönhetően nő a csoportbizalom. A szakasz főbb folyamata a kohézió: konszenzusteremtés, az egység és az összetartozás erősödik, szerepek és normák felállítása megtörténik.

4. ***Működés:*** az érdemi munka a normák elfogadása után kezdődhet. Ebben a szakaszban a csoport élményszerűen dolgozik az adott cél megvalósításán. Az olyan csoportokban, ahol a második szakasz végén színvonalas elképzelések vannak, a harmadik szakasz pedig magas termelékenységi követelményeket állít fel, ott ez a szakasz problémamentes, a munka hatékony. Mindenki sokat dolgozik, igazi csapatszellem alakul ki, a tagok együttműködnek és produktívan oldják meg a fellépő problémákat. A tagok képesek érzékelni és megbecsülni egymás gazdag egyéni vonásait. A kapcsolatok fesztelenek és a személyes ellentétek gyorsan feloldhatóak. Az építő jellegű külső hatásokat pedig képes a csoport önmagába beépíteni, ezzel felerősítve önmagát; vagyis nyílt rendszerként működik. A szakasz legfőbb folyamata a teljesítmény: célközpontú erőfeszítések, feladatorientáltság jellemzi ezt a stádiumot.

5. ***Megszűnés:*** a legtöbb csoport, főleg melyek egy cél elérése érdekében keletkeztek, felbomlanak. Egy összetartó csoport felbomlása terhes lehet a tagok számára, ha azonosultak a csoporttal, hiszen a csoport elvesztése megváltoztatja a társas identitást. A csoporttagok megvédhetik magukat ettől a stressztől, ha előre felkészítik magukat a felbontásra, csökkentik a kohéziót, hangsúlyozzák a függetlenségüket, s új csoportokat keresnek. A szakasz fő folyamata a felbomlás maga: szerepek megszűnése, a feladat megoldása, kölcsönös függés csökkenése (Smith - Mackie, 2001).

Az 1. fejezet önellenőrző kérdései

1. Marx alapján, mit takar a „társadalmi erőpotencia” jelensége?

a) A csoportteljesítmény több, mint a külön-külön dolgozó tagjok összegzett teljesítménye
b) A közösségépítés formálódása
c) A csoportfejlődés szakaszai
d) Együttes élmény

2. Smith és Mackie alapján, mely csoportfejlődési szakaszt jellemzik leginkább gyakori konfliktusok és heves viták?

a) Alakulás
b) Kiforrás
c) Nomrák kialakítása
d) Megszűnés

2. Közösségfejlesztés definiálása, módszerei

Összefoglalás: Ezen fejezet célja, hogy megismertesse a közösségfejlesztés elméleti alapjait és ezek alapján gyakorlati vonatkozású irányelveket fogalmazzon meg. Az elméleti alapok ismertetik a csoportteljesítmény hátráltató két tényezőjét és megfogalmazza hogyan lehet megteremteni egy hatékonyan működő csoportot. Kitér a vezetés alapjaira, a csoportok rejtett hálózatának feltérképezésére, hogy ezen tényezők által tovább erősíthető lehessen egy közösség.

Cél: az elméleti alapok ismeretében olyan gyakorlatok megismerése, melyekkel hatékonyan hozzájárulhatunk egy közösség működésének megerősítéséhez. Továbbá olyan gyakorlatok inspirálása, melyek az elméleti alapok ismeretében az adott közösséghez idomulva alakíthatóak ki.

Kulcsszavak: motivációs veszteség, koordinációs veszteség, társas kompenzálás, vezetés, szociometria, kommunikáció

Tanulást segítő kérdések: Mit jelent a motivációs veszteség? Mivel csökkenthető a társas lazsálás? Mi az a társas kompenzálás? Mit jelent a koordinációs veszteség? Milyen pozitív hozadékai vannak a pozitív társas függés kialakításának egy csoporton belül? Mi a lényege Fiedler vezetés koncingenciamodelljének? Milyen ismeretek megszerzésére ad lehetőséget egy szociometriai vizsgálat?

Ajánlott magyar nyelvű irodalom

- Eliot R. Smith & Diane M. Mackie (2001). Szociálpszichológia. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fiedler, F. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology ((Vol. 1, pp. 149—190). New York: Adademic Press.
- Mérei Ferenc — V. Binét Ágnes (2006). Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó, Budapest; Seresné Busi Etelka (2015) Kooperatív csoportmunka, In.: Hegedűs Judit- Seresné Busi Etelka (szerk.) Módszertani kézikönyv pedagógia szakos tanári képzéshez. Elektronikus tananyag, Budapest BME Tanárképző Központ http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/MP/smpjs83g.htm

Elméleti alapok a közösségépítő tevékenységek szervezéséhez

A működés fázisa, vagyis a csoportteljesítmény

A legtöbb csoport esetében a teljesítménynek a szakasza, vagyis a működés a legkritikusabb időszak, hiszen ebben az időszakban kell elvégezniük a csoporttagoknak a kiszabott munkát. Az, hogy a csoport elvégzi-e ~~megszakítás nélkül folytatja-e~~ a megkezdett munkát, vagy annak elvégzése nélkül összeomlik, attól függ, hogy milyen feladatokkal kell szembenéznie, mekkora erőfeszítésre képes és milyen források állnak a rendelkezésére. Ahhoz, hogy a csoportok elérjék a kitűzött célt, a csoportoknak meg kell birkózniuk egyrészről a motivációs, másrészről pedig a koordinációs veszteségekkel. A közös társas identitás kifejlesztése pedig segít elkerülni az effajta problémákat azáltal, hogy támogatja a kohéziót és a csoport teljesítménynormáinak irányába erősíti a konformitást.

A ***motivációs veszteség*** gyakorlatilag a társas lazsálással egyenlő. Ezen esetekben a csoportban való munka arra készteti az embereket, hogy lógjanak: kevesebb erőfeszítést tegyenek, mint ha egyedül dolgoznának. Az egyéni erőfeszítés ilyenkor eltűnik a tömegben, ~~a veszteség pedig igen komoly lehet.~~ A lazsálásnak az oka ~~t~~ lehet keresni egyrészről a feladat természete ~~é~~ben. ~~Kutatások~~ jelezték, hogy a lazsálás kevésbé jelentkezik, ha a feladat érdekes, magával ragadó. ~~Emellett és a~~

~~kölcsönös függés is fontos tényező~~: ha a kölcsönös függés minimális ~~és az egyéni szerepek nem fontosak,~~ mert ilyenkor az ember könnyen másokra hagyja a dolgot. ~~Így, ha az egyéni közreműködés fontos a sikerhez, vagy ha a csoporttagok tudják, hogy teljesítményüket ellenőrizhetik,~~ csökken a társas lazsálás mértéke ha az egyéni közreműködés fontos a sikerhez, ha a csoporttagok tudják, hogy teljesítményüket ellenőrizhetik, Akkor is kevésbé jellemző a lazsálás, vagy ha a csoport teljesítményét egyértelmű mércével mérve értékelik, ~~vagy ha biztosak lehetünk abban, hogy mások sem lógnak. Ezeken a tényezőkön kívül~~ szintén befolyásolja a lazsálásra való hajlamot a tagok viszonya a csoporthoz. ~~Összességében elmondható, hogy~~ ha mind a társas, mint a feladati kölcsönös függés erőteljes, megfigyelhető az úgynevezett ***társas kompenzálás***, ami azt jelenti, hogy a csoport egyik tagja nagyobb erőfeszítést tesz, hogy ezzel ellensúlyozza egy másik tag gyengébb teljesítményét.

A másik tényező, mellyel a csoportnak meg kell küzdenie a ***koordinációs veszteség***, vagyis a szervezetlenség. Bármekkora erőfeszítéseket is tehetnek a csoport tagjai a cél elérése érdekében, ha a csoport nem megfelelően szervezett, nem fogja elérni a kívánt célt. A tagoknak világos szereposztásra és az egyének által használt források tisztázására van szüksége. Az is nagyon fontos, hogy ismerjék egymás erős és gyenge pontjait, lássák, ki hogyan járul hozzá a feladat megoldásához, kinek van joga parancsolni és ki köteles engedelmeskedni. Ha a tagok tisztázatlanul hagynak ilyen alapvető fontosságú kérdéseket, a teljesítmény fogja látni a kárát, megnehezíthetik egymás dolgát, versenyezhetnek a különböző forrásokért vagy státusokért és egymás útjába állhatnak, szó szerint vagy átvitt értelemben is.

Ahogyan már említésre került korábban a csoporttagság beépítése az egyén pozitív társas identitásába viszont sikeres megoldást nyújthat ezen veszteségekkel szemben. Ez azt jelenti, hogy tudatosan, pontosan fel kell építeni a csoport tagjaiban az értékek és meggyőződések rendszerét, a normákat, melyeket a csoport minden tagja magáévá tesz. Annak érdekében, hogy pozitív identitást, egység érdekében ~~et teremtsünk egy csoport tagjai körében~~, meg lehet választani jelmondatokat, szimbólumokat; megfogalmazásra kerülhetnek az alapelvek, célok, közös jellemzők. Saját szokásrendszert lehet kiépíteni, hagyományokat, ünnepségeket, különböző jutalmakat lehet bevezetni. A pozitív kölcsönös társas függés kialakítása ugyanis gyakran segít megoldani a feladathoz kapcsolódó kölcsönös függés nehézségeit, hatásos ellenszere a motivációs és koordinációs nehézségeknek a következő folyamatoknak köszönhetően:

1. ***Az összetartó csoportok bátorítják a kooperációt.***
   Az összetartó csoportok a kooperációt a csoportcélok szolgálatába állítják, nem pedig egyéni törekvéseik elérésére használják. A kooperáció elősegíti a pozitív érzések kialakulását a csoporttagok között és segíti a közös munkát, a tagok aktivitását és hozzájárulását. ~~Akik pozitívan azonosulnak egy kohezív csoporttal, sokkal valószínűbb, hogy aktívan részt vesznek csoporttevékenységekben és hozzájárulnak~~ a célok eléréséhez. A csoportcélok erősítésének egyik gyakorlati módszere az lehet, hogy az egyéni jutalmakat egyértelműen csoportos jutalmaktól tegyük függővé. A „kooperatív osztályok” is például együtt dolgoznak, segítenek egymásnak a tanulásban és az értékelést is az egész csoport együttes teljesítményére kapják.

2. ***A kohezív csoportoknak társas hatóerejük van.***
   A csoporthoz tartozás érzése általában segíti a csoporttagokat abban, hogy kialakítsák azokat a normákat, amelyek megszabják a csoportcélokat és azt, hogy hogyan érjék el ezeket a célokat. Ha a csoport kohezív és magas teljesítménynormái vannak, a tagok nagyon produktívak lesznek. A munkateljesítmény viszont kutatások alapján összefügg a vezetés stílusával is: a magas teljesítménynormák rendszerint a támogató vezetésnél megfigyelhetőek, s ilyen esetekben a kohezív csoportok teljesítménye a legjobb. Amit tehát egy összetartó csoport közösen eldönt, azt a döntést a tagok általában követni is fogják. A konszenzus elérése azt jelenti, hogy a csoportnak nincs szüksége többé arra, hogy újra és újra megvitasson bizonyos kérdéseket.

3. ***A kohezív csoportok vonzzák és megtartják az értékes tagokat.***
   Amikor a feladat nehéz és a jutalom kevés, állandóak a konfliktusok, a potenciálisan hatékony csoporttagok lazsálni kezdhetnek, vagy akár teljesen elszakadhatnak a csoporttól. A tagok elvesztése csökkenti a csoport esélyét arra, hogy elérje célját és a befektetett energia is kárba vész. A közös identitás kivédheti ezt azáltal, hogy a csoportot fontossá teszi a tagok számára, s növeli elégedettségüket, moráljukat. A japán gazdaságban például sokan tekintik a csoportkohéziót az egyik fontos tényezőnek a munkások elégedettségének és produktivitásának fenntartásában. Óriási energiákat fektetnek abba, hogy a munkamorál magas legyen és a teljesítmény mindig elnyerje jutalmát. A vállalatok így például támogatják a dolgozók közötti barátságokat és kirándulásokat, partikat, sporteseményeket szerveznek.

Ezáltal láthatjuk, hogy a legjobb megoldások mind a motivációs, mind a koordinációs veszteségekre a csoportkohézióban gyökereznek. Amikor a csoporttagság pozitív identitást ad az egyénnek, valószínű, hogy azonosulni fog a csoport céljaival, viselkedésében követni fogja a csoport normáit.

Vezetés

A hatékony vezetők növelik a feladatban nyújtott teljesítményt, ugyanakkor fenntartják a társas kölcsönös függést. A ***vezetés*** az a folyamat, amelyben bizonyos csoporttagoknak megengedett, hogy másokat befolyásoljanak és motiváljanak a csoportcél elérésének érdekében. Ezen definíció értelmében a csoport ruházza fel hatalommal vezetőjét. A legitim hatalom azért tud jól működni, mert a csoport elfogadja és egyetért vele.
A vezetői viselkedés két általános típusba sorolható: struktúraszervezés és odafigyelés. A struktúraszervezési viselkedések közé tartoznak az olyan viselkedések, mint például, ha a vezető a csoporttagok tudtára adja, hogy mit vár tőlük, eldönti, mit és hogyan kell csinálni. Ezek tehát azok a viselkedések, melyek a feladatokra koncentrálnak. Ezzel ellentétben az odafigyelő viselkedések olyan elemeket tartalmaznak, mint: barátságos, megközelíthető, minden csoporttagot egyenrangúként kezel, nem cselekszik anélkül, hogy a csoporttal ne konzultálna. Vagyis a társas együttműködés kap hangsúlyt ezen viselkedésekben.
A csoportnak nyilvánvalóan szüksége van mindkét típusú irányításra, hiszen anélkül nem tudna hatékonyan működni és lényegében ez az a kettő terület, ahol a vezetőnek dolgoznia kell. A vezetői hatékonyság ~~nem annyira attól függ, ki a vezető, vagy mit csinál, mint~~ inkább annak a szituációnak a jellemzőitől függ, amelyben a vezető tevékenykedik. Fred Fiedler (1964) ***vezetés kontingenciamodellje*** foglalja össze a hatékony vezetés alapjait. Két megállapításból indult ki: egyrészről a vezetők különböznek egymástól, különösen személyes jellemzőikben; másrészről pedig a vezetés szituációi is különbözőek, legfőképpen abból a szempontból, hogy a vezetőnek mekkora kontrollja van a csoport felett. A kontingenciamodell lényege pedig a két tényező összeillesztése: a vezetői hatékonyság akkor maximális, ha a vezető stílusa leginkább összhangban van a szituáció kívánalmaival. Így amikor például a feladat sok személyközi interakciót igényel, akkor egy társas-emocionális vezető lehet a leghatékonyabb, de amikor a csoportnak egy különösen nehéz, összetett feladattal kell megbirkóznia, akkor egy feladatorientált vezető lehet hatékony. A feladatokat általában azonban elég összetettek, vagyis a megoldáshoz általában ezért mindkét stílusra szükség van. Vagyis egy csoport sikere szempontjából nem az a legfontosabb, mennyire képzett a vezető bizonyos feladatok elvégzésére, sokkal lényegesebb ennél az, hogy a vezető rugalmasan tudja alkalmazni mindkét vezetői stílust, a feladatok, szituációk változásával összhangban. A jó vezetés lényege ezáltal éppen ez a rugalmasság: a feladati és a társas motiválás legjobb arányának megtalálása az adott szituációban.

