



ANNA WOJNARSKA 

Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych

Conditions of Effectiveness of Social Skills Training

Doktor habilitowany, U UMCS Lublin, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Polska

Streszczenie

Na podstawie przeglądu badań stwierdzono, że efektywności treningów umiejętności społecznych jest zależna od zastosowania różnych metod oceny zmian (testy, obserwacja, socjometria, oceny szkolne) oraz zakresu wybranych wskaźników (popularność, agresywność, poczucie kontroli, kompetencje komunikacyjne). Efekty oddziaływań treningowych są zdeterminowane cechami osób (rodzajem zaburzeń w socjalizacji, motywacją, kompetencjami komunikacyjnymi, doświadczeniami życiowymi, wiekiem), kontekstem sytuacyjnym, czasem trwania treningów oraz kompetencjami trenera. Pomimo zastrzeżeń treningi umiejętności społecznych są skuteczną metodą stymulacji i terapii poznawczo-behawioralnej, choć wymagają one dalszych modyfikacji.

Słowa kluczowe: umiejętności społeczne, treningi umiejętności społecznych, efektywność treningów, agresja, poczucie kontroli, popularność

Abstract

As confirmed by the research overview, the effectivity of social skills training depends on using different methods of the assessment of changes (tests, observation, sociometrics, school grades) and the extent of selected indexes (popularity, aggression, locus of control, communication competence). The effects of trainings' influences are determined by personal features (type of problems in socialization, motivation, communication competence, life experiences, age), the situational context, duration of trainings and trainer's competence. In spite of all limitations trainings of social skills are effective method of stimulation and cognitive-behavioral therapy, however they need modification.

Keywords: social skills, training of social skills, effectiveness of training, aggression, locus of control, popularity

Pojęcie umiejętności społecznych

Według Matczak (2007) umiejętności społeczne dotyczą zdolności wchodzenia w takie interakcje z innymi ludźmi, które przynoszą satysfakcjonujące rezultaty wszystkim zainteresowanym. Goleman (1997, 2007) dodaje do tego, że

są one powiązane ze samoświadomością i świadomością emocjonalną. Natomiast Argyle (1999) określa kompetencje społeczne jako potencjał jednostki do rozwoju, natomiast umiejętności społeczne jako aspekt behawioralny kompetencji wyrażający się w tym, że osoby kompetentne potrafią ocenić sytuację, zdecydować, jaką umiejętność należy wykorzystać, i zrealizować ją w taki sposób, aby osiągnąć pożądane rezultaty. Takie rozumienie umiejętności zostało rozpropagowane również przez Goldsteina, Glicka i Gibbsa (2004), którzy wskazali, że umiejętności społeczne mają charakter złożony i pełnią bardzo istotną rolę w procesie przystosowania.

Istota treningów umiejętności społecznych (TUS)

Od lat 70., gdy TUS pojawiły się jako metoda alternatywna wobec psychoterapii i klasycznej socjoterapii, zyskały sobie dużą popularność. Głównymi strategiami treningowymi są: powtarzanie, utrwalanie i systematyczne przenoszenie ćwiczonych umiejętności do prawdziwych sytuacji życiowych przy zachowaniu zasady stopniowania trudności. Goldstein i in. (2004) opierają procedurę treningów na modelowaniu, odgrywaniu ról, korzystaniu i udzielaniu informacji zwrotnej oraz transferze, czyli próbach zastosowania przećwiczonych umiejętności w praktyce. Celem treningów zbliżonym do celów psychoterapii jest odreagowanie napięć emocjonalnych i nauczenie wglądu we własne przeżycia, czemu służą informacje zwrotne i dyskusja. Trenujący stają się bardziej refleksyjni i rozwijają zdolności decentracji interpersonalnej w realnych sytuacjach życiowych, sprawdzając skuteczność nowo przyswojonych umiejętności (Kratohvil, 2003).

Duża popularność TUS spowodowała, że na przestrzeni ostatnich lat pojawiły się liczne ich wersje kierowane do różnych grup, oparte na różnych metodach oddziaływania oraz zakładające różne cele, takie jak rozwiązywanie problemów, kontrola złości, umiejętności społeczne, umiejętności radzenia sobie, asertywność (Taylor, Eddy, Biglan, 1999). Beelman, Pfingsten i Losel (1994, s. 260) dokonali klasyfikacji założeń teoretycznych leżących u podstaw TUS, wyróżniając 4 podejścia: koncepcję umiejętności społecznych, koncepcję opartą na rozwiązywaniu problemów społecznych, koncepcję przyjmowania społecznej perspektywy w interakcjach społecznych oraz koncepcję treningów samokontroli polegającą na rozwijaniu zdolności oceny, jakie własne zachowania będą najbardziej odpowiednie w konkretnej sytuacji.