A csoportok rejtett hálózata, a kommunikáció vonala

Függetlenül attól, hogy ki a vezető, mi a csoport célja, a vezetőnek és a csoportnak van egy egészen alapvető eszköze arra, hogy nagy hatékonyságot érjen el – ez pedig nem más, mint a kommunikáció. E kétféle, a feladatra koncentráló, illetve a társas-emocionális jellegű kommunikáció közötti egyensúly megteremtése döntő fontosságú egy csoport hatékony működése tekintetében.
Az, hogy milyen gyorsan terjed el egy üzenet a csoportban, akár feladattal kapcsolatos, akár társas-emocionális tartalmú, attól függ, hogy milyen kommunikációs hálózattal rendelkezik. Centralizált rendszerekben egyetlen ember áll a problémamegoldás és döntéshozatal középpontjában (ilyen rendszerek a kerék és az Y mintás hálózatok), míg decentralizált hálózatban az egyének szabadon kommunikálhatnak egymással.

Minden gyermekközösség társas élete feltérképezhető, egymáshoz való kapcsolódásukat, vagyis a közösség hálózatát fel lehet vázolni. Ily módon megtalálhatjuk a kis csoportosulásokban lazábban vagy éppen aktívabban részt vevő gyerekek helyét. Ennek a feltérképezésnek sajátos módszere például a Moreno nevéhez fűződő szociometria módszere. Egy szociometriai felmérés során sokféle kérdésre választ kaphatunk: megtudhatjuk kik a kölcsönösen jó kapcsolatot ápolók, kiket vél a közösség leginkább alkalmasnak közösségi funkciók betöltésére, választ kaphatunk népszerűségi kérdésekre, hogyan ítélik meg egymás értelmi képességeit, vagy éppen kik azok, akik inkább ellenszenvvel viseltetnek egymás iránt, A szociometra módszerének segítségével például támpontokat kaphatunk arra vonatkozóan, milyen a közösségünk rejtett hálózata, mely iránymutatással szolgálhat arra vonatkozóan, ~~kik azok a csoporttagok,~~ akik bírnak középponti pozícióval ~~bírnak~~, kik azok, akiknek beilleszkedését még kell támogatni, ~~kell~~, vagy éppen mennyire harmonikus, tagolt an működik a csoport ~~vagy mennyire tagolt~~.

Gyakorlati alapok a közösségépítő tevékenységek szervezéséhez

Az elméleti rész alapján megfogalmazható ~~néhány~~ alapvető gyakorlati tanácsok:

- A csapatépítésnek legyen célja. Minél inkább egyértelműebbek ezek a célok és mindenki által elfogadottabbak, annál jobb helyzetben vagyunk.
- Valódi értéket kell, hogy képviseljen a csoport, ami a minden tag számára fontos és nem tét nélküli.
- A tagok legyenek elkötelezettek a cél érdekében.
- Minden csapatnak szüksége van egy világos leírásra arról, hogy mi is a célja, feladata, vagyis saját felelőssége. Nagyon fontos, hogy mindenki tisztában legyen saját motivációjának alapjaival.

A gyermeki közösség alapvető színtere a gyermekotthoni csoport. Fontos a csoport szabályainak, céljainak és szilárd értékrendjének meghatározása és elfogadtatása, következetes érvényesítése.

A csoportban élő gyermekeknek a következő feladatokat, erkölcsi értékeket kell átadni, közvetíteni, megtanítani:

- egyéni értékek felismerése
- egymás tiszteletben tartása, egymáshoz való alkalmazkodás
- egymás pozitív irányú befolyásolása
- a másik problémáinak felismerése, egymás kölcsönös segítése
- a másság elfogadása, tolerancia

Önálló életvitelre nevelés

Az önkiszolgáló munkák szervezése a családi munkamegosztást kell, hogy mintázza, illetve át kell adnia azokat a praktikus ismereteket, melyek egy jól működő családi miliőben szinte észrevétlenül épülnek be a gyermekek szokásrendszerébe, megalapozva az önálló életvezetési képességek létrejöttét.

A gondozott gyermekeket az önálló életvitelre, a családi háztartás vezetésére történő felkészítésük érdekében életkoruknak megfelelően be kell vonni a háztartási teendők végzésébe, a csoportgazdálkodás megtervezésébe, a pénzkezelésbe, a mindennapi élet kisebb jelentőségű jogügyleteinek – például vásárlás, egymás közötti csere, ajándékozás, vétel –szabályszerű lebonyolításába. Fokozatosan ügyelni kell azonban arra, hogy a gyermek pszichés állapota ne vezethessen az ő csoporton belüli, vagy a csoporton kívüli más gyermek által történő kihasználáshoz.

Kooperatív módszerek, technikák a csoportmunkához: (*Seresné Busi Etelka, 2015)*

Gömb: Gondolkodás, ötletcsere, megbeszélés: Először mindenki önállóan foglalkozik egy feladattal, majd párba rendeződve cserélik ki ötleteiket a tagok. Ezután az egész csoport előtt kerülnek az ötletek részletes ismertetésre.

Három megy egy marad: aAcsoportból munka után három tag átül 3 másik csoporthoz és az ott maradt tag elmondása alapján meghallgatja, milyen módon jártak el az adott csoportban. Hasonló eljárású az 1 megy 3 marad.

Villámkártya: A kártya egyik oldala fogalmakat, neveket, hátoldala pedig azok definícióját tartalmazza. A kártyák cserélgetésén alapul és a közös tanuláson alapul.

Forgószínpad: Minden csoport továbbadja egy másik csoportnak az elkészített feladatát, akik véleményükkel, további gondolataikkal egészítik ki azt.

Mozaikmódszer (Aronson, 2008): Részekre osztott tananyagot tanulnak a csoporttagok, majd egymást tanítják. Szakértői mozaik: az ugyanazon részeket kapott tagok összeülnek és alaposan kidolgozzák a részüket, valamint tanítást segítő metódusokat dolgoznak ki. Majd visszaülve saját csoportjukba megtanítják a többieket.

Indián beszélgetés: Az új hozzászóló elismétli az előtte hallottakat és úgy szól hozzá a beszélgetéshez.

Ablak: A lap közepére egy négyzet kerül, a lapot pedig különböző részekre osztjuk. A csoport tagjai egyszerre dolgoznak az adott témán, majd a csoport megegyezéseit középre írják.

Diákkvartett: Minden tag kap egy számot, a feladat megoldásának ellenőrzésekor annak kell beszámolnia, akinek a számát mondja a tanár.

Véleménykorongok: Mondatkezdők vannak a korongokon, amelyeket egy borítékba tesznek. A megbeszélés alatt mindenki gyorsan reflektálhatja az adott megszólaló által elmondottakat és jelezheti, hogy „elfogadom”, „teljesen egyetértek”, „elutasítom”, „csak részben értek egyet” vagy „kiegészíteném” stb.

Beszélő korongok: A megszólalások számát koordináló módszer. Minden csoporttag letesz egyet a korongjai közül, miután megszólalt. Ezzel biztosíthatjuk, hogy mindenki megszólalhasson.

Négyes ötletelés: A csoportszerepek olyan csoportműködést támogatnak, melyek szerepek nélkül nem jönnének létre. Tüstént kapitány- figyel az időre; Vállveregető az ötleteket dicséri; Mókamester a viccesebb ötleteket támogatja stb.

Kollázskocka: A tagok hozzászólásaikat a kocka különböző oldalaira teszik. Ez a kocka később is elővehető pl. összefoglalásnál stb. (Kooperatív tanulás, é.n.)

Szóforgó (ismétlés, rendszerezésre): Minden csoporttag egyszer csak egy dolgot mondhat, oszthat meg a többiekkel, így mindenki sorra kerül.

Csoportforgó-csoportszóforgó: A csoportok szóvivői osztják meg a csoportkonszenzust a többiekkel, rögzített megszólalási sorrendben, egyszerre egy véleménnyel.

Háromlépcsős interjú: Párban megosztják egymás között az olvasottakat, majd pletyka-, szóforgó-szerűen osztják meg a csoporttal, mait hallottak.

Ötletroham: Ötletgyűjtést célozva mindenki mondhatja a saját ötletét.

Fejlesztés, nevelés

A gyermekekkel foglalkozó munkatársak következetes normakövető magatartásukkal segíthetik elő a gyermekek fejlődését. Ezen túlmenően a mindennapi teendők rögzítése gyakoroltatással, az életkornak megfelelő segítéssel, rendszeres ellenőrzéssel és visszajelzéssel, a személyiség pozitív jellemzőinek felismerésével, ennek fejlesztésével, a jó tulajdonságok megerősítésével történhet.

El kell érni, hogy a gyermekek mindennapi rutinjává váljanak mindazon higiéniai, életmódbeli, tanulással kapcsolatos, a szabadidő igényes eltöltésére vonatkozó követelmények, melyek megvalósulása alapvető feladat. Az intézményi keret, amely igazodási pontot jelent minden gyermeknek és szakembernek és amely képes egy intézményen belül biztonságot és kiszámíthatóságot adni a közösség számára. Ennek a keretrendszernek a betartása mutatja, hogy egy közösség képes-e közösen gondolkodni és a célok megvalósítása érdekében együttműködni. A keretrendszer része a különböző szabadidős tevékenységek (játékok, főzések, kirándulások, ünnepek, sport stb.) strukturálása, beillesztése a mindennapokba.

~~Mindig~~ Szem előtt kell tartani, hogy valamennyi az intézményben dolgozó személy tevékenysége, megjelenése mintául, modellül szolgáljon a gyermekek számára. Valamennyi a gyermekekkel foglalkozó munkatársnak kötelezettsége, hogy a gyermekekkel folytatott egyéni és csoportos beszélgetéseken lehetőséget adjon a problémák feltárására, a kérdések feltételére és e kérdésekre érthető, igaz válaszok adassanak.

A 2. fejezet önellenőrző kérdései

1. Hogyan nevezzük a jelenséget, mikor a csoport egyik tagja nagyobb erőfeszítéssel kompenzálja egy másik tag gyengébb teljesítményét?

a) motivációs veszteség
b) társas kompenzálás
c) koordinációs veszteség
d) vezetés

2. Mely két általános típusba sorolható a vezetői viselkedés?

a) struktúraszervezés és odafigyelés
b) keretrendszerek betartása és célok megvalósítása
c) cselekvés és konzultálás
d) szervezés és megosztás

3. Az érzelmi intelligencia, mint a közösségfejlesztés eszköze

Összefoglalás: A fejezetben az érzelmi intelligencia területét járjuk körül, bemutatjuk, hogy az érzelmi intelligencia különböző életkori szakaszokban hogyan fejlődik. Ha feltesszük a kérdést, hogy hogyan fejleszthető ez a képesség, akkor fontos megvizsgálni a fejlesztés kritériumait, hogy hogyan lehet a közösségfejlesztés eszközeként használni.

Cél: A fejezet célja, hogy az érzelmi intelligencián, mint közösségfejlesztő eszközön keresztül megismertessünk néhány olyan terápiás lehetőséget, amely a mindennapi munka során plusz segítséget jelenthet a gyermekvédelemben dolgozók számára.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, érzelmi intelligencia, érzelem

Tanulást segítő kérdések: Hogyan definiálja az érzelmi intelligenciát? Mi az érzelem fogalma? Milyen társas funkciói vannak az érzelmeknek? Milyen agresszió típusokat ismerünk? Milyen eszközei lehetnek az agresszió csökkentésének, kordában tartásának? Mi jellemez egy óvodáskorú gyermeket Piaget elmélete szerint? Mi jellemzi egy kisiskolás kognitív fejlettségét Piaget elmélete szerint? Freud mely fejlődési szakasza köthető az iskoláskorhoz? Milyen krízissel kell szembenéznie egy serdülőnek Erikson elmélete szerint? Mi jellemzi a genitális szakaszt Freud elméletében?

Ajánlott magyar nyelvű irodalom:

- Bányai Éva - Varga Katalin (2012). Affektív pszichológia. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Elliot Aronson (1994) A társas lény, Az emberi agresszió c. fejezet (199-202. oldal). Fordította: Erős Ferenc, Ötödik, bővített kiadás; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.;
- Michael Cole - Sheila R. Cole (2006). Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest.
- Kasik L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra, 11-12, 21-37.; Kádár Annamária (2013). Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Felhasznált nemzetközi irodalom:
- Marlow, L., et. al. (2000): Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. Education, 3, 115—123.
- Mayer, J. D. (2004). What is Emotional Intelligence? Durham: UNH Personality Lab.

Előzmények: az 1970-es években kezdtek el egyre inkább foglalkozni a kutatók a szociális kompetencia mibenlétével. Ahogyan idővel az eredmények egyre bővültek és egyre többet tudtak meg a szociális kompetencia fogalmáról és összetevőiről, számos fejlesztő program is megjelent. Az „affektív forradalom" hatására aztán azok a programok kerültek középpontba, melyek az érzelmi intelligencia fejlesztését helyezték fókuszba, mivel arra jöttek rá a hatásvizsgálatok alapján, hogy az érzelmeknek építő szerepe van a mindennapokban, komoly szerepe van gondolkodásunk irányításában is, ~~ahogyan~~ és a szociális kompetencia tekintetében is. Vagyis a szociális kompetencia fejlesztését célzó programok középpontjába az érzelmek kifejezésének, szabályozásának, valamint az érzelmekkel való megküzdésnek a fejlesztése került.

Az **érzelmi intelligencia** egy viszonylag új terület, melynek **fogalma** szintén nagyon összetett és vitatott. A legelismertebb és elfogadottabb elmélet John D. Mayer és Peter Salovey (2004) nevéhez fűződik, az érzelmi intelligencia, mint fogalom először az ő tanulmányaikban jelent meg 1990-ben. „*Az érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelem megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, ami javítja az élet minőségét". (Mayer – DiPaolo – Salovey 1990, 773.)*

Ők kezdetben olyan személyiségtényezőkhöz kapcsolták az EQ-t, mint a melegség vagy az extraverzió. Később aztán önálló konstruktumként kezdték kezelni, s egyfajta képességalapú meghatározást javasoltak, mely az érzelmek feldolgozásával kapcsolatosan: ~~képességek összességét jelenti. A fogalom első meghatározása~~ Ez alapján az EQ az érzelmi töltésű információk megértése, feldolgozása és használata. terén mutatkozó egyéni különbségekre vonatkozott. A között mutatott rá különbségekre, hogy mennyire képes valaki A saját és mások érzelmeinek észlelésének re, ~~mennyire képes megkülönböztetni~~ az egyes érzelmi állapotok megkülönböztetésének, ~~vagy mennyire tudja~~ ezen információkat felhasználása a gondolkodás és a cselekedet irányítására. A fogalmat úgy írták le, mint a szociális kompetencia egy részhalmazát, ami pedig több különböző készséget foglal magába, mint (1) az érzelmek észlelése és kifejezése, (2) az érzelmek használata a problémamegoldásban és (3) az érzelmek szabályozása.
Idővel nagyobb hangsúlyt kaptak a kognitív összetevők, ami egy négy komponensből álló modellhez vezetett. A négy összetevő a következő lett:

- Érzelmek észlelése, értékelése és kifejezése
- Érzelmek felhasználásának képessége a kognitív folyamatok serkentésére
- Érzelmek megértése, elemzése és az érzelmi tudás alkalmazása
- Érzelmek szabályozásának képessége.

Az elmélet szerint ez a négy összetevő egymással kölcsönösen függő viszonyban áll. Az érzelmek észlelése, értékelése és kifejezése nem csak a saját és mások érzelmi állapotának helyes felismerését jelenti, hanem magába foglalja azon képességeket, melyek hozzásegítenek az átélt érzelmek kifejezéséhez, azok felismeréséhez más személyeken, valamint a hiteles és nem hiteles érzelmi megnyilvánulások elkülönítéséhez. Az érzelmek felhasználása a kognitív folyamatok serkentésére olyan folyamatokat tesznek lehetővé, mint kellemes emlékek felidézése, kreativitás beindítása vagy problémamegoldás gyakorlása. A harmadik komponens, vagyis a megértés, elemzés és érzelmi tudás alkalmazása segítenek az érzelmek megnevezésében, hogy ezáltal szóban is kifejezhetővé váljanak a belső történések. Ez teszi lehetővé, hogy az érzelmi reakciók mögött kiváltó okokat legyünk képesek megnevezni. Az érzelmek szabályozásának képessége pedig, vagyis a negyedik összetevő, nem csak a saját, de a környezetünkben levő személyekre is vonatkozik. Ez segíti elő a problémamegoldást és a konfliktuskezelést, mivel lehetővé teszi, hogy hatást gyakoroljunk másokra, hogy szabályozni tudjuk saját és mások érzelmeit.

Egy magas érzelmi intelligenciával jellemezhető személy ezáltal képes érzelmeit a tervezésnél adaptív módon figyelembe venni, kreatívabb gondolkodást tesz számára lehetővé, figyelmét rugalmasan képes irányítani, illetve érzelmei felhasználásával tudja motiválni önmagát és másokat.

IQ és EQ: Leegyszerűsítve az értelmi intelligencia mérője az IQ, az érzelmi intelligenciát pedig EQ-nak hívjuk. Vajon mennyire határozza meg az IQ-nk, vagy EQ-nk az életünket? A magas IQ-val rendelkező emberek érvényesülnek jobban vagy a magas EQ-val rendelkezőek? Daniel Goleman azt mondja, hogy **az önismeret, az önuralom, a kitartás, a beleérző képesség a társas kapcsolatokban való jártasság mind az érzelmi intelligencia részei.** Azok állják meg igazán az életben a helyüket, akik ezzel az EQ-val rendelkeznek. Goleman kutatásai azt állapították meg, hogy a gyerekeknél a jó iskolai előmenetelt nem a tárgyi tudásból lehet megállapítani, hanem az érzelmi megnyilvánulásokból: ha a gyermek magabiztos, érdeklődő, képes várni, utasítást követni, segítséget kérni, képes óhajait kifejezni, barátkozni társaival. Szinte minden gyenge tanulónál hiányoznak az érzelmi intelligencia alapjai, függetlenül a tanulást nehezítő kognitív nehézségektől.
Goleman szerint az egyén sikerességét, eredményességét, az elvárásnak való megfelelését csupán 20 százalékban határozza meg az ~~magas~~ IQ érték (az ész, a logika, a birtokolt tudás), az érzelmi intelligencia viszont 80 százalékban. Ez elgondolkodtató, azonban a terület fiatalsága miatt, nincs igazán tényszerű kutatás erre vonatkozóan. Viszont az valóban szemmel látható, hogy az érzelmi intelligencia jelentősen előmozdítja egy közösség hatékonyságát, a társas kapcsolatok minőségét.

Egyszerűsítve az érzelmi intelligencia (EQ) azt a képességet jelöli, hogy az egyén mennyire képes megérteni és kezelni a saját érzelmeit, valamint átérezni másokét.

A magasabb érzelmi intelligenciával rendelkezők érzékenyebbek más emberek érzéseire, szociálisan aktívabbak, könnyebben építenek ki tartós kapcsolatokat, a nehezebb helyzetekben jobban helyt állnak, sikeresebbek a munkaerőpiacon. Az érzelmi intelligencia fejleszthető, korral változhat. ~~fejlődhet, erősödhet.~~ Akinél gyermekkorban nem fejlődik ki, hasonlóan reagálhat felnőttként, mint egy kisbaba: sírással, hisztivel, toporzékolással, üvöltéssel. A kisgyermekkor után a kamaszoknál erőteljes lehet a fejlődés, amikor olyan életszakaszba lépnek, ahol új impulzusok érik őket, új helyzetekkel, személyekkel találkoznak. Jobban kinyílik a világ. Fontos, hogy a gyermek megismerje, felismerje ezeket az érzelmi helyzeteket, tudatosítani kell bennük, hogy ne féljenek a saját érzelmeikről beszélni, valamint megismerni mások érzelmeit. Nagyon fontos lépés, amikor a gyermek nem csak a saját fájdalmait, problémáit tartsa szem előtt, hanem képes legyen odafigyelni másokra, meghallgatni és átérezni a másik érzéseit. hiszen a másik érzelmei által rengeteg dolgot fedezhet fel saját magában is. Az érzelmi intelligencia tehát folyamatosan fejleszthető, van akinek ez hosszabb folyamat, de a végeredmény a legfontosabb, ami maga a fejlődés.

Ahogyan már szó volt róla, azok a gyerekek, akik sikeresek társaik körében, azok jó úton haladnak az alkalmazkodó és pszichológiailag egészséges végeredmény felé, míg azok, akik nehezen alkalmazkodnak társas környezetükhöz, őket a maladaptivitás veszélye fenyegeti. A kortársakkal megélt élmények, a kortárscsoportokban való lét tökéletes gyakorlóterepe a gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztésének.

Ahhoz, hogy az érzelmi intelligencia kialakulhasson egy gyermekben, érzelmileg hiteles, pozitív mintákra van szüksége és arra, hogy azokat kezdetektől fogva gyakorolhassa. Az intézményi keretek között szükséges megteremteni azokat a feltételeket, amelyekkel segítjük, hogy a gyermek készen álljon a pozitív minták befogadására. Ehhez a gyermek együttműködése is feltétlenül szükséges Egy jól működő közösségben a pozitív minták befogadása és átadása hatékonyabb. Ha a gyermek érzi a biztonságot adó keretet, akkor azzal a hatalmas deficittel, amivel részt vesz a nevelés folyamatában, akkor is képes a pozitív minták befogadására. Tehát a közösségi erő ebben az esetben jelentősen befolyásolja a nevelési folyamatot.

3.1. Az érzelmek fogalma, érzelmi folyamatok, expresszió

William James volt, aki az első kifejezetten pszichológia tankönyvet írta a világon és elgondolkodott azon, hogy az érzelmeket mindenféle élettani reakciók kísérik. Mi történne akkor, ha ezeket az élettani kísérő jelenségeket lecsupaszítanánk az érzelmekről, akkor igazából nem maradna belőlük semmi. Arra jött rá, hogy az érzelmek maguk nem mások, mint ezek a zsigeri, élettani reakciók. Nem azért nevetünk, mert örülünk, hanem pont fordítva. Azt észleljük, hogy nevetésre áll a szánk és akkor rájövünk, hogy örülünk, vagy ha dühösek vagyunk, azt érezzük, hogy üthetnékünk van. Mindenki másképp értelmezi azokat az élettani változásokat, amelyek benne történtek. ~~Az érezelem tehát igazából élettani reakciók~~ és azok felismerése. William James érzelemelmélete szerint: „*A józan ész azt mondja, hogyha szerencsétlenek vagyunk, akkor kesergünk és sírunk; találkozunk egy medvével, akkor megrémülünk és elfutunk; ha egy ellenfelünk sérteget minket, dühösek vagyunk és visszavágunk. Megvédendő hipotézis ellenben azt mondja, hogy az eseményeknek ez a sorrendje helytelen, azaz az egyik mentális állapotot közvetlenül nem feltétlenül egy másik mentális állapot indukálja és hogy először a testi manifesztációk lépnek fel és a racionálisabb érvelés szerint ezért érzünk fájdalmat, csalódottságot, mert sírunk, dühösek vagyunk, mert csapkodunk vagy remegünk, mert bánatosak, dühösek vagyunk, vagy félünk, ahogy azt gondolnánk.”* (Mérő László, 2010)

***Az érezelem fogalma**: Az érzelem egymással kölcsönösen összefüggő és összehangolt – szubjektív, vegetatív, kifejezésben, kognitív kiértékelésben, gondolkodási és cselekvési tendenciákban, valamint nyílt vagy kognitív aktivitásban bekövetkező – változások viszonylag rövid lefutású komplex rendszere (Bányai és Varga, 2012),* ami elősegíti, hogy a szervezet a számára jelentős külső vagy belső eseményekre adaptív módon reagáljon. Az érzelmet kiváltó életesemény mellett hat rá a bejövő és tárolt információ, valamint a társas, kulturális kontextus is. Összetevői kölcsönösen hatnak egymásra és az érzelem e komplex egymásra hatások eredője.

Ahogyan a fogalmi meghatározás is tartalmazza, **az érzelmek több komponensből álló, komplex jelenségek.** A szubjektív élmények minden érzelem-meghatározás lényegi részét képezik, hiszen mindenki számára ezek a leginkább szembeötlő aspektusai az érzelmeknek. Ez azonban önmagában nem alkalmas az érzelem meghatározásához, ~~ahhoz ugyanis~~ ehhez hozzátartoznak a testi, belső szervi változások is, melyek a vegetatív arousal következtében jelennek meg (az arousal a külvilág felfogott ingereinek az agyra gyakorolt általános ébresztő hatása, ami egy belső feszültségi szint változásában mutatkozik meg). Az érzelmekhez ugyanakkor hozzátartoznak a különböző érzelmi kifejezések is: Ha dühös vagy szomorú valaki, azzal szorosan együtt jár az arckifejezés, a testtartás, a hanglejtés jellegzetes változása is. A kognitív pszichológia hívta fel aztán a figyelmet arra, hogy az érzelmet kiváltó esemény kognitív kiértékelése is nélkülözhetetlen aspektusa az érzelemnek. Ha például egy sikerélmény átélése után azt hiszi valaki, hogy ezt önmaga okozza, akkor büszkeséget érez, ha viszont úgy gondolja, hogy egy barátja segítette hozzá, akkor másik érzelmet, hálát fog átélni. Vagyis az érzelmi folyamat úgy összegezhető, hogy a személy-környezet érintkezés utáni első lépés a kognitív kiértékelés majd ezt egyszerre követik az érzelmi válaszok: szubjektív élmény, gondolkodási és cselekvési tendenciák, fiziológiai változások, arckifejezés, majd a folyamat végén következnek az érzelemre adott válaszok.

Érzelmek tekintetében megkülönböztethetünk: alapérzelmeket, valamint tanult, másodlagos érzelmeket. Az alapérzelmek univerzálisak, mivel az állatvilágban és minden emberi kultúrában megtalálhatóak, valamint biológiailag megalapozottak és evolúciósan alakultak ki. A kutatók felfogása azonban eltér egymástól abban, hány alapérzelmet határoznak meg. és pontosan mit tekintenek az érzelmi élmény biológiai magvának. Ma legtöbben Ekman felfogását támogatják, aki a veleszületetten egységes vegetatív válaszmintázatot és az univerzális arckifejezést tartja az alapérzelmek kritériumainak. Ekman úgy gondolta, hogy az egyes alapérzelmek nem pusztán egyetlen szimpla érzelmet jelentenek, hanem inkább egymással összefüggő érzelmek családjait reprezentálják. Például a harag egy alapérzelem, de egyben érzelemcsalád is, melynek tagjai még az ellenségesség, düh, dühöngés, erőszak, bosszúság, irigység stb.

Ekman alapvetően hat alapérzelmet különböztetett meg: harag, félelem, szomorúság, öröm, meglepődés és undor. **Későbbi elméletében egy hetediket is hozzátett**, a megvetést.
A kognitív orientációjú kutatók az alapérzelmek mellett hangsúlyozzák a tanult, másodlagos érzelmek fontosságát is. A helyzeteket ugyanis nagyon sokféleképpen lehet értelmezni. Az érzelmek a kognitív kiértékelésből erednek, a nyelvből táplálkoznak, személyes tudásra támaszkodnak, azaz az egyén szocializációs történetétől függenek és hatnak rájuk a szociális szerepek és konstruktumok.

Az érzelmek kifejezésének tekintetében szintén megkülönböztethetünk univerzális érzelemkifejezéseket, ami azt jelenti, hogy kultúrától függetlenül pontosan ugyanúgy fejezik ki az emberek ezeket az adott érzelmeket.

Univerzalitásvizsgálatok hat univerzális érzelemkifejezést mutattak ki: harag, undor, félelem, boldogság, szomorúság és meglepődés. Ezeken túl már különbségek mutathatóak ki, ami a kulturális normáknak köszönhető például. A kultúrában felnövekvő egyed elsajátítja az adott kultúra normáit a szocializáció során majd ennek függvényében kezeli, megmutatja, illetve visszatartja érzelemkifejezéseit.

Az érzelmek mindemellett fontos társas funkciókat töltenek be:

- az érzelmi kifejezések révén kommunikáljuk érzéseinket mások felé
- befolyásolják, hogy mások hogyan lépjenek interakcióba velünk
- hívják és facilitálják a társas interakciókat
- létrehozzák, fenntartják, majd megszüntetik a kapcsolatokat.

3.2. Családi hatások szerepe

A gyermek számára már születésekor elkezdődik az érzelmi tanulás. Ha a csecsemő felsír nagyon fontos, hogy milyen visszacsatolást kap az édesanyjától. Ha nyugodtan, melegséggel reagál a szülő, akkor a szeretetről kaphat visszacsatolást, azonban ha a szülő idegesen, ingerülten fordul felé, akkor a csecsemő nyugtalan és zaklatott lesz, a visszacsatolás negatív kimenetelű. Ezek az érzelmi visszacsatolások befolyásolják a későbbi emberi kapcsolataikat. Azok a gyerekek, akiknek a szülei alkalmatlanok, éretlenek, szenvedélybetegek, depressziósak, krónikusan ingerlékenyek, életvitelük rendszertelen, szétszórt, fokozott veszélyben vannak. Az ilyen szülők nem képesek kielégítően gondozni gyermeküket, nem hogy érzelmeiket fejleszteni. Goleman (1997, 290-291. o.) szerint a közönséges elhanyagolás a nyílt bántalmazásnál is károsabb. Rossz bánásmódban részesült gyermekeknél a legrosszabb állapotot észlelték, ők voltak a legszorongóbbak, legszétszórtabbak, legkedvtelenebbek, visszahúzódok és agresszívak, iskolai teljesítményük is elmarad a társaikétól. gyakoribb volt közöttük az évismétlő. Az iskolai teljesítmény függ a nevelői attitűdtől, a gyermekre irányuló figyelem mértékétől, a szociokulturális háttértől, a tanulás szerepéről vallott felfogásoktól.

A gyermek három-négy éves korára kifejlődik agyának kétharmada, ezért az első néhány év kiemelten fontos az érzelmek terén, hiszen ebben az időszakban még jóval könnyebben vésődnek be a tudatukba az érzelmi hatások, reakciók, mint később. A súlyos stresszhatás hatalmas károkat okozhat az agy tanulóközpontjaiban, tehát az intellektusban is. Az a gyermek, aki a figyelmét nem tudja összpontosítani, bizalmatlan, inkább destruktív, szorongó, fantáziái rémisztőek és általában elégedetlen önmagával az nem indul egyenlő esélyekkel társai mellett. (Goleman, 1997)

Alapesetben tehát a fiatal a családjában tanulja meg, hogy hogyan reagáljon saját és mások érzelmeire, milyen reakciókat alkalmazzanak egyes helyzetekben.

A tanítási folyamat részei:

- szülő gyermekére irányuló érzelmei,
- családtagok közötti legapróbb érzelmi megnyilvánulások,
- ahogy a felnőttek kezelik saját érzéseiket, ezáltal milyen modellt mutatnak gyermekeiknek,
- a szülőknél alkalmazott bánásmód (pl.: szigorúság, közöny, büntetés, megbeszélés, figyelem, melegség stb.) nagyon mély és tartós hatással van a gyermekek érzelmi életére és fejlődésére.