Goldstein i in. (2001, 2004) zakładał, że jedynie połączenie aspektów poznawczych i behawioralnych może dać trwałe pozytywne zmiany w zachowaniu. Wyższość metod kombinowanych, które zawierają modelowanie wsparte instrukcją w obserwacji, techniki samoregulacji oraz umiejętności rozwiązywania problemów społecznych podkreśla także Spence (2003). Z czasem dostrzeżono, że same treningi kierowane do osób, szczególnie młodzieży, z problemami w socjalizacji nie gwarantują sukcesu, dlatego zalecane są oddziaływania zinte-

growane angażujące przede wszystkim rodziców (terapia rodzinna, grupowa, indywidualna i psychoedukacja) oraz instytucje (szkoła, ośrodki kuratorskie, sąd, świetlice socjoterapeutyczne) (Morawski, 2007; Smółka, 2008). Takie podejście, jak wskazuje dokonany poniżej przegląd badań, byłoby optymalnym rozwiązaniem, które niestety z różnych powodów w praktyce nie jest realizowane.

Pomiar efektywności TUS

Próby weryfikacji skuteczności różnych wersji TUS były przeprowadzane właściwie od samego początku ich stosowania. Próbowano ustalić, w jakich zakresach funkcjonowania społecznego TUS dają rzeczywiście wymierne efekty. Uzyskane rezultaty nie były i nie są do końca ze sobą spójne, ponieważ badania opierają się na różnych strategiach pomiaru (ilościowej, jakościowej, mieszanej), dotyczą różnych grup badawczych (dzieci, młodzież, dorośli bez problemów w socjalizacji, nieletni, przestępcy, grupy jednorodne i zróżnicowane) oraz różnych wersji TUS. Ponadto ważny okazuje się kontekst sytuacyjny, w jakim odbywa się pomiar efektów, co widać w wyraźnie wyższych wskaźnikach badań przeprowadzanych w instytucjach. W badaniach ilościowych najczęściej stosowane są testy, które mają za zadanie określić ocenę zmian w percepcji samych trenujących oraz w ocenie najbliższego otoczenia (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004). Jednak techniki samoopisu są obciążone ograniczeniami intelektualnymi i motywacyjnymi osób badanych (Wojnarska, 2017). Ponadto techniki te mają na celu pomiar specyficznych efektów TUS (np. wzrost asertywności), natomiast nie uwzględniają wskaźników ogólnych (np. przystosowania społecznego). Oprócz testów stosowane są również takie, jak obserwacje zachowania, socjometria i techniki nominacyjne, oceny rodziców i/lub nauczycieli, testy zdolności. O ile jednak wskaźniki ilościowe umożliwiają porównywanie rezultatów TUS, to o wiele trudniej dokonać takich analiz w obrębie strategii jakościowych.

Ewaluacja skuteczności zastosowanego TUS najczęściej odbywa się zaraz po ukończeniu zajęć i w większości wypadków wyniki posttestu są zdecydowanie lepsze niż pretestu. Nieznana jest jednak dynamika zmian w trakcie treningu, tzn. czy postępy mają charakter liniowy, czy krzywoliniowy i kiedy występują etapy *plateau* (Preece, Mellor, 2009). Ponadto trudno jest ocenić trwałość zmian po upływie kilku miesięcy, a może nawet lat od ukończenia TUS ze względu na brak dostępu do grupy osób, które ukończyły TUS, oraz koszty badań longitudinalnych. Badania z lat 70., czyli zaraz po wprowadzeniu TUS, wykazują znacznie wyższe wskaźniki poprawy funkcjonowania trenujących niż badania aktualne (Beelman, Pfingsten, Losel, 1994).

Wskaźniki efektywności TUS

Popularność. Umiejętności uzyskane przez nastolatki w trakcie treningów, takie jak umiejętność konwersacji, nawiązywanie kontaktu wzrokowego, dostosowywanie tonu głosu do tematu i charakteru rozmowy, uważne i aktywne słu-

chanie oraz dostosowanie komunikacji niewerbalnej do komunikatu słownego zwiększając akceptację rówieśników (Cunliffe, 1992; Ladd, 1981).