Egy érzelmileg intelligens szülő hatalmas előnyt jelent a gyermek érzelmi intelligenciájának fejlődésére, alakulására. Stabil kapcsolatoknál a gyerekek jobban vészelik át az érzelmi válságokat. A gyermekvédelembe került gyermekeknél a stabil családi kapcsolat hiánya áll fenn.
Goleman (1997) három érzelmileg alkalmatlan nevelési stílust sorolt fel:

- Az érzelmek semmibe vétele: amikor a szülők nem tudnak érzelmileg közelebb kerülni gyermekükhöz, mivel a gyermek érzelmi zaklatottságát tehernek és jelentéktelennek érzik.
- Túlzott engedékenység: amikor a szülők észlelik, hogy a gyermek mit érez, de nem tartják fontosnak, hogy hogyan kezeli érzelmeit.
- Lenézés, tiszteletlenség a gyermek érzelmeivel szemben: amikor a szülők rosszallást érvényesítenek a kritikában és büntetéseikben is (pl.: megtiltják, hogy a gyermek ki merje mutatni a haragját, megtorolják, ha ingerülten reagál).

A gyermekek érzelemszegénységének egyik forrása a család. A gyermekek egy része érzelmileg közönyös vagy épp bántalmazó légkörben növekedik fel, s gyakran tapasztalható, hogy már 10-14 éves koruk előtt egyre inkább fokozódik magukra hagyatottságuk.

A gyerekekkel kapcsolatos rossz bánásmód lehet fizikai, érzelmi, szexuális és egyéb jellegű, megvalósulhat aktív (cselekvő) és passzív (elhanyagoló) magatartással, a gyermeket rossz bánásmód érheti családon belül, illetve kívül. A gyermekek családi élete nagymértékben meghatározza sorsuk további alakulását, érzelmi fejlődésüket. A bántalmazottság, az abúzus sajátos pszicho-szocializációs utat jelent a felnövekvő gyermek számára. A bántalmazott gyermek "megtanulja", hogy teste nem kizárólag önmagával azonos, hanem tárgy is, melyet a felnőttek saját - az övéitől független, sokszor azokkal ellentétes - szexuális vágyaik kielégítésére használnak.

3.3. Gyermekkori agresszió, terápiás lehetőségek

Agressziónak nevezünk minden olyan viselkedést, melynek célja a másoknak vagy önmagunknak szándékosan okozott kár, szenvedés (Bányai és Varga, 2012).
Megkülönböztethetünk **indulati** és **instrumentális, aktív** és **passzív, támadó** és **védekező, pro-** és **antiszociális, közvetlen** és **közvetett agressziót.**

Az **indulati agresszió** valamilyen személyes indíttatásból táplálkozik, célja maga a destruktív cselekedet által elért pusztítás, míg az **instrumentális**nak csupán eszközéül szolgál az agresszív viselkedés, motivációja inkább valamilyen más cél elérése. **Passzív agresszió**ról akkor beszélhetünk, ha a személy viselkedésében a szándékos károkozás rejtett módon van jelen, az illető látszólagos együttműködése mélyén mégis agresszív indulatok rejtőznek. A **támadó** és **védekező agresszió** közti különbség lényege, hogy utóbbi reaktív jellegű. Az **antiszociális agresszió** a közösség ellen irányul, ~~míg~~ a **proszociális** az **agresszió**, ha a közösség és az egyén érdekeit is szolgálja. Az agresszió **közvetlen** formája pedig direkt az áldozatot veszi célba, míg **közvetett** típusa a személy számára fontos társak vagy dolgok támadásán keresztül éri el a szenvedő felet.

A gyerekek viselkedésében az érés folyamatával az agresszió két formája jelenik meg: az instrumentális és az ellenséges agresszió, mely a közvetlen agresszióval egyeztethető össze. A második életévben az instrumentális agresszió gyakorisága gyors növekedésnek indul, melynek egyik oka, hogy ettől az életévtől fogva törődni kezdenek a gyerekek a „tulajdonosi joggal", vagyis egy játék elvétele például súlyos sérelem. 3 éves kortól pedig egyre jellemzőbbé válik a közvetlen agresszió és a fizikai agresszivitás helyett a verbális agresszió nyer teret.
A fiúk számos helyzetben agresszívabbak a lányoknál, nagyobb valószínűséggel ütnek, löknek, sértegetnek vagy fenyegetnek veréssel. Ez viszont egyáltalán nem jelenti azt, hogy a lányok nem agresszívak. Mindkét nem agresszióba bocsátkozik, csak annak formája eltérő. A lányok inkább a másik gyerek barátságát veszik célba, vagy például kizárják a gyereket a csapatból, vagyis kapcsolati agresszióval élnek inkább.

Az agresszió okára számos elmélet született: Hátterében állhat maga az evolúció, vagy az agresszív viselkedésnek a jutalmazása, illetve az utánzás is. Ugyanazok az elméletek, melyek magyarázzák az agresszió kialakulását vagy fejlődését, rámutatnak olyan mechanizmusokra is, melyekkel kontrollálható az agresszió. Az evolúciós elmélet a **dominanciahierarchia** kialakulását mutatja, mint agressziót korlátozó tényező: Ahogyan a dominanciahierarchia kialakul egy csoporton belül, vagyis a gyerekek tudják a helyüket a hierarchiában, csak azokkal kezdenek ki, akikkel biztonsággal tehetik. Másokat nem bántanak és ezzel csökken a csoporton belüli agresszió mennyisége.

Az agresszióval kapcsolatosan az egyik legnépszerűbb, s ugyanakkor legmakacsabb nézet az, hogy ha biztosítva van alkalom arra, hogy az agressziót ártalmatlan módon ki lehet élni, akkor csökkennek az agresszív és ártalmas késztetések. Ez a nézet azon a feltevés alapja ~~en alapszik,~~ hogy ha az agresszív késztetéseket nem engedik néha szabadjára, akkor azok felgyűlnek és erőszakos formában törnek majd ki. Ennek a gőzkieresztésének a folyamatát nevezzük katarzisnak, amikor a félelem, a feszültség és vagy más negatív érzelmek enyhülése történik.

Másik elméleti megközelítés az agresszió büntetését hangsúlyozza: mely hatékonyan korlátozhatja az agressziót. Ezen elmélet szerint az agresszív viselkedés megszüntethető, ha minden előfordulását megbüntetik. Ez a megközelítés bizonyos körülmények között valóban hatékonyan képes elnyomni az agresszív viselkedést, más körülmények között viszont hatástalan. Amennyiben a büntetést a szocializáció eszközeként használják és ha a gyerek erősen azonosul az őt büntető személlyel, akkor szorítja vissza legnagyobb eséllyel az agresszív viselkedést. Ezzel szemben a következetlen büntetés további agresszióra készteti a gyereket. Ezekben az esetben a következetlen bűntetés egyszerűen lehet az is ha előzőekben nem bűntettünk, elnézőek voltunk és egyszerűen nem voltunk következetesek, ekkor jelenik meg az az indulat, amely számonkéri az azt megelőző hibáinkat.

Az agresszió kontrolljának további módja a kognitív tréning: az észre való hivatkozás. Ennek egyik fontos eleme, hogy a gyerekekben tudatosítani kell azoknak a személyeknek az érzéseit, akik ellen agressziójuk irányul. Az agresszió önkontrollját célzó módszerek túlmennek az agresszív késztetés puszta elnyomásán, mivel a gyerekeket inkább arra ösztönzik, hogy tartsák vissza az azonnali támadást és fontolják meg egy másik viselkedésmód alkalmazását.

~~Arra, hogy egy csoportban~~ Hogyan járhatunk el az agresszió csökkentése érdekében? ~~arra jelen lista ad pár támpontot:~~

- **Értelmezés és újraértelmezés.**
  Ha úgy érezzük, hogy provokálnak minket, érdemes átgondolni a másik személy szándékait, ugyanis talán nem olyannak szánta a viselkedését, mint amilyennek mi értelmezzük. Mielőtt hirtelen reagálunk, át kell gondolnunk más nézőpontokat is.

- **Agresszióellenes normák tanítása.**
  Neveléssel és személyes példamutatással is kifejleszthetőek mások bántalmazása elleni normák egy csoportban. Sok olyan norma és gyakorlat létezik, mely az altruizmusnak kedvez, s ezzel párhuzamosan összeférhetetlen az erőszakkal. A szociális felelősség, az igazságosság, a gyengék, fiatalok, öregek és betegek védelme normájának modellezése és erősítése segíthet erőszakos viselkedés előfordulásának csökkentésében.

- **A másokkal való azonosulás elősegítése.**
  Az erőszak ugye akkor lép fel legkönnyebben, ha az áldozat távoli és nem veszik őket emberszámba. Könnyebb erőszakos cselekedetet végrehajtani, ha ellenségeinket kívül helyezzük az emberi együttérzés normájának érvényességi körén. Ha ezt el akarjuk kerülni, tudatosan fel kell idézni közös emberi mivoltunkat. és azokat a dolgokat, amelyekben hasonlítunk egymásra. A hasonlóság érzése az erőszak gátja!

- **Az agressziót kiváltó jelzések minimalizálása.**
  Bizonyos jelzések képesek agresszív gondolatokat és érzéseket kelteni. Bizonyos társadalmak hisznek abban, hogy ha a fegyverek kéznél vannak, elkerülhetjük az erőszakot, de a kutatások ennek az ellenkezőjét bizonyítják.

- **A médiából származó erőszak korlátozása.**
  A médiában szereplő erőszakos modellek erőszakos viselkedéseket facilitálhatnak. A gyerekek „nevelése”, felkészítése korlátozhatja a média káros hatásait. Szó eshet arról kiscsoportos megbeszélésen például, hogy milyen irreális a tévében bemutatott erőszak, hogyan lehetne azokat a problémákat máshogyan megoldani; rövid esszéket írhatnak a gyerekek hasonló témában, melyeket megoszthatnak egymással stb. Egy hasonló előzetes tréning, „nevelés” kivédheti az médiában látható erőszakos modellek követését.

- **Kritikus gondolkodás.**
  Nyugodtan végig kell gondolni a helyzetet még egyszer: „állj meg és számolj el tízig!”. Ez a rövid kikapcsolás lehűtheti az érzelmeket, lehetővé teheti, hogy az erőszakot tiltó személyes mércék és normák eszünkbe juthassanak. Fontos a helyzet gondosabb mérlegelése. során pedig valószínűleg jobb megoldást is találhatunk az értelmetlen erőszaknál.

Gyermekvédelmi színtér:

A gyermekvédelembe került gyerekek traumával küzdenek, aminek kezelése és ellátása speciális szakmai feladat. Ez a szükséglet indokolja az ehhez az áldozati csoporthoz tartozó gyermekek elkülönült kezelését. A krízisállapotban lévő gyermekeknél a fenyegetettség érzés fokozott, a viselkedés szervezettsége a személyiség felbomlik. Destruktív magatartásminták jelenhetnek meg saját maga és mások felé irányuló agresszió formájában. Külső segítség nélkül akár az öngyilkosságig, vagy a másokban tett károkozásig fokozódhat ez a folyamat. Az agresszió és a szorongás szorosan összefüggnek egymással, hiszen az antiszociális agresszió és a szorongás tulajdonképpen ugyanannak a jelenségnek a két oldala. Ha a szorongás oldala kívül van, az agresszív befelé fordul, ha az agresszió kerül kívülre, a szorongás belül kimutatható. Az agresszív személyiség kialakulása többé-kevésbé jól körülhatárolható nevelői magatartás következménye. Konrad Lorenz szerint „*az agresszió lényeges szerepet játszik az ösztönök életfenntartó funkciójában*.” (Aronson, 1994, 199-202. oldal).

Az agresszív energia levezetése több színtéren megtörténhet:

1. Fizikai tevékenységekben: különféle játékok, futás, ugrálás, zacskó kipukkasztása. A versengésen és agresszivitáson alapuló játékok azonban nem csökkentik az agresszivitást Warren Johnson szerint.

2. Amikor az agresszió ártalmatlan fantáziabeli agressziónavá ~~alakul át~~, például arról ábrándozunk, hogy megverünk valakit, de nem tesszük meg. Seymour Feshbach kísérlete alapján ~~során~~ egy tanár zaklatta a diákjait. Ezután a diákok egyik fele agresszióról szóló kitalált történetet írhatott, a másik felének viszont nem adták meg ezt a lehetőséget. Volt egy kontrollcsoport is, akiket nem zaklattak. Az eredmény az lett, hogy a kísérlet után közvetlenül azok, akik fabtáziabeli agresszióval élhetnek, kevésbé agresszívek., mint akik ezt nem tehették. Azonban lényeges az a körülmény, hogy a bántalmazott diákok mindkét csoportja agresszívabb volt, mint az a csoport, akiket nem bántott senki. A fantázián alapuló agresszió kiélésétől tehát a vizsgáltak jobban érezték magukat, azonban csak csekély mennyiségű agresszív impulzust tudtak így levezetni.

3. Közvetlen agresszió formájában: amikor a másikat megsértjük, csúnya dolgokat mondunk róla, bajba keverjük.

Az agresszív tett először elkövetése csökkenti a további ilyen cselekedetekkel szembeni gátlásainkat. A támadás célpontja iránti ellenérzéseink felerősödnek s így nő annak a valószínűsége, hogy a jövőben is agresszívak leszünk vele szemben.

Agresszív gyermek az, akinek a cselekedetei támadó jellegűek.

- Agresszív viselkedés az, amikor szándékosan másokat bánt valaki, vagy másoknak kárt okoz. Nem csak másoknak, hanem önmagának is kárt okoz, létezik önagresszió is.
- Az agresszió gyermekkorban egy feszültséghelyzet rossz megoldása, segítségével úgy érzi, egy frusztrációt okozó helyzetet enyhít a gyermek.
- Iránya lehet:
  - közvetlen és közvetett
  - tudatos és tudattalan (pl. körömrágás).
  - Elfojtott, aminek eredménye többnyire szorongás.

Azok a gyermekek, akiket otthon a szülők erőszakosan, veréssel fenyítenek, társaik felé is erőszakosan fordulnak. Azt a bánásmódot alkalmazzák másoknál, amelyben otthon ők is részesülnek. Ezek a gyerekek nem igazán mutatnak együttérzést, ha egy társuk megsérül, vagy rosszul érzi magát. További életükben nagy valószínűséggel számíthatnak kognitív problémákra, nem ritka, hogy rendkívül agresszívek lesznek társaikkal szemben, depresszióra hajlanak, felnőttként törvényt szegnek, erőszakos bűncselekmények elkövetői lesznek. (Goleman, 1997)
Az úgynevezett **empátiás csőd** generációkon át jelen van. A brutális szülőkkel szemben gyermekkorukban saját szüleik is erőszakosan bántak. A bántalmazott kisgyermekek nagyon korán tanulnak meg úgy viselkedni, mint bántalmazó szüleik. Az érzelmileg felfokozott, heves pillanatokban képesek leginkább csúcsra jutni az agy limbikus központjainak primitív hajlandóságai. Ilyenkor az érzelmi agyba újra és újra betáplált szokások kapnak egyenes utat. (Goleman, 1997)
Magát az agyat is formálja a brutalitás, ebből kifolyólag leszűrhetjük, hogy a gyermekkor lehetőséget ad az érzelmi tanításnak. (Goleman, 1997)

3.4. Az egészséges személyiség fejlődésének lépései, feltételei

Jung (1997) szerint „csak az válik személyiséggé, aki tudatosan képes engedelmeskedni a benne megfogalmazódó belső parancs erejének, akit viszont legyűr ez a hatalom, az az események vak folyásának rabja lesz és megsemmisül.” *„Lelki fejlődésünk csak úgy lehetséges, hogy elfogadjuk magunkat úgy, ahogy vagyunk és megpróbáljuk komolyan élni a ránk bízott életet.”*

Goleman (1997) szerint hét kulcsfontosságú képesség sorolható fel, amelyek mind az érzelmi intelligenciához kapcsolódnak:

- Önbizalom
- Kíváncsiság
- Céltudatosság
- Önkontroll
- A társas kapcsolódás képessége
- Kommunikációs érzék
- Együttműködés

Az éretlen személyiség:

- figyelmének középpontjában a saját szükségletei állnak,
- háttérbe szorítják a másik ember szempontjainak figyelembevételét,
- életvezetésében és emberi kapcsolataiban gyermekien önző marad,
- hajlamos a mások feletti uralkodásra,
- azt gondolja, hogy az ő problémái fontosabbak, mint másoké,
- féltékenység, birtoklás, korlátozás, érzelmi függőség egyaránt jellemezheti működését.

Az érett személyiség:

- kialakul az egyenrangúság iránti pozitív viszonyulás,
- megtanul önmagán kívül másokra is odafigyelni, együttműködni.
- képes érzelmileg telített társas kapcsolatok kialakítására,
- elfogadással fordul embertársai felé, alapérzelmeit nyíltan kommunikálja,
- érzelmi intelligenciája segítségével képes önmaga és mások érzelmeit felismerni, megélni és kifejezni, hatékonyan – manipuláció nélkül – alkalmazni célok elérése érdekében.

Kialakításában minden olyan nevelési folyamat eredményes lehet, amely

- tiszteletben tartja a gyermek személyiségét, véleményét, törekvéseit,
- már a kicsi gyermeket is önálló személyiségnek tekinti,
- megengedi, hogy a gyermek a fennálló és kölcsönösen egyeztetett szabályok mellett saját élményeit szabadon megélhesse, azokról kockázatok nélkül beszélhessen,
- a nevelés a gyermek számára következetesen és folytonosan hangsúlyozza a személyes identitás, a reális önismeret, a partnerség, az együttműködés fontosságát.

Gyermekvédelmi színtéren:

A gyermekek bekerülésükkor halmozottan hátrányos helyzetükből adódóan személyiségükben sérültek. A csoportban dolgozó nevelők, gyermekvédelmi asszisztensek és gyermekfelügyelők, a pszichológus, a fejlesztőpedagógus összehangolt munkájának célja, hogy a gyermekek önmagukhoz képest fejlődjenek, a hosszú távú nevelés következményeképpen, a személyiségfejlesztő munka folyamatos legyen. A magatartási és tanulási problémákat a szakembercsoport – pszichológus, fejlesztőpedagógus - eredményesen kezelje.

Törekedni kell arra, hogy a gyermekek neveltségi szintje a társadalom által elvárt szintű legyen, a szakmai egységekben a kortárskapcsolatok erősödésével ne alakuljon ki deviáns magatartás. A deviancia kialakulása ellen fontos szerepe lehet a társadalmilag elfogadott magatartásformák erősítének és a gyerekek legkülönfélébb feladatokon keresztüli tevékenykedtetésének, elfoglalásának (hobbik, sport, zenélés, kézműves tevékenységek, kulturális tevékenységek, rendszeres szabadidős programok stb). Ezekből minél többféle biztosítása szükséges. Lényeges, hogy a gyerek ne unatkozzon, mert az könnyen viszi nem kívánatos magatartás felé. Kötött és rendszeres napirend biztosítása is segíti a devianciák elkerülését. Az erkölcsi értékek, életvezetési ismeretek elméleti és gyakorlati elsajátítása, az önálló életre való felkészítés, az otthonból való kilépés előkészítése egzisztenciális és anyagi szempontból már a gyermekotthonba bekerüléskor kezdődjön meg! Ez ~~nnek folyamata,~~ a csoportra és az egyénre vonatkozó nevelési tervekben jelenjen meg.

A mentori rendszer fejlesztése komoly segítséget jelenthet a nevelőknek a gyermekekkel való foglalkozásokban, a gyermekeknek pedig az egyéni-differenciált fejlesztésben.

Kiemelt cél a gyerekek önellátásra, önálló életvezetésre való felkészítése. A nagyobb kamasz korosztály életében az önkéntes munka is segíti a fejlődésüket- ezzel is erősítve bennük, a társadalmi szerep – és felelősségvállalás fontosságát - természetesen figyelve teherbírásukra, képességeikre.

A személyiség fejlesztése a gyermekvédelemben a személyiségi állapot felmérése és megfelelő egyéni fejlesztési terv kidolgozása alapján történik, amely a nevelés stratégiáját, a szükséges nevelési hatásokat fogalmazza meg. A fejlesztési program megvalósításához a gyermek együttműködésének elnyerése a sikeres nevelés kulcskérdése.

A személyiségfejlesztés területei: önismeret, testi egészség, lelki egészség, a tanulás tanulása, társas kapcsolatok, kommunikáció és kapcsolatkészség, konfliktuskezelés, viselkedéskultúra, pályaorientáció, motiváció, alkotás és önmegvalósítás, jelenismeret, globális problémák.
A gyermekek személyiségállapotának fejlődése szempontjából fontos az értelmi, érzelmi élet területein való elmaradás minél korábbi felfedése, a problémamegoldó és kreatív gondolkodás, valamint a fogalmi gondolkodás kialakítása.

A személyiségük harmonizálása önmaguk és mások elfogadásával, a toleráns magatartás kialakítása, Stabil, egészséges emocionális személyiség kialakítása. Reális pozitív önértékelés.

A fejlesztés célja az egyén számára

Az egyén szempontjából cél a beilleszkedés segítése, a gyermekotthonba kerülés, mint trauma feldolgozása, majd a jövőkép kidolgozása, a szükséges gyógyító eljárások megtervezése és elfogadtatása a gyermekkel.
Fontos, hogy minden szakmai egységben olyan egyéni és csoportos terápiás, vagy terápiás jellegű foglalkozások rendszerét alakítsa ki, amelyek a gyermekek személyiségét komplex módon gyógyítják, gazdagítják. A gyermekek pszichés zavarai mellett az egész személyiség kiteljesedése kapjon szerepet. Cél, hogy a pszichés zavarokkal küzdő gyermekek gyógyuljanak, tüneteik elmaradjanak, vagy általuk kezelhetővé váljanak, annak érdekében, hogy személyes jólétük növekedjen, pszichés, családi és szociális helyzetük egyaránt javuljon.
Bővíteni kell azoknak a lehetőségeknek a körét (szakellátó intézmények, kórházak, alapítványok), amelyeken keresztül a gyermekek számára gyorsan és gördülékenyen biztosítottak a következő ellátások:

- egyéni pszichoterápia,
- szükség esetén gyógyszeres terápia,
- csoportos terápiás foglakozások (feltáró, támogató, önismereti, művészeti, pszichodráma csoport).

Foglalkozások

- relaxációs technikák megtanítása,
- más alternatív mentálhigiénés módszerek és terápiák (jóga, hangterápia),
- személyiség és kreativitásfejlesztő (terápiás jellegű) foglalkozások:
- művészetterápia,
- környezeti nevelés (kert- és konyhaprogram),
- sport,
- tánc- és mozgásterápia,
- játék és meseterápia,
- kutyaterápia,
- zeneterápia, stb.
- horgászat
- kerékpározás

Fontos a gyermek személyiségének teljes megismerése, mely segíti értékeinek, tehetségének felismerését. Ennek az ismeretnek a birtokában segíteni kell a gyermeket tehetségének kibontakozásában, a megfelelő életpálya megtalálásában, eligazodásban, a világban: mely felöleli az önellátásra, önálló életvezetésre való alkalmasságot.

A személyiségfejlesztés részeként a magyar nemzeti kultúra és egyben a népi kultúra iránti igény, valamint a társadalmi, természeti környezet iránti érdeklődés és tisztelet kialakítása, az egészséges

életmódra nevelés. Az otthon hagyományainak megteremtése során a gyermekek ismerkedjenek meg a személyes, a családi és nemzeti ünnepek megünneplésének módjával.

3.5. Egyes életkorok jellemzői

A születés utáni fejlődés tekintetében különböző korszakokra oszthatjuk a gyermek fejlődését a felnőttkorig:

- újszülöttkor: születéstől 6/8. hétig
- csecsemőkor: 6/8. héttől 12 hónap végéig
- kisgyermekkor: 1 éves kortól 3 éves korig
- óvodáskor: 3 éves kortól 6/7 éves korig
- kisiskoláskor: 6/7 éves kortól 10 éves korig
- serdülőkor: 10 éves kortól 18 éves korig

A relevancia tekintetében az óvodáskortól tekintjük meg az egyes életkorok jellemzőit.

ÓVODÁSKOR

A harmadik életévre a gyerek már számtalan fontos tudást elsajátított. Megszerezte a szabad mozgás képességét: elevenen, könnyedén jár, szalad, s ezzel új távlatok nyílnak meg előtte. Birtokában van a nyelv, aminek segítségével érzései, vágyai, szándékai, gondolatai megoszthatók másokkal, s közlései mellett számos kérdésre is lehetősége van. Miután szilárdan meggyőződött arról, hogy ő önálló személy – így a vele egykorúakkal való érintkezés is zöld utat kap.
Az értelmi fejlődésre összpontosító Piaget-nál ez a művelet előtti értelem, az intuitív gondolkodás periódusa, a lelki élet dinamikájával foglalkozó pszichoanalitikusoknál a fallikus szakasz vagy ödipális kor. Erikson pszichoszociális fejlődéselméletében pedig a kezdeményezés szakasza.
Vegyük először Jean Piaget elméletét: a műveletek előtti szakaszban a kisgyermekek nem képesek a valódi mentális műveletekre még; ez időszak alatt tűnnek el a valódi műveleti gondolkodás előtt álló akadályok. A kisgyerekek a világot a maguk számára szimbólumok, vagyis képzeleti képek, szavak, gesztusok segítségével képesek leképezni. A tárgyaknak és eseményeknek már nem kell jelen lenniük, hogy gondolni lehessen rájuk. Gyakran nem képesek saját nézőpontjukat másokétól megkülönböztetni, így könnyen áldozatul esnek a felszíni látszatnak és sokszor összekeverik az oksági viszonyokat.

A szakasz jellemzői:

- **Centrális gondolkodás:** azaz a legkiugróbb vonásra összpontosítanak, bármi is a gondolkodás tárgya.

- **Egocentrizmus:** a gyerek a világot teljes mértékben a saját nézőpontjából értelmezi, csak saját magára összpontosít (és ez nem azt jelenti, hogy a gyerek önző). Az egocentrizmus egy klasszikus példája a háromhegy–kísérlet, ahol a hegy mögött elhelyezett baba perspektívájából kellett meghatározni a látványt. Természetesen nem ment, annak ellenére, hogy a gyerek előzőleg a makettet körbejárhatta, s így láthatta a túloldali nézőpontot is.

- **Kollektív monológ:** ez is egy példa az egocentrizmusra, amikor a gyerekek egymás társaságában kollektív monológokban beszélnek, a dialógusok helyett.

- **Osztályok és alosztályok keverése:** a gyerekek gyöngyöket kapnak, ezen belül is barna és fehérgyöngyöket, majd megkérdezik őket, hogy melyikből van több a „barna gyöngyből” vagy a

„gyöngyből”? Piaget szerint a hibás gondolkodás abból ered, hogy egyszerre csak egy szempontra tudnak összpontosítani.

- **Konzerváció:** amikor két egyforma poharat mutatnak egyforma mennyiségű vízzel, majd az egyik pohárból egy harmadikba öntik a vizet, ami keskenyebb pohár, így magasabbra szökik benne a víz szintje. A gyerekek szerint tehát megnövekedett a víz mennyisége. Nem képesek belátni, hogy az anyag mennyisége nem változik, csak mert áttöltötték egy másik pohárba. Ez a fajta gondolkodás is az egy szempontú összpontosítással magyarázható.

- **Látszat és valóság megkülönböztetésének nehézsége:** a gyerekek kizárólag a tárgyak feltűnő, felszíni tulajdonságaira összpontosítanak. Erre példa: az a jelenség, amikor egy egyenes pálca végét vízbe merítjük, ami úgy néz ki mintha a pálca meghajlana. Ez a látvány nem valóság csak illúzió, de a gyerekek a látszatnak hisznek és nem a valóságnak. Továbbá egy másik vizsgálatban a gyerekek helytelenül válaszolnak arra a kérdésre, hogy milyen színe van a fehér lapnak amit szemük láttára tesznek egy színes fólia alá.

- **Prekauzális következtetés:** amit illogikus gondolkodás és az ok –okozati viszony keverése jellemez. Pl.: a gyerek azt hiszi, hogy a temető a halál oka, mert a halottak oda vannak eltemetve. Piaget szerint a gyerekek transzduktív módon gondolkodnak, azaz egyik esetből következtetnek a másikra.

- **Erkölcsi realizmus:** a szabály szent és sérthetetlen, ha valaki megszegi büntetés jár érte. A cselekedeteket következményük szerint ítélik meg, nem veszik figyelembe a mögöttes szándékot. Tehát nagyobb bűnnek számít az, ha valaki betör egy ablakot focizás közben véletlenül, mint az ha valaki eltör egy bögrét szándékosan.

Sigmund Freud pszichoszexuális fejlődéselméletében az óvodáskor időszaka a fallikus szakaszt foglalja magába. Ekkor a libidinális izgalom a nemi szervekre tolódik át. A feléledő szexuális vágyak eleinte autoerotikusak, a szexuális élvezet kizárólag öningerlésből fakad és azáltal is elégül ki. A libidó azonban fokozatosan tolódni kezd az ellenkező nem felé, fiúk az anya, lányok az apa iránt érdeklődnek, s ellenségessé válnak az azonos nemű szülővel szemben. **Ez az Ödipusz- és Elektra-komplexus**: A gyermeknek szüleivel kapcsolatban átélt szeretetteli és ellenséges vágyainak szervezett együttese. Az ellenkező nemű szülő iránti szexuális vágy és az azonos nemű szülőben megtestesülő vetélytárs halálának kívánása. Csúcsidőszaka a fallikus szakaszban van, hanyatlása belépés a lappangási periódusba. Serdülőkorban újraéled és meghaladását egy sikeres egyedi tárgyválasztás teszi lehetővé.

A gyermek ebben a szakaszban csak egy genitális szervet ismer, a férfiét, a nemek szembenállása pedig egyenlő a fallikus és a kasztrált ellentétével. Itt tetőzik és indul hanyatlásnak az Ödipusz-komplexus; ekkor a kasztrációs komplexus az uralkodó.

A fiúknál a fő váltás az, hogy anyjuk iránt érzett eredendő szeretetük erős szexuális vággyá alakul és apjuk iránt ’gyűlölködő’ érzéseket kezdenek táplálni. Ez utóbbi annyira erős lehet, hogy bűntudat is ébred bennük, s félnek attól, hogy apjuk megtorolja az anya iránt érzett szexuális vágyukat. A félelem specifikus: neve kasztrációs szorongás, központjában az áll, hogy az apa kasztrálni akarja őket, hogy megszűnjék a vágy forrása. E szorongás következményeként a tudattalanba temetik az anya iránti vágyat és az apával való azonosulás, identifikáció is megindul. Minél inkább hasonlít a fiú az apára, annál könnyebben képes tudattalan fantáziájában apja helyébe képzelni magát. Az identifikációs folyamat megnyitja az utat a szuperego fejlődéséhez is, mivel a fiú bevetíti, introjektálja apja értékeit.

A lányok az anyjuk iránti szeretetet ’felcserélik’ az apjuk felé irányuló szerelme ~~mel.~~ Ez akkor következik be, amikor felfedezik, hogy nincsen péniszük, s anyjukat vádolják a kasztrált állapotért.