Agresywność. Guerra i Slaby (1990) stwierdzili u nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych wyraźną redukcję takich zachowań. Podobne wyniki uzyskali także Morawscy (2004) dokonujący weryfikacji skuteczności TZA w polskich szkołach, stwierdzając poprawę w tym obszarze w 28–73%. Harrell, Mercer i DeRosier (2009) wykazali, że o ile w zakresie zachowań internalizacyjnych wystąpiła duża poprawa, to w przypadku eksternalizacyjnych nie zaobserwowano takich zmian. Stwierdzono natomiast podniesienie samooceny, zmniejszenie się zachowań wycofujących, stanów depresyjnych, poprawę samopoczucia i relacji z rówieśnikami.

Kompetencje komunikacyjne. Uzyskane przez nieletnich dzięki TUS umiejętności komunikowania się pomagają w opowiedzeniu o swoich problemach w sposób nieagresywny. Również w interakcjach z rodzicami wystąpiła wyraźna poprawa, a przypadkach, gdy także rodzice brali udział w TUS, rosło zrozumienie dla problemów ich dzieci i chęć wsparcia ich (Cunliffe, 1992; Sanger, Maag, Spliker, 2006),).

Poczucie kontroli. Stwierdzono też pozytywne efekty w zakresie zmiany lokalizacji poczucia kontroli nieletnich, których charakteryzuje przeważnie poczucie kontroli zewnętrznej powiązane często z syndromem wyuczonej bezradności. Cunliffe (1992) przytacza badania, w których efektem TUS były wyraźne zmiany w kierunku LOC wewnętrznego, chociaż nie we wszystkich przypadkach były one wystarczająco duże.

Uwarunkowania efektywności TUS

Rodzaj problemów w socjalizacji. Treningi są stosowane w odniesieniu do osób, które manifestują różne problemy w zakresie przystosowania społecznego, takie jak zaburzenia zachowania internalizacyjne (społeczne wycofanie się, depresja, neurotyczność), zachowania eksternalizacyjne (agresja, zachowania opozycyjne), deficyty intelektualne (zaburzenia uczenia się, niepełnosprawność intelektualna), podatność na czynniki ryzyka (społeczna deprywacja potrzeb, wydarzenia kryzysowe) (Beelman i in., 1994; DeRosier, Giliom, 2007). TUS jest także wykorzystywany w odniesieniu do osób bez problemów w zakresie uspołecznienia jako stymulacja rozwijających się funkcji lub jako rozwijanie specyficznych umiejętności potrzebnych w określonym zawodzie (Smółka, 2008).

Skład grupy (homogeniczność vs. heterogeniczność). Problem homogeniczności lub heterogeniczności grupy w dużym stopniu powiązany jest z warunkami, w jakich odbywa się TUS. W warunkach instytucjonalnych można oczekiwać, że grupy będą bardziej jednorodne (uczniowie, wychowankowie domu dziecka, internatu, alkoholicy, przestępcy), natomiast w pozostałych przypadkach mogą być one bardziej wewnątrznie zróżnicowane. W przypadku grup

homogenicznych można się skoncentrować na tej umiejętności, która dla wszystkich uczestników jest deficytowa, np. powstrzymywaniu się od agresji dla osobników ze skłonnością do zachowań gwałtownych. Jednak praca z kilkoma naraz osobami agresywnymi może się okazać bardzo trudna ze względu na fakt, że modelowanie odbywa się również między uczestnikami treningu (Bartkowicz, Wojnarska, 2013). Yalom (za: Preece, Mellor, 2009) twierdzi, że dynamika grupowa może być czynnikiem facylitującym dla oddziaływań socjalizacyjnych i często zmiany obserwowane w trakcie są właśnie efektem tego wzajemnego wpływu uczestników.

Historia doświadczeń życiowych. Jednym z podstawowych ograniczeń skuteczności TUS wobec młodzieży nieprzystosowanej społecznie są ich doświadczenia życiowe, z których wynika, że właśnie zachowania agresywne są najbardziej skutecznym sposobem osiągnięcia celów interpersonalnych (Surzykiewicz, 2008; Harrell, Mercer, DeRosier, 2009).

Wiek życia. W badaniach zostało udowodnione, że młodsi uczestnicy TUS są bardziej podatni na oddziaływania niż starsi (Beelmann i in., 1994; Bartkowicz, Wojnarska, 2013; Taylor i in., 1999). Wynika to z jednej strony z faktu, że u osób młodszych problemy nie zdążyły osiągnąć zbyt zaawansowanego poziomu, a z drugiej strony jest to grupa bardziej podatna na uczenie się i manifestująca mniejszy negatywizm wobec zmian. Harrell i in. (2009) stwierdzili dodatkowo, że starsi adolescenti częściej rezygnowali z udziału w treningach, stwierdzając ich nieprzydatność.