Végül a lányok azt kívánják, hogy apjuk szexuális egyesülés során ossza meg velük péniszét vagy ajándékozza meg őket a pénisz szimbolikus megfelelőjével, egy csecsemővel. A péniszirigység a kasztrációs szorongás női megfelelője. Az emocionális konfliktus a fiúkhoz hasonlóan itt is identifikációval oldódik meg. Ahogyan a lány hasonlóvá válik az anyjához, közvetetten apjához jut és növeli annak az esélyét, hogy ahhoz hasonló férjet találjon magának.
Erik Erikson pszichoszociális modellje az életet fejlődési szakaszokra osztja. Minden szakasz leírható egy, az adott szakaszra jellemző dilemma segítségével, melynek megválaszolása döntő a személyiség fejlődése szempontjából. A fejlődési szakaszok végén képződik egy belső erő, melyet az énerősségnek nevezhetünk. Ilyenek a remény, akaraterő, cél, hozzáértés, hűség, szeretet, gondoskodás és bölcsesség.

Az óvodáskor időszaka a kezdeményezőkészség kontra bűntudat (4-5 éves kor) konfliktusát foglalja magába. Eszerint az a mód, ahogyan a szülők a gyermek önálló kezdeményezéseire, cselekvéseire és szellemi teljesítményeire reagálnak, meghatározza a gyermek jövőbeli kezdeményező készségét. Kialakul a célokhoz való viszony, mint én-erősség és ezáltal a képzelőerő és érzés energiája. Ezen fejlődési szakasz dilemmájának sikeres feloldása esetén a következő érzések válnak elérhetővé: Van lelkiismeretem. Van célom és értékem. Tudok képzelődni és érezni. Van szexualitásom. Az önálló kezdeményezésekre adott negatív környezeti reakciók a bűntudat érzését alakítják ki a gyermekben, aminek következménye lehet az a magatartás, hogy nem törekszik a felnőttek világába beilleszkedni.

KISISKOLÁSKOR

Iskoláskorban a gondolkodás "kétoldalúvá" válik. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek egy tárgyról képesek több perspektívában is gondolkodni, vagy képesek fejben tartani a helyzet egy jellemzőjét, míg összehasonlítják azt egy másikkal.

Iskoláskorban a gyerekek gyakorlottabban gondolkodnak cselekvésekben és képesek azokat mentálisan manipulálni, ami által két oldalról is áttekinthetik őket. Piaget a gondolkodásnak ezt a formáját **konkrét műveletek**nek nevezte: A konkrét műveletek konkrétak maradnak abban az értelemben, hogy mentális cselekvésként konkrét tárgyakra irányulnak a mindennapi tevékenységekben. ~~Ugyanakkor a konkrét műveleteket~~ és kétoldalúságuk megkülönbözteti a műveletek előtti gondolkodástól.

A fizikai világ bejósolhatóbb lesz, mivel a gyerekek kezdik megérteni, hogy a tárgyak bizonyos fizikai vonásai – méret, mennyiség és számosság – ugyanazok maradnak, még akkor is, ha külsejük bizonyos szempontból megváltozik. Problémák megoldásakor képesek lesznek többféle lehetőség átgondolására és a lépések mentális felcserélésére.

Konkrét műveleti szakasz jellemzői:

- **Konzerváció (megmaradás):** Piaget annak a ténynek a felismerésére használta, hogy a tárgyak és az anyagok egyes tulajdonságai még akkor is ugyanazok maradnak, ha külső megjelenésük valamilyen felszíni tekintetben megváltozik. Kísérlet: A gyerekeknek két, ugyanannyi folyadékot tartalmazó, egyforma üvegpoharat mutattak. A kísérletvezető az egyik pohár tartalmát átönti egy harmadik, magasabb és kisebb keresztmetszetű pohárba. Természetesen a folyadék magasabbra emelkedik az új pohárban. A kísérletvezető ekkor megkérdezi a gyereket: „Vajon több, kevesebb vagy ugyanannyi folyadékot tartalmaz-e az új pohár, mint a másik?" 3-4 éves gyerekek rendszerint azt mondják, hogy a magasabb pohárban

több folyadék van. Úgy tűnik, hogy figyelmüket az új pohár egyetlen dimenziójára, a magasságára összpontosítják (centrálás). Valamikor 5-6 éves korban a gyerekek a konzervációval kapcsolatos tudása átmeneti szakaszon megy keresztül. Úgy tűnik ekkor rájönnek, hogy a poharaknak a magasságát és a keresztmetszetét is számításba kell venniük, de még nehézséget okoz, hogy az összehasonlíthatóság érdekében párhuzamosan mindkettőt észben tartsák. Piaget szerint 8 éves kor körül értik meg teljesen a konzerváció elvét. Ekkor már nemcsak azt felfogják ~~fel,~~ hogy az új pohár egyszerre magasabb és vékonyabb is, hanem azt is, hogy a pohár egyik dimenziójának módosulása (nő a magasság) ellensúlyozza a másik dimenziónak a megváltozását (csökken a szélessége).

- Ha ítéletük indoklását kérik tőlük, kiderül, hogy értik a megfelelő logikai kapcsolatokat:
  - **változatlanul hagyás:** a gyerekek felismerik, hogy a látszatra korlátozódó változás nem módosítja a mennyiséget.
  - **kiegyenlítés (kompenzáció):** valamely probléma egyik vonatkozásában történő változás összehasonlítódik és kiegyenlítődik egy másik vonatkozásban történő változással.
  - **megfordíthatóság (reverzibilitás):** a gyerek felismeri, hogy az egyik művelet megsemmisíti, vagyis visszafordítja a másik hatását.

- **A számok megértése (számfogalom):** Piaget számkonvenciónak nevezte azt a képességet, mely folytán felismerjük az egy az egyben való megfelelést tárgyak két sora között, eltérő méretük vagy eltérő térbeli helyzetük ellenére is. Vizsgálat: két egyenlő hosszú sorban, uannyi számú tárgy van. Ha széthúzzák az egyik sort, akkor a 6-7 éveseknél kisebb gyermekek azt mondják, hogy a széthúzott sorban több tárgy van.

- **A logikai szükségszerűség belátása** Piaget szerint a gondolkodás minőségi változásának kritériuma (a gyerekek megértik, hogy bizonyos tulajdonságok megőrződése logikailag szükségszerű, „úgy kell lennie" a látszat ellenére is)

Ezen időszak egyéb jellemzői:

- **Két dolog egyidejű észlelése:** nyilvánvaló, hogy a gyermekek nem lennének képesek egyetlen probléma két vonatkozásáról egyidejűleg gondolkodni, amennyiben és mindenekelőtt a két vonatkozást nem észlelnék. Többen felvetették, hogy amint a gyermekek elérik az iskolás¬kort, gondolkodásuk nem csupán azért fejlődik, mert mentális műveleteket kezdenek használni, hanem azért is, mert egy probléma összetevőiből többet észlelnek. ~~A kisebb gyermekek a problémának gyakran csak~~ több vonatkozását veszik észre; ~~csak egyetlen~~ és több kiugró jegyére összpontosítanak.

- **Egocentrizmus csökkenése:** A gyermekek gondolkodása az iskoláskor során sokféle helyzetben kevésbé egocentrikussá válik. A gyermekek már könnyebben képesek észben tartani két nézőpontot, kommunikálni is hatékonyabban tudnak, képesek figyelembe venni mások nézőpontjait és ki ~~tudják~~ találni, hogy miként fognak mások viselkedni.

- **Hatékony kommunikáció fejlődése:** Egy Robert Krauss és Sam Glucksberg által kezdeményezett vizsgálatsorozat azt mutatta ki, hogy az egocentrizmus iskoláskor során bekövetkező visszaszorulása növelheti a kommunikáció hatékonyságát. Ezekben a vizsgálatokban a gyermekek egymással szemben ülnek egy asztalnál, de egy köztük lévő ernyő megakadályozza, hogy lássák egymást. Előttük az asztalon ugyanaz a rajzsorozat található. Az egyik gyermeket arra kérik, hogy egyesével jellemezze a rajzokat úgy, hogy a másik gyermek ki tudja választani azokat a saját készletéből. 6 és 10 éves kor között a gyermekek által a céltárgy

azonosításához említett ismérvek száma a kétszeresére nő, jelezvén, hogy a képek egyre több ismérvére képesek figyelni és hallgatóikat egyre inkább képesek figyelembe venni.

- **Szociális nézőpontváltás:** a téri és a kommunikáció tesztjei egyaránt azt igénylik a gyermekektől, hogy képzeljék el, mások miként észlelik a tárgyakat. Ezenkívül a szociális nézőpontváltás képességét is ki kell fejleszteniük a gyermekeknek meg kell tanulniuk arról gondolkodni, hogy cselekedeteiket és elképzeléseiket miként észlelik mások.

Freud elméletében a 6 és 9-10 év közötti időszak az ösztönnyugvás kora, a latencia időszaka. A pszichoszexuális fejlődés 6 éves kor után néhány évig stagnál. Az ösztöntendenciák szunnyadnak, hogy majd a pubertásban és a serdülés idején újra érvényesüljön dinamikájuk.

Erikson elméletében ez az időszak a teljesítmény és csökkentértékűség (6-11 év) konfliktusa. A gyermek ebben a korban egyre tudatosabb lesz az egyéni voltára. Keményen dolgoznak, hogy felelősek és jók legyenek, akik jól csinálják a dolgukat. Egyre ésszerűbbek lesznek a kooperációban és osztozkodásban másokkal. Ekkor kezdődik a beiskolázás korszaka is, amivel számos készség eleinte buzgó elsajátítása indul meg: olvasás, írás, fejlődik az ok-okozati megértés, elkezdődik a morális értékek kialakulása, a kulturális és egyéni eltérések észlelése.

SERDÜLŐKOR

Habár a különböző szerzők más-más vonást emelnek ki ebből a korszakból, az mindenféleképpen megállapítható, hogy a serdülőkor során lényeges változások következnek be a személy fejlődésében: bekövetkezik a nemi érés, vele együtt a szociális kapcsolatok átrendeződése, megváltozik a világról és magunkról való gondolkodás, új feladatokkal szembesülünk, mint például a függetlenedés, a szülők támogatásáról való lemondás.

Piaget szerint azok a változások, melyek a serdülőkorban a gondolkodásban végbemennek közös eredetre vezethetők vissza, egy új logikai struktúrára, melyet **formális műveletek**nek nevezett. Az egyén azt a képességet sajátítja el, hogy egy problémán belül minden logikai kapcsolatot módszeresen végiggondoljon. A serdülők érdeklődést mutatnak az elvont eszmék és magának a gondolkodásnak a folyamata iránt. Formális műveleti érvelés során például egy lánc minden részleges kapcsolódását a probléma egészéhez viszonyítják. Ez azt jelenti mondjuk, hogy egy feladatmegoldás során, ahol sok lehetőség fennáll a megoldás eléréséhez, ott módszeresen kipróbálják az összes lehetséges kombinációt. Ugyanezen logika mentén a személyes identitás kialakításakor figyelembe veszik a másokról kialakított ítéleteiket, a róluk magukról kialakított ítéleteiket, a mások ítéletformálásáról kialakított ítéleteiket és mindezeknek az adott kultúra társadalmi kategóriáihoz való viszonyát is. Emellett a formális műveleti gondolkodás már megengedi számukra, hogy a politikáról és a jogról elvont alapelvekben gondolkodhassanak, képesek legyenek felismerni a törvények hasznosságát is a büntető szerepén túl. Érdeklődést mutatnak ekkor már a fiatalok az univerzális etikai elvek iránt és kritikusak a felnőttek képmutatásával szemben.

Freud pszichoszexuális elméletében a genitális szakasza köthető ehhez az időszakhoz, mely az érett szexualitás serdüléssel kezdődő szakasza, melyben a szexuális késztetések már nem a szülők, hanem az ellenkező neműek felé irányulnak. A pubertással együtt járó élettani változások ugyanis az elfojtott szexuális késztetéseket teljes erejükben hozzák ismét a felszínre. A serdülőknek felnőtt nemi vágyaik vannak és igyekeznek azokat kielégíteni. Így Freud elmélete szerint ez a viselkedés fő mozgatórugója ebben az időszakban a szexuális érintkezés vágya.

Erikson pszichoszociális elméletét tekintve ezen időszak fő konfliktusa az identitás és szerepkonfúzióé. A serdülők ebben az fejlődési szakaszban egyfajta személyes identitást alakítanak ki a társas csoport részeként, ha pedig ez nem sikerül, összezavarodnak abban a tekintetben, hogy kik

ők és mit akarnak az életben. Az identitásképzés folyamata azonban több, mint az egyén személyiségének integrációja. A biztonságos önazonosság érzésének kialakításához a serdülőknek mind az egyéni, mind a társadalmi szférában helyre kell tenniük az identitásukat. A serdülőkori fejlődési feladatok, az identitásképzés folyamata ugyanakkor éppoly nehéz a családok és barátok számára is, mint magának a serdülőnek. A serdülők, miközben igyekeznek önmagukról egy következetes képet kialakítani, a zavaros érzelmeikkel járó feszültséget néha önmagukon vagy másokon vezetik le.

A 3. fejezet önellenőrző kérdései

1. Az alábbiak közül mely képesség nem a magas érzelmi intelligencián alapszik?

a) érzelmek adaptív módon való figyelembe vétele a tervezésnél
b) kreatívabb gondolkodás
c) a figyelem rugalmas irányítása
d) mások manipulálása az érzelmek felhasználásával

2. A felsoroltak közül mi a passzív agresszió elsődleges jellemzője?

a) a viselkedésben a szándékos károkozás rejtett módon van jelen
b) a személy számára fontos társak támadásán keresztül nyilvánul meg
c) a viselkedés eszközéül szolgál valamely más cél elérésének
d) reaktív jellegű

4. A konfliktuskezelés a közösségfejlesztésben

Összefoglalás: A konfliktusok nélkülözhetetlen velejárói az emberi életnek és fejlődésnek. Megoldásuk során érik, alakul, fejlődik a személyiség. A konfliktusok energiákat mozgatnak meg, új lehetőségeket tárnak fel, serkentik a gondolkodást, fokozhatják a kreativitást is. A hangsúly azonban a megoldáson van, mivel a rosszul megoldott konfliktus akadályozza a fejlődést, nehezíti a személyiség integritásának kialakulását, rombolja a szociális kapcsolódásokat. Éppen ezért szükséges tudatosan és felkészülten várni ezeket a helyzeteket.

Cél: Jelen fejezet célja, hogy megpróbáljon rávilágítani az oly sokszor megjelenő és kirobbanó konfliktusok mozgatórugóira, hogy ezáltal kompetensebb és felkészültebb hozzáállást tegyen lehetővé egy következő konfliktusos eset kezelése tekintetében.

Kulcsszavak: konfliktus, interperszonális konfliktus, konstruktív és destruktív konfliktus, konfliktusmegoldó stratégiák

Tanulást segítő kérdések: Hogyan definiálja a konfliktus fogalmát? Milyen alapvető fajtáit különböztetjük meg a részvevők szerint? Interperszonális konfliktusok esetén tartalom szempontjából milyen konfliktusokat különböztethetünk meg? Hogyan tudná összehasonlítani a konstruktív és destruktív konfliktusokat? Mely tényezők járulhatnak nagyban hozzá konfliktusok kialakulásához? Milyen konfliktusmegoldási stratégiákat tud felsorolni?

Ajánlott magyar nyelvű irodalom

- Bagdy Emőke et.al (2017): Fejben dől el? Ami rajtunk múlik – és ami nem. Kulcslyuk Kiadó. Bp.
- Comer R. J. (2005): A lélek betegségei. Pszichopaotlógia. Osiris, Budapest.
- C. G. Jung (1997, 2010), Gondolatok a szenvedésről és a gyógyításról, IV. kiadás, fordította: S. Nyírő József, Kossuth Kiadó, Budapest
- Csepeli György (2001), Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, BudapestDeutsch, M. (1973). The resolution of conflict. New Haven: Yale University Press.
- Eliot R. Smith & Diane M. Mackie: Szociálpszichológia. Budapest: Osiris Kiadó.
- Mészáros Aranka (2002). Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

4.1. A konfliktusok eredete, fajtái, megnyilvánulási formáik, felismerésük, veszélyeik és potenciális lehetőségek.

Jung szerint „*mindenki szenved, amíg az élet kaotikus sodrában úszik*."

A konfliktus a célok észlelt összeférhetetlensége: amit az egyik fél akar, azt a másik saját érdekeit sértőnek látja. A ***konfliktus*** két vagy több részt vevő fél céljai közötti észlelt összeférhetetlenség.

Erikson fejlődéselmélete szerint is a konfliktus életünk szerves része, fejlődésünkhöz alapvetően hozzátartozik. Elmélete szerint az ember fejlődése szakaszokban történik és minden szakasznak megvan a maga konfliktusa, a maga ellentmondása. A személyiség egészséges fejlődése esetén mindegyik konfliktusból úgy kerül ki, hogy az adott személy, hogy belső egysége erősödik, s valamilyen kompetenciával megerősödve lép tovább a következő szakaszba, mely szakaszban már az újonnan szerzett belső erővel (bizalom, autonómia, kezdeményezőkészség, kompetencia) felvértezve képes szembe nézni a következő konfliktussal, normatív krízissel. Van a konfliktusoknak azonban egy sor vitathatatlanul negatív hatása is: zavar, bizonytalanság, elégedetlenség, ellenségesség, agresszió

felerősödése, racionális gondolkodás gyengülése stb. A meg nem oldott konfliktus tartós feszültséghez, szorongáshoz vezet, a rosszul megoldott konfliktus pedig a konfliktus felerősödéséhez, kiterjedésének kockázatához vezethet.

A konfliktusok fajtái tekintetében három nagyobb csoportot különböztethetünk meg (Mészáros, 2002):

- **Intrapszichikus konfliktusok**

  Belső, intrapszichés konfliktusról azon esetekben beszélhetünk, amikor a személynek egymással összeegyeztethetetlen, egymást kölcsönösen kizáró célok, viselkedésmódok vagy cselekvések között kell választania. Belső konfliktust okozhatnak azok a döntési helyzetek is, amikor a döntés következményei előre nem bejósolhatóak, de belső konfliktus lehet a szerepkonfliktus is. Az ember ugyanis fejlődése során egyre több szerep hordozójává válik (gyermek, feleség, anya, testvér, főnök stb.), s előfordulhat, hogy a szerephordozó egymással versengő, egymást kizáró szerepeket észlel. Az egyén számára a szerepviselkedéseknek csak egyes elemei, viselkedéselvárásai tudatosak és gyakori, hogy olyan szerepekbe is belekerül, amelyek fejlődése szempontjából ártalmasak számára (pl. bűnbak az osztályban, tünethordozó a családban). A belső konfliktusok mindig érzelmi feszültséggel járnak, ezáltal akár az interperszonális kapcsolatokban konfliktusforrásként is megjelenhetnek.

- **Interperszonális konfliktusok**

  Az interperszonális konfliktusok személyek és személyes kapcsolatban lévő szűkebb csoportok között alakulnak ki. Jellegük, erősségük, érzelmi feszültséget generáló szerepük szerint széles skálán mozognak, de abból a szempontból is változatosak, hogy a személyek mely szférájában alakulnak ki: szűkebb személyes szféráiban vagy munkahelyen, iskolában, kortárscsoportban. De tartalmuk alapján is különbségeket tehetünk a konfliktusok között. Így például Deutsch (1973, idézi Mészáros, 2002.) kategorizációjában megkülönböztetünk strukturális-, érdek-, érték-, viszony- és az információhoz jutással kapcsolatos konfliktusokat. A különböző kapcsolatformákban pedig eltérő mértékben fordulnak elő a különböző forrással rendelkező konfliktusok: a nagyobb szervezetekben együtt dolgozó csoportok között kialakuló konfliktusokban többnyire az érdekellentétek a hangsúlyosak, míg az interperszonális az értékek és szükségletek különbségei, illetve a szükségletek kielégítettségében mutatkozó különbségek jellemzőek inkább. Viszont sok esetben a konfliktusforrás nehezen kibogozható és egy-egy konkrét konfliktusban nehezen eldönthető, hogy melyik konfliktusforrás a meghatározó. **Érdekkonfliktus**ról akkor beszélhetünk, amikor az interperszonális kapcsolatban lévő felek érdekei, szükségletei, céljai nagymértékben különböznek, illetve ellentétesek. A felek között sok esetben versengés folyik, mely vonatkozhat akár anyagi javakra vagy szellemi javakra is. Az **információhoz jutás különbözőségéből eredő konfliktusok** a legegyszerűbben megelőzhetőek az információáramlás szabályozásával. Viszont ez csak abban az esetben egyszerű, ha az információáramlásban bekövetkező zavar nem szándékos és nem a másik személy vagy csoport manipulálásának egy eszköze. A szervezetek strukturális jellemzőiből fakadó konfliktusok a szervezet működésének optimális szabályozásával csökkenthetők.

  Értékek a szociálpszichológiában a személyiség legmélyebben beágyazott, eligazodást szolgáló támpontjai. A személyiség stabilitását szolgálják és a viselkedés összerendezettségének feltételét jelentik. Az egymással interperszonális kapcsolatban lévő személyek vagy kisebb csoportok azonban eltérő értékeket képviselhetnek, különböző értékek szerint viselkedhetnek, működhetnek. Ennek szerepe egy konfliktus kialakulásában függ az interperszonális kapcsolat jellegétől, erősségétől, érzelmi áthatottságától. **Nagyon fontos** például, **hogy a legszemélyesebb kapcsolatokban az alapvető értékek hasonlóak legyenek és a kevésbé jelentősek sokszínűek maradjanak**, ugyanis az értékkülönbségekből fakadó konfliktusok információt hordoznak, s a másik jobb megismeréséhez vezetnek.

– **Társadalmi konfliktusok**

Ezen típusú konfliktusok a társadalom nagyobb csoportjai, illetve nemzetek, népcsoportok között alakulnak ki. A társadalmi konfliktusok igen erős befolyással bírnak az interperszonális és intrapszichés konfliktusainkra. Ezért van például, hogy a háborúk vagy természeti katasztrófák idején az emberek egymás hasonlóságát észlelik és csökkennek ezáltal az interperszonális konfliktusok.

Veszélyeik és potenciális lehetőségek

Ahogyan már korábban volt róla szó, a konfliktusok magukban hordoznak lehetőségeket a fejlődésre és a növekedésre, ~~ugyanakkor~~ és veszélyeket is hordoznak magukban. Beszélhetünk konstruktív és destruktív konfliktusokról is, melyeknek jellemzői a következőkben olvashatóak: (Csepeli, 2001)

KONSTRUKTÍV KONFLIKTUS	DESTRUKTÍV KONFLIKTUS
– segíti a valóságos problémákkal való szembenézést	– elveszi az energiát más fontos aktivitástól
– növeli a személyek érdekeltségét a problémamegoldásban, ugyanakkor leválasztja a problémát az egyénről	– rombolja a közhangulatot
– felszabadítja az elfojtott érzelmeket, csökkenti a feszültséget, energiát mozgósít, megfelelő kommunikációt hív elő	– feszültséget okoz, védekező magatartásra kényszeríti az egyéneket
– bátorítja a kreativitást, az ötletek felszínre kerülését	– polarizálja a csoportokat, a csoportvéleményt és rögzíti ezeket a különbségeket
– segíti a kölcsönös függés felismerését, erősíti az összetartást, átláthatóvá teszi a hatalmi és erőviszonyokat	– felelőtlen, gátlástalan magatartást hív elő a csoportból
– végső soron fejleszti a személyiséget és a tanultak beépítését a viselkedésrepertoárba	– szabályozatlan körülmények között zajló, olykor tisztességtelen eszközöket használó élethalálharc

1. sz. ábra: Konstruktív és destruktív konfliktus (Forrás: saját szerkesztés)

4.2. A konfliktusok színterei, lehetséges mögöttes tényezői

– **versengő légkör, kooperáció gyengesége**

A versengés egy erőteljes motiváció a nyugati kultúrában. Az emberek folyamatosan összemérik képességeiket, tudásukat, teljesítményüket. A gyermek- és felnőttjátékok többsége is egyének vagy csoportok közti versengésre épít. A versengésnek azonban számtalan negatív következménye is lehet: negatív a versengés, ha a vesztesek megszégyenülnek, ha egy-egy közösségben valaki mindig győztes és valaki mindig vesztes, ha harag és frusztráció kíséri a versenyt, az ellenfelekből akár ellenségek is válhatnak. Ezzel ellentétben együttműködés során a közelség, a közös élmények, a kölcsönösség nagyobb fokú önfeltárást és bizalmat eredményez. Növekedik általa az egymásra figyelés, az egymásról való tudás mennyisége is.

– **barátságtalan és bizalmatlan légkör**

A bizalomnak a hiánya hozzájárulhat klikkek kialakulásához, egyének kiszorításához a csoportból, bűnbakképhez ~~zést is eredményezhet.~~ Az egyének ezekben az esetekben eltávolodnak egymástól, ellenségessé és iriggyé válnak egymással szemben.

- **az érzelmek kifejezésének lehetősége**
  Minden konfliktusnak van érzelmi összetevője is. A negatív érzelmeknek az erőszakos kifejezési módja elmélyíti a konfliktusokat, míg azoknak kontrollált kifejezési formája csökkenti az újabb konfliktus kialakulásának lehetőségét. Ugyanakkor az érzelmek tiltása nagyon veszélyes, mivel a feszültségek halmozódását és ezáltal újabb konfliktusok kialakulását hordozza magában.

- **a konfliktusmegoldó képességek gyengesége**
  A gyermekek számára a szülők, pedagógusok, nevelők az elsődleges mintával szolgáló személyek konfliktusmegoldás tekintetében. Az ezektől a személyektől látott erőszakos megoldások, vagy az általuk jutalmazott erőszakos megoldások tanulhatóak és rögződhetnek. Rossz irányba terelhetik ezek a megoldások a gyerekeket.

- **a csoportvezetői hatalom nem megfelelő használata (sárga) ?????**
  A hatalommal való visszaélés, illetve annak elvesztése sokszor abból adódik, hogy a hatalmat a tekintéllyel azonosítják. A rigid, megkérdőjelezhetetlen szabályok, a nem értett szabályok sokasága, a vak engedelmesség követelése, a büntetés és jutalmazás eszközeinek következetlen használata rengeteg feszültség forrása lehet, mely sokszor a kiváltó októl függetlenül nyilvánulhat meg valamilyen konfliktusban. Ugyanakkor a hatalom használatának hiánya, a rendezettség megteremtésének, az értelmes szabálykövetés megkívánásának a hiánya ugyancsak konfliktusok forrása lehet.

- **kommunikációs képességek gyengesége(sárga)????**
  A szegényes, erőtlen kommunikáció félreértéseket, félreértelmezéseket eredményezhet. A nem jól kifejezett érzelmek, szükségletek, kívánságok és a másokra való figyelés hiánya, a másik meghallgatásának gyengesége szükségtelen konfliktusokat teremt.

A konfliktusok megelőzésének és kezelésének elsődleges irányelvei lehetnek ezen fenti tényezők csökkentése elsősorban.

4.3. A krízist átélő gyermek jellemzői(zöld)????

- A krízisben lévő gyermek az adott problémára, azon belül is egy-egy apró részletre fókuszál, sokat tud helyzetéről, azonban ismereteit képtelen strukturálni, keresi a megoldást.
- Szorongás jellemzi, érzelmeit nehezen kontrollálja, impulzív.
- A tájékozódó megnyilvánulások, attitűdök megszokott rendszere felborul, megszűnik az egyén önmagára vonatkozó jövőképe.
- Munkavégzése alacsony hatásfokú, a mindennapos rutintevékenységek is nehézkessé válnak, regressziót tükrözhetnek. A krízisben lévő kapcsolatrendszere megváltozik – gyakori, hogy elszigetelődik.

4.4. A krízis lehetséges kimenetei, szakaszai

„...Mert mi a krízis? Amikor az ember vagy az emberiség az érésben megáll, az új stádiumba átlépni nem mer, nem akar, nem tud, akkor mindig krízisbe kerül..." (Hamvas Béla, 1936/2013)

A krízis jó és rossz kimenetelű egyaránt lehet, egy fordulópont, ahol eldőlhet a helyzet további kimenetele. Vizsgáljuk meg az eriksoni (1991) nyolc fejlődési krízist, illetve azok megoldásának pozitív hozadékát. Erikson összesen nyolc szakaszos fejlődési kírzisében szigorú sorrendben, egymásra

épülve, az egyes fejlődési szakaszok fókuszában más és más fejlődési feladat áll, mely sikeres megoldása a következő szakaszba lépés feltétele.

1. **Csecsemőkor**
   A krízis a bizalom – bizalmatlanság. A kedvező kimenetel a bizalom, optimizmus, remény, hit.

2. **Kisgyermekkor**
   A krízis az autonómia – szégyen, kétely. A kedvező kimenetel az önkontroll és akaraterő.

3. **Óvodáskor**
   A krízis a kezdeményezés – bűntudat. A kedvező kimenetel a tervezés és megvalósítás, célok elérése.

4. **Kisiskoláskor**
   A krízis a teljesítmény – kisebbrendűség. A kedvező kimenetel a intellektuális és szociális kompetencia és a hatékonyság.

5. **Serdülőkör**
   A krízis az identitás – szerepdiffúzió. A kedvező kimenetel az önazonosság, hűség.

6. **Fiatal felnőttkor**
   A krízis az intimitás – izoláció. A kedvező kimenetel az elkötelezettsgé, szeretet, szerelem.

7. **Érett felnőttkör**
   A krízis alkotás – stagnálás. A kedvező kimenetel a törődés, gondoskodás.

8. **Időskor**
   A krízis az integritás – kétségbeesés. A kedvező kimenetele a lelkesség, elégedettség, bölcsesség.

4.5. A pozitív pszichológia, mint a krízist segítő elem

A támogató környezet fontos szerepet tölt be a krízisben lévő személy esetében. A pozitív pszichológia egyik atyja Martin Seligman (Bagdy 2017) mutatott rá arra, hogy az ahogyan gondolkodunk önmagunkról és a világról az összefügg a depresszióval, a jövőkép nélküliséggel, a szomorúsággal. Természetes, hogy ha valamitől félünk, vagy aggódunk valami miatt, akkor foglalkozunk vele a gondolatainkban. Egy krízishelyzetben lévő gyermeknél olyan belső mozgások indulhatnak ki, amelyek képesek nagyon rossz lelkiállapotot okozni. „Mindenki ellenem van, senkinek nem vagyok jó, senki sem szeret." Ilyen gondolatok fordulhatnak meg a gyerekek fejében, sokszor értéktelennek tartják magukat. Hogyan tudunk ilyen helyzetben támogató környezetet biztosítani? A jó segítő azt kínálja fel a hozzá fordulónak, hogy mindent megtesz érte, amit a hatóköre szerint megtehet és azt kéri a krízisben lévőtől, hogy az ő lehetőségeihez mérten, ő is mindent megtegyen magáért, ami rajta múlik. *„A reménység üzenetét küldi: ha szövetkeznek, ha mindketten beleteszik a közös munkába, amit csak tudnak, sikerülni fog!"* (Bagdy Emőke 2017, Fejben dől el? 89.o). A gyermek pedig ha azt érzi, hogy számíthat a segítőjére, akkor elindul a bizalom, a reménykedés.