Kompetencje komunikacyjne. Podstawowym warunkiem udziału w zajęciach treningowych jest zrozumienie istoty techniki i sposobów jej stosowania, umiejętność adekwatnego rozeznania sytuacji społecznej, w której należy zastosować właściwą umiejętność, i zrealizowanie jej w dużym stopniu w oparciu o kompetencje komunikacyjne. Trudności w zrozumieniu instrukcji, zwerbalizowaniu własnych potrzeb i zakomunikowaniu ich otoczeniu obniżają skuteczność TUS (Wojnarska, 2013). Poważnym problemem okazują się być także deficyty intelektualne uczestników powiązane z ich niskimi kompetencjami komunikacyjnymi.

Kontekst społeczny TUS. W warunkach instytucjonalnych (placówkach wychowawczych, resocjalizacyjnych) zakres sytuacji, z którymi stykają się adolescenti, jest ograniczony, a zatem łatwiej im zastosować trenowane zachowania. Ponadto ich motywacja do właściwego zachowania jest wysoka, ponieważ czas przebywania w określonej instytucji oraz możliwość korzystania z przywilejów są obwarowane pewnymi warunkami (Morawski, 2007). W warunkach naturalnych okazuje się, że nieletni mają poważne problemy w stosowaniu transferu umiejętności, często rozgraniczając to, co się dzieje na sesjach treningowych, od prawdziwych sytuacji życiowych.

Motywacja uczestników. Trener musi liczyć się z problemem oporu uczestników szczególnie, gdy nie do końca przestrzegana jest zasada dobrowolności. Skłonności do negatywizmu wobec wszelkich proponowanych zajęć pojawia się u osobników o skłonnościach aspołecznych i antyspołecznych, którzy często przyjmują rolę negatywnych liderów grupy (Morawski, 2007).

Zaangażowanie rodziców. Doświadczenia Sanger, Maag i Spliker (2006), Harrell i in. (2009) wskazują, że udział rodziców nawet tylko w wybranych sesjach treningowych pomaga im lepiej rozumieć problemy własnych dzieci, uczy ich empatii, modeluje właściwy sposób komunikowania się i sprzyja bliższej relacji. Taylor i in. (1999) stwierdzili, że TUS dla rodziców znacznie zwiększyły ich kompetencje wychowawcze poprzez nauczenie ich, w jaki sposób chwalić i nagradzać dzieci, jak stawiać granice, jak być konsekwentnym i jak w sposób spokojny dyscyplinować. Taka wieloaspektowa strategia interwencji poprawiała również wyniki TUS dla dzieci, łagodząc ich zachowania agresywne i opozycyjne (DeRosier, Giliom, 2007).

Czas trwania sesji i cyklu treningów. Goldstein i in. (1994) zalecają, aby było to przynajmniej 10 tygodni po trzy spotkania 45-minutowe, jednak w wielu przypadkach jest to zbyt intensywne tempo. Beelman i in. (1994) stwierdzili, że już około 15-godzinne treningi są skuteczne, jakkolwiek zdarzają się treningi bardzo krótkie (4-godzinne) lub bardzo długie (48-godzinne). Schneider (1992) wykazał, że ograniczenie liczby trenowanych umiejętności i skrócenie czasu daje lepsze efekty. Argumentem, który przemawiał za wydłużeniem czasu i liczby spotkań treningowych, są obserwowalne deficyty rozwojowe dzieci i młodzieży (DeRosier, Giliom, 2007). W przypadku długich okresów trwania cykli trzeba się liczyć z większą płynnością uczestników, natomiast w przypadku krótszych wątpliwość budzi kwestia skuteczności (Preece, Mellor, 2009).

Osobowość i kompetencje trenera wydają się także dość istotnym warunkiem powodzenia TUS. Trener jako model powinien posiadać cechy, które skłaniają trenujących do naśladowania. Oprócz kompetencji profesjonalnych obejmujących przygotowanie merytoryczne do prowadzenia grup ważne są kompetencje społeczne, szczególnie komunikacyjne, trenera oraz takie cechy, jak akceptacja podopiecznych, ale także konsekwentne wyznaczanie granic i przestrzeganie kontraktu. Bandach (2013) stwierdza, że warunkiem skuteczności TUS jest również przestrzeganie przez trenera metodyki pracy i egzekwowanie wymagań wobec uczestników.

Podsumowanie

Pomimo przytoczonych zastrzeżeń TUS wydają się być metodą, która przynosi zamierzone efekty w zakresie poprawy funkcjonowania społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych. Mają one udowodniony wpływ na poziom umiejętności społecznych, percepcji społecznej i zdolności interakcji. Rezultaty są uwarun-

stawiane dobraniem właściwego TUS stosownie do cech charakteryzujących grupę, modyfikowanego problemu, możliwości realizacji (czas, miejsce) i kompetencji trenera.

Liczne zastrzeżenia i uwarunkowania skuteczności wskazują, że TUS nie są metodą uniwersalną i zawsze skuteczną w modyfikowaniu postaw i zachowań. Taylor i in. (1999) twierdzą, że w przypadku poważnych problemów w socjalizacji powinny one stanowić tylko jeden z elementów interwencji uzupełniającej tradycyjne formy psychoterapii. Ponadto byłyby wskazane zaangażowanie organizacji mających wpływ na proces wychowania dziecka (szkoły, ośrodka zdrowia, instytucji religijnych, systemu sądowego, Policji) w realizację i monitorowanie efektów TUS.

Ze względu na fakt, że TUS posiada różne odmiany i wersje, w ocenie efektywności wskazane byłyby przestrzeganie podstawowych zasad poprawności metodologicznej, czyli umieszczanie dokładnych informacji dotyczących grupy badanej, zakresu treningu i stosowanych metod oraz metody ewaluacji. Ze względu na wieloczynnikowe uwarunkowania zmian w zachowaniu w analizach należy stosować modele korelacyjno-regresyjne, ponieważ porównania grupowe nie dają szansy na wydzielenie efektu głównego.

Literatura

- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bandach, M. (2013). Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych. *Economics and Management*, 4, 82–97.
- Bartkowicz, Z., Wojnarska, A. (2013). Poprawa funkcjonowania społecznego nieletnich resocjalizowanych w ośrodkach kuratorskich. W: Z. Bartkowicz, A. Wojnarska, A. Węgliński (red.), *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych* (s. 33–67). Lublin: Wyd. UMCS.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., Losel, F. (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3(23), 260–271.
- DeRosier, M., Giliom, M. (2007). Effectiveness of a Parent Training Program for Improving Children's Social Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 660–670.
- Frey, K.S. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 102–113.
- Goldstein, A.P., Glick, B., Gibbs, J.C. (2004). *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Goldstein, A.P., McGinnis, E. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe perspektywy nauczania umiejętności społecznych*. Warszawa: KARAN.
- Harrell, A.A., Mercer, S.H., DeRosier, M.E. (2009). Improving the Social- Behavioral Adjustment of Adolescents: The Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 378–387.
- Kratochvil, S. (2003). *Podstawy psychoterapii*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ladd, G.W. (1981). Effectiveness of a Social Learning Method for Enhancing Children Social Interaction and Peer Acceptance. *Child Development*, 52, 171–178.
- Morawska, E., Morawski, J. (2004). *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Amity.

- Morawski, J. (2007). *Trening zastępowania agresji (ART®) w zakładach karnych. Podręcznik*. Warszawa: Sowa.
- Preece, S., Mellor, D. (2009). Learning Patterns in Social Skills Training Programs: An Exploratory Study. *Child Adolescent Social Work*, 26, 87–101.
- Sanger, D., Maag, J.W., Spliker, A. (2006). Communication and Behavioral Considerations in Planning Programs for Juvenile Delinquents. *The Journal of Correctional Education*, 2(57), 108–125.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic Methods for Enhancing Children's Peers Relations. A Quantitative Review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363–382.
- Spence, S. (2003). Social Skill Training with Youth and Young People. Theory, Evidence. *Practice, Child and Adolescent Mental Health*, 22, 84–96.
- Taylor, T.K., Eddy, J.M., Bigla, A. (1999). Interpersonal Skills Training to Reduce Aggressive and Delinquent Behavior: Limited Evidence and the Need for an Evidence-Based System of Care. *Clinical Child and Family Review*, 2(3), 169–182.
- Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wojnarska, A. (2017). Efektywna komunikacja w zapobieganiu przemocy. W: E. Borys, J. Frankowiak, L. Wilan-Horla (red.), *Psychopedagogiczne konteksty przeciwdziałania przemocy w rodzinie* (s. 23–34). Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.