Ez *„érzelemhormonokat kezd termelni, amelyek az életvédelem csodálatos eszközeiként állnak szolgálatba."* (Bagdy 2017, 89.) Endorfin, oxytocin szabadul fel, a vidámság pedig javítja az immunrendszer működését is. A reményvesztettségben az immunaktivitás gyengül, *„vele szomorodik*". (Bagdy 2017, 89.). *„Láthatóan hatalmas jelentősége van a kapcsolatoknak, az elhangzó szavaknak, "rendkívüli hatással vagyunk egymásra mi, emberek".* (Bagdy 2017, 91.) "Az egészségpszichológia egyik kulcsfogalma az egészségtudatosság. Ez többek között arról is szól, hogy

„…ha egyszer tudod, hogy a másiknak mondott pozitív tartalom neki segítséget jelent, akkor azt mondd. Ne döngöld földbe a rémtörténeteiddel, hanem amennyire erődből telik próbáld felemelni és segíteni őt." (Bagdy 2017, 95.) A gyerekek esetében kiemelt felelősségünk van.

Bagdy Emőke (2017) a gyermeknevelés szempontjából a következőket vázolta fel: tízéves korig *önismereti zárlat* van, amikor a gyerekek még nem tudják, hogy kik is ők. A körülöttük lévő felnőttek közvetítik feléjük, hogy miként tekintsenek önmagukra. 6-10 éves kor között van az önbizalomnak a igazi *szenzitív időszak*a, amikor bizonyítani akarnak a gyerekek a teljesítményhelyzetek által. Hogy a jövőben képesek lesznek e bízni magukban, az önbecsülésük olyan alapot szerezzen, amely a későbbiekben tartást ad az élet akadályainak leküzdésére, nagyban azon múlik, hogy ebben az életszakaszban milyen visszajelzéseket kapnak. Fontos, hogy amikor a gyermek jól teljesít, pozitív visszajelzést kapjon, amikor valami nem jól megy neki, akkor próbáljuk meg bíztatni, hogy máskor jobban teljesít majd. Sose mondjunk neki olyan ártalmas szavakat, amely negatív, pejoratív, megalázó lehet, vagy arra utalunk, hogy ez nem fog menni, nincs hozzá tehetsége, esze stb. A legfontosabb, hogy felismerjük a gyerekekben azokat az erősségeket, amelyekben kibontakozhat, jól érezheti magát. Ahhoz hogy elinduljon a gyerekekben a pozitív folyamat, kifejlődjék a képességük, kinyiljanak, fontos, hogy ebben a szenzitív időszakban megkapják a kulcsingert. Ez a pszichológiában az imprinting, azaz az "*életre szólóan mély bevésődés."* (Bagdy 2017, 99.)

Gyakorlati javaslat (Bagdy 2017): Egy héten keresztül minden nap felírni egy lapra, hogy milyen pozitív és negatív dolgok történtek velünk. Nem kell hosszan, elég címszavakban. A következő héten pedig kezdődik a programozás. Reggel ébredés után pozitív üzenetet küldjünk a testi-lelki szabályozórendszereknek. Az alvás és ébrenlét közötti állapot nagyon kedvez annak, hogy az idegrendszerünk átvegye ezeket a pozitív üzeneteket. Működésbe léphet az ideomotoros reflex, amelynek során a gondolat a megvalósító szervi-szervezeti-izomzati folyamatokat működésbe hozza" (Bagdy 2017., 109). A pozitív gondolatsort mindenki maga dönti el, azt hogy mire szeretné magát beállítani, de fontos, hogy tagadás ne szerepeljen benne. Kerüljük a nem szót. Menjünk végig a testrészeinken és irányuljunk mindig arra, amelyikhez szólunk.Pl.: friss az arcom, kitisztult a fejem. Azon a héten, ahol már csináljuk a gyakorlatot észre vehetjük, hogy a pozitív események megszaporodtak.

4.6. Konfliktuskezelési mód, stratégia kialakítása

1. **győztes/vesztes stratégia (versengő)**
   Az ezt a stratégiát alkalmazók szándékaik olykor erőszakos megvalósítására törekszenek. A konfliktushelyzetet egyfajta hatalmi harcként értelmezik és győzelemre, mások legyőzésére törnek. A konfliktus során feltámadó harag és indulat nyomán pedig a konfliktus részvevői ellenségekké válnak. Ugyanakkor gyors cselekvést igénylő helyzetekben, veszélyek elhárításakor előnyös, gyakran szükségszerű is ennek a stratégiának az alkalmazása. De a mindennapi életben szembetűnőek e stratégia hátrányai. A gyors és eredményes konfliktusmegoldás megélése megerősítően hathat, de a győztesek ezt a stratégiát hajlamosak olyan helyzetekben is alkalmazni, melyekben szükségtelen vagy káros. Hátránya még ennek a stratégiának, hogy a győztes mellett mindig van egy vesztes. Egyenlőtlen kapcsolatokban általában ez a vesztes a kisebb hatalommal rendelkező fél. A vesztes állapot pedig, a legyőzöttség érzése feszültségekkel jár, rombolja az önértékelést és emiatt újabb és újabb konfliktushelyzeteket general
   .
2. **alkalmazkodó konfliktusmegoldási stratégia**
   Az alkalmazkodás stratégiáját választó ember félelemből, kényszerből, de esetenként megfontolt döntésből a partner céljainak, elgondolásainak megvalósítását segíti. A mindenáron való alkalmazkodás veszélyes stratégia, ugyanis eredménye által nem fejlődik megfelelően a személy belső ereje, mely a mindennapi konfliktusmegoldásaban lényeges szerepet tölt be. Az

ezt az stratégiát alkalmazók gyakran a kapcsolat elvesztésétől való félelmükben, a magány kockázatát nem vállalva a személyiségük egyediségét és integritását veszélyeztetik.

3. **elkerülő konfliktusmegoldási stratégia**
   A helyzetértelmezés (túl veszélyes, összetett, jelentéktelen), a viszony minősítése (fontos, egyáltalán nem fontos) vagy a győzelmi esély lehetőségének mérlegelése is tudja befolyásolni az elkerülő stratégia alkalmazását. Azonban az elkerülés veszteségekkel is járhat, hiszen alkalmazója elveszíti a konfliktusból kibontható többletinformációt.

4. **kompromisszumkereső konfliktusmegoldási stratégia**
   Ennek a stratégiának a célja olyan megegyezés keresése, mely mindkét fél számára elfogadható. Ez a megoldás az egyenrangú kapcsolatokban kialakuló konfliktusok gyakori stratégiája. Időt és lehetőséget ad jobb megoldásmódok keresésére, ugyanakkor nem rombolja a kapcsolatot. De a kompromisszum sokszor csak rövid, átmeneti egyensúlyi állapotot eredményez, az erőviszonyok változásával pedig a győztes/vesztes stratégia alkalmazására, a győzelemre vagy a másik legyőzésére tesz kísérletet az erősebbik fél.

5. **problémamegoldó – győztes/győztes stratégia**
   Iyen megoldás esetén mindkét fél érdekei, igényei, szándékai, elképzelései figyelmet kapnak. A részvevők kölcsönösen biztatják a másik fél önérvényesítését, vállalva, elfogadva az önalávetést. Ez a stratégia megköveteli az együttműködést, az empátiát, a toleranciát. A közös megegyezésen alapuló megoldás keresésére mindkét fél elkötelezett. Feltételezi egymás mélyebb megismerését, egymás motivációinak, szándékainak, elképzeléseinek mélyebb megértését, lehetőséget ad eddig nem ismert értékek feltárására is. A győztes/győztes stratégia alkalmazásához kulcsfontosságú a konfliktusmegoldás szándéka. A harag feldolgozása, a másik fél szándékainak, szükségleteinek mérlegelése, a konfliktusszituációtól független, más helyzetekben megnyilvánuló értékeinek észrevétele vezet el a megbocsátáshoz és megértéshez, mely megnyitja az utat a problémamegoldó stratégia előtt.

David Johnson (1981) az egyes konfliktuskezelési stratégiákat különböző állatfajok jellegzetes viselkedésével, illetve tulajdonságaival asszociálta és így érthetőbbé tette azok értelmezését. A cápa a versengő, a teknős az elhárító, a mackó az alkalmazkodó, a bagoly az együttműködő, a róka pedig a tárgyaló konfliktuskezelő stratégia megtestesítője.

4.7. Konfliktuskezelési módszerek a gyakorlatban

A konfliktusok kezelésére a különböző történeti korszakok eszmei áramlatai erős hatással voltak.

Szekszárdi Júlia (2002) szerint a konfliktusok kezelésének három őstípusa különíthető el:

1. A „Szemet szemért, fogat fogért” elv, ami az önbíráskodásra épül.
2. „Akit megdobnak kővel, dobja vissza kenyérrel” elv a megbocsátani tudáson alapszik, melynek megvalósulása napjaink erőszakkal teli világában elképzelhetetlennek tűnik.
3. A „Kard által vész, ki kardot ragad!” elv, mely a kölcsönösségen alapul.

A fenti példákkal kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy napjainkban ezeket már másképp is értelmezhetjük. A konfliktusok kutatásának szakemberei előszeretettel vizsgálják a konfliktusok kezelését, külön kézikönyv is összefoglalja ezeket a módszereket.

A tanár– diák konfliktusok megoldási típusait Hans Gloeckel fogalmazta meg, amelyet alkalmazhatunk más intézményesített gyermeknevelési környezetben is:

1. Enyhébb eseteknél tudatos mellőzés, semmibevevés (ignorálás).
2. Saját felháborodás szankciók nélküli érzékeltetése.
3. Verbális helyreutasítás.
4. A szituáció humor alkalmazásával történő enyhítése.
5. Szerepcsere felajánlása.
6. Saját hiba, tévedés beismerése.
7. Négyszemközti beszélgetés az érintettel.
8. Beszélgetés csoportkeretben.
9. Közvetett eljárások (odavágó témák tárgyalása valamely oktatási anyag tárgyalása során elidegenített formában).
10. A bizalom érzékeltetése próbaidő adásával.
11. Az eset kellemetlen következményeinek tudatosítása.
12. Az anonim jóvátétel lehetősége.
13. Konkrét jóvátétel.
14. Büntetés mint végső megoldás.
15. Eltávolítás az intézményből, más intézménybe helyezés (Szekszárdi 1994b: 17).

Jól látható, hogy a megoldási típusoknak többféle változata is lehetséges, amelyek az adott szituációnak, a két fél kapcsolati viszonyának, a másik fél életkori sajátosságának és céljainknak szem előtt tartásával jól beilleszthetőek a használni kívánt konfliktuskezelő stratégiánkba.

Resztoratív konfliktuskezelő technikák

Egy- egy krízishelyzet megoldására, az agresszió különböző formáinak kezelésére, hétköznapi konfliktusok rendezésére a hagyományos büntető eszközök helyett (fegyelmi eljárás, „kicsapás") a resztoratív módszerek hatékony és hosszú távú megoldást kínálnak az egész közösségnek a normaszegő viselkedés szabályozásában, a közösségi szocializációban.

A retributív és resztoratív technikák kérdésfelvetésének összehasonlítása jól mutatja, hogy a resztoratív technika alkalmazása együttműködésen alapul, amely lehetőséget adhat a régi, berögzült, adott esetben elnéző kommunikációs válaszok kiváltására.

Kérdésfelvetés összehasonlítása	
Retributív	**Resztoratív**
Megtorló	Helyreállító
Ki tette?	Mi történt?
Miért tette?	Kit érintett?
Ki fog dönteni?	Hogy érintette?
Mit érdemel?	Mit kell tenni, hogy a dolgok helyre jöjjenek?

1. sz. ábra: Retributív és resztoratív technika összehasonlítása (Forrás: saját készítés)

A 4. fejezet önellenőrző kérdései (3. fejezet kérdései vannak a scormban)

1. Mely konfliktusról szóló állatás hamis az alábbiak közül?

a) két vagy több résztvevő között alakul ki

b) a személy egészséges fejlődése esetén minden konfliktusból győzelemmel lép ki

c) Ericson szerint életünk szerves része

d) a célok észlelt összeférhetetlenségét jelenti

2. Mi jellemzi elsősorban a problémamegoldó konfliktuskezelési stratégiát?

a) a partner céljainak, elgondolásainak megvalósítását segíti

b) sokszor csak rövid, átmeneti egyensúlyi állapotot eredményez

c) mindkét fél érdekei, igényei, szándékai, elképzelései figyelmet kapnak

d) győztes-vesztes felállást eredményez

Felhasznált irodalom(nincs a scorm-ban)

1. Argyle, M. (1983): The psychology of interpersonal behavior. Penguin UK. London
2. Bányai Éva - Varga Katalin (2012): Affektív pszichológia, Medicina Kiadó
3. Bagdy Emőke et.al (2017): Fejben dől el? Ami rajtunk múlik – és ami nem. Kulcslyuk Kiadó. Budapest
4. Comer R. J.(2005): A lélek betegségei. Pszichopaotlógia. Osiris, Budapest
5. C. G. Jung (1997, 2010): Gondolatok a szenvedésről és a gyógyításról, IV. kiadás, fordította: S. Nyírő József, Kossuth Kiadó, Budapest
6. Csepeli György (2001): Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest
7. Eliot R. Smith - Diane M. Mackie (2001): Szociálpszichológia, Osiris Tankönyvek, Budapest
8. Erikson, E. H. (1991): Az életciklus: az identitás epigenezise. In E. H. Erikson, A fiatal Luther és más írások. Budapest: Gondolat, 437-498.
9. Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fjlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. Látókör, 3, 49—58.
10. Halberstadt, A. G. - Denham, S. A. et.al. (2001): Affective social competence. Oxford: Blackwell Publishers.
11. Hubbard, J. A. - Coie, J. D. (1994): Emotinal correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quartely, 40, 1—20.
12. Kasik L. (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra, 11-12, 21-37.
13. Kádár Annamária (2013): Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban, Kulcslyuk Kiadó
14. Kupersmidt, J. B., et.al. (1990): The role of poor relationships in the development of disorder. In S. R. Asher - J. D. Coie (Eds.). Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
15. Marlow, L., et.al. (2000): Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. Education, 3, 115—123.
16. Mayer, J. D. (2004): What is Emotional Intelligence? Durham: UNH Personality Lab
17. Mérei F. (1998): Az együttes élmény. In F. Erős (Szerk.). Megismerés, előítélet, identitás: szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. (pp.65—80). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
18. Mérei Ferenc (1947): Az együttes élmény, Officina Nyomda- és Kiadóvállalat
19. Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes (2006): Gyermeklélektan, Medicina Könyvkiadó
20. Mérő László (2010): Az érzelmek logikája, Tericum Kiadó, Budapest
21. Mészáros Aranka (2002): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest
22. Michael Cole - Sheila R. Cole (2006): Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest
23. Ollendick, T H., et.al. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 1, 80—87.

24. Parker, J. G., et.al. (1995): Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental Psychopathology. New York: Wiley.

25. Schneider, B. H. (1993): Children's social competence in context. Oxford: Pergamon Press.

26. Seresné Busi Etelka (2015): Kooperatív csoportmunka, In.: Hegedűs Judit- Seresné Busi Etelka (szerk.) Módszertani kézikönyv pedagógia szakos tanári képzéshez. Elektronikus tananyag, Budapest BME Tanárképző Központ http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/MP/smpjs83g.htm

27. Szekszárdi Júlia (2002): Konfliktusok pedagógiája, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém