



<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2021.10.11>

Sławomir KANIA

<https://orcid.org/0000-0003-4815-0182>

Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski

e-mail: slawomir.kania@uni.opole.pl

Efektywność treningu kompetencji społecznych w profilaktyce zachowań agresywnych dzieci i młodzieży – przegląd literatury. Możliwości, ograniczenia i nowe perspektywy badawcze

Jak cytować [how to cite]: Kania, S. (2021). Efektywność treningu kompetencji społecznych w profilaktyce zachowań agresywnych dzieci i młodzieży – przegląd literatury. Możliwości, ograniczenia i nowe perspektywy badawcze, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 10, 199–215.

Wprowadzenie redakcyjne

W poniższym artykule znajdziemy ciekawe opracowanie dotyczące efektywności treningu kompetencji społecznych i ich powiązania z zachowaniami agresywnymi. Wskazano, że metody bazujące na propagowaniu właściwych zachowań nie przynoszą oczekiwanego efektu. Autor podaje przykładowe sposoby nabywania kompetencji społecznych. Czytelnik zainteresowany analizą transakcyjną powinien z pewnością zwrócić uwagę na powiązanie opisów z kluczowymi dla AT elementami, takimi jak skrypt czy postawy życiowe. Autor opisuje wyniki badań, które mogą być tłumaczone obecnością silnego stanu Ja-Dziecko. Rozwój kompetencji w tym obszarze może skutkować umiejętnościami manipulacji i wysoką efektywnością. Z tej perspektywy połączenie profilaktyki społecznej z analizą transakcyjną jest nowym, ciekawym polem badawczym.

Zbigniew Wieczorek

Streszczenie

W artykule podjęto próbę oceny efektywności treningu umiejętności społecznej w profilaktyce społecznej zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, wykorzystując przegląd polskiej i międzynarodowej literatury badawczej. Głównym celem artykułu jest wskazanie możliwości i ograniczeń

stosowania treningu umiejętności społecznych w profilaktyce zachowań tejże grupy społecznej. Głównym założeniem jest weryfikacja efektywności w perspektywie różnych przejawów zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. Punktem wyjścia do analizy jest koncepcja *evidence-based practice* w profilaktyce społecznej, która zakłada uzyskanie maksymalnej efektywności opartej na empirycznych dowodach naukowych, które pochodzą z wdrożeń i badań eksperymentalnych. Efektem pracy jest wskazanie obszarów niższej efektywności i próba wyjaśnienia ich przyczyn oraz wskazanie dalszych perspektyw badawczych.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, trening kompetencji społecznych, profilaktyka zachowań agresywnych, profilaktyka *evidence-based practice*.

Wprowadzenie do profilaktyki społecznej

Profilaktyka społeczna jako nauka zmienia się dynamicznie; obecnie wyróżnić można kilka modeli urzeczywistnianych w działaniu. Jeszcze do niedawna w rozwiązaniach praktycznych dominowała tzw. profilaktyka defensywna zwana też negatywną (Kania, 2017, s. 255–262). U podstaw tego podejścia funkcjonowało założenie, że najważniejszym celem jest propagowanie przekazu, czyli dostarczanie informacji. Na gruncie tej koncepcji wykreowała się charakterystyczna metodyka profilaktyki szkolnej, czyli różnego rodzaju prelekcje, pogadanki i tablice informacyjne. Stosowane metody nie przynosiły jednak znaczących rezultatów, gdyż polegały na biernym przekazie, mało angażującym słuchaczy. Działania – w myśl profilaktyki defensywnej – opierały się głównie na przekazywaniu wiedzy o zagrożeniach zdrowia psychospołecznego i uświadamianiu w kwestii zaburzeń (Ostaszewski, 2006, s. 6–10). Jednak największą wadą tej ideologii było działanie na zasadzie akcji–reakcji, gdzie działania nie były systematyczne, często powstawały pod wpływem pojawiającego się już problemu. Powyższe podejście, ze względu na niezadowalającą skuteczność, zostało zastąpione przez profesjonalną profilaktykę. Model ten zwiększał skuteczność działań, wprowadzając selekcjonowanie odbiorców, dostosowując inicjatywę do warunków psychospołecznych adresatów, którzy podlegali selekcji na grupy niskiego, podwyższonego czy wysokiego ryzyka (Ostaszewski, 2005, s. 40–41; Michel, 2013, s. 104–18). Pozwoliło to na zintensyfikowanie działań o charakterze uprzedzającym, wprowadziło również metodykę warsztatów i konwersatoriów. Profesjonalna profilaktyka, wdrażając strategię edukacji w standard pracy profilaktycznej, wprowadzała elementy uczenia się, wspomaganie rozwoju i właściwego postępowania w środowisku społecznym jej odbiorców (Kania, 2018, s. 468–475). Pomimo wielu zalet i skuteczniejszego podejścia niż profilaktyka defensywna posiada ona również swoiste wady, np. selekcjonowanie względem grup ryzyka do prac grupowych, mogące prowadzić do treningu dewiacji (Depułta, 2013, s. 344–349). Problemy te próbowano rozwiązać w profilaktyce pozytywnej (Gaś, 2006, s. 30; Ostaszewski, 2006, s. 6–10), która, akcentując potrzebę uczenia się społecznego, dążyła do wzmocnienia pozytywnej adaptacji społecz-

nej za pomocą angażujących odbiorców metodyk, jednocześnie wzmacniając potrzebę działań konserwujących ich zdrowe funkcjonowanie (Ostaszewski, 2016, s. 5–10). Podkreślając istotność działania na poziomie uniwersalnym w zapobieganiu problemom (Grzelak, 2015, s. 26), selekcjonowanie pod względem ryzyka, pomimo że utrzymywane i stosowane w praktyce, nie stanowiło już o wymiarze skuteczności podejścia (Woydytło, 2003, s. 30).

Powyższe pobieżne omówienie modeli umożliwia zaobserwowanie zmian zachodzących w obszarze praktyki działań profilaktycznych. Zmiany te podyktowane są zwiększaniem skuteczności oddziaływań profilaktycznych (Kania, 2018 s. 468–475), które obecnie rozumiane jest jako zwiększanie przejawów zachowań prospołecznych dzieci i młodzieży z jednoczesną zdolnością radzenia sobie w obliczu natężenia czynników ryzyka.

Nowym trendem, mającym na celu dalsze zwiększanie skuteczności profilaktyki, zaczerpniętym z nauk medycznych, jest model *evidence-based practice*, czyli działanie oparte na dowodach naukowych (Barczykowska, Dzierżyńska-Breś, 2013, s. 131–135). Profilaktyka realizowana w tym nurcie nie faworyzuje żadnego z modelu, teorii czy metodyk działania, a jej głównym założeniem jest takie konstruowanie procedur, by uzyskać możliwie trwały efekt przy możliwie najniższym poziomie zaangażowania zasobów realizatorów. *Evidence-based practice* wydaje się być kolejnym etapem rozwoju profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży jako dziedziny wysokospecjalistycznej, która akcentuje współpracę środowiska naukowego z praktykami. Powyższe podejście ma stanowić przestrzeń dla swobodnego mieszania sposobów działania, uzasadnionego efektywnością, a nie zgodnością założeń. Przykładowo, w przypadku stosowania profilaktyki pozytywnej usytuowanej antagonistycznie do profilaktyki defensywnej unikane było stosowanie strategii informacyjnych o zagrożeniach, pomimo tego że ich efektywność w zestawieniu ze strategią edukacyjną została potwierdzona (jako strategia wspomagająca) (Ostaszewski 2003).

Odwolując się do powyższych ustaleń, podjęto próbę analizy skuteczności działań profilaktyki adresowanych do dzieci i młodzieży. Ze względu na zbyt szerokie spektrum możliwości interpretacyjnych pole analizy zawężono do inicjatyw szczególnie zorientowanych na zachowania agresywne tejże grupy społecznej. Współcześnie uznaje się wspieranie kompetencji społecznych dzieci i młodzieży za jeden z ważniejszych czynników chroniących w wygaszaniu zachowań ryzykownych, w tym zachowań agresywnych i przemocowych (Fergus, Zimmerman, 2005, s. 400–402; Urban, 2012; Szymańska, 2012, s. 40–42; Mudrecka, 2013, 57–59).

Kompetencje społeczne – ustalenia terminologiczne

Przed podjęciem próby definiowania kompetencji społecznych należy zaznaczyć, że znaczenie kompetencji samych w sobie, często ze względu na zakres de-

finicyjny, jest mylnie rozumiane (von Hamond, Haccou, 2007, s. 37). Współczesna literatura przedmiotu utrudnia wskazanie jednoznacznej definicji kompetencji społecznych (Zawisza-Masłyk, 2013, s. 17). Wyróżnia się dwie metody ich definiowania (Smółka, 2008, 27–28), w których podstawowym kryterium są potrzeby społeczne:

- jako umiejętności relacyjne – czyli zdolność zaspokajania potrzeby aprobaty i akceptacji, nawiązywania i utrzymywania relacji międzyjednostkowych w wymiarze pozytywnym (satysfakcjonującym);
- jako umiejętności realizacji własnych celów rozwojowych – czyli zdolność do zaspokajania potrzeby statusu społecznego i władzy w sposób powszechnie akceptowany. Jednostka kompetentna społecznie to taka, którą darzy się poważaniem i szacunkiem oraz pełni ona funkcję autorytetu w danej społeczności.

W literaturze przedmiotu nazewnictwo i próby definiowania kompetencji społecznych zaowocowały różnorodnością terminów, z których najpopularniejsze to: *umiejętności społeczne*, *inteligencja społeczna*, *inteligencja emocjonalna*, *kompetencje emocjonalne*, *umiejętności rozwiązywania konfliktów* oraz *wiedza społeczna*. Powyższy stan rzeczy utrudnia precyzyjne operowanie pojęciem *kompetencja społeczna* oraz pewna dowolność interpretacji przez badaczy, którzy mogą dopasowywać interpretacje terminologiczne kompetencji społecznych dla potrzeb uzasadnienia kontekstu rozważań własnych badań (Zawiszy-Masłyk 2011, s. 17). Chaos panujący w terminologii kompetencji społecznych, objawiający się szczególnie w ustaleniu wspólnego stanowiska (Heller, 2016, s. 18), może być pogłębiony, jeśli w analizie zostanie uwzględniona wielowymiarowość kompetencji społecznych zależnej od spektrum działań danej jednostki, co może sprzyjać akcentowaniu różnych jej aspektów jako odmiennych zdolności (Schaffer, 2006, s. 16). Niezwykle istotnym elementem, który również może utrudniać ich definiowanie, jest uwidocznienie skuteczności danej jednostki w stosowaniu kompetencji społecznych. Wykazanie sukcesu w stosowaniu kompetencji tzw. twardych utożsamianych z pracą zawodową, zwanych inaczej kwalifikacjami (Oleksyn, 2006, s. 20) lub czynnościami technicznymi, jest łatwiejszym zadaniem niż sukces społeczny w stosowaniu kompetencji społecznych. Ukazanie efektywności społecznej w obszarach mniej specyficznych, związanych z interakcjami spoza środowiska jednostki, utrudnia więc brak precyzyjnego określenia sukcesu społecznego (Argyle, 1991, s. 98–99). Samo pojęcie sukcesu społecznego może również być opisywane w dwóch perspektywach. Pierwsza – wewnętrzna (subiektywna) – jest poziomem satysfakcji z osiągnięć indywidualnych. Druga – zewnętrzna – jest oceną efektywności własnych dążeń poprzez pryzmat osiągnięć innych ludzi (Hildebramdt-Wypych, 2013, s. 82). Sukces społeczny jest zatem świadomością swojej skuteczności, która zależna jest od różnorodności doświadczeń własnych oraz jednostek z najbliższego otoczenia (Dudzikowa,

1993, s. 27). W tej perspektywie sukces społeczny, a tym samym poziom kompetencji społecznych, może być względny i zależny od tego, w jakiej rzeczywistości społecznej jednostka jest osadzona (Turek, Wojtczuk-Turek, 2008, s. 34).

Problemy interpretacyjne w obszarze kompetencji społecznych poruszane są przez większość badaczy tej tematyki, dlatego istotne wydaje się przytoczenie kilku definicji. J. Borkowski (2003, s. 108) za kompetencje społeczne uznaje:

spójny i funkcjonalny zestaw (układ) wiedzy, doświadczenia, wyposażenia osobowościowego, zdolności i umiejętności społecznych, który umożliwia człowiekowi podejmowanie i rozwijanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów.

Powyższa definicja wskazuje również ważny aspekt zadowolenia społecznego z postępowania jednostki kompetentnej społecznie oraz na właściwości osobowe pozwalające kreować i dostosowywać kompetencje do wymogów habitatu społecznego. Ciekawą definicję podają także amerykańscy badacze S.A. Lynch i C.G. Simpson (2010, s. 2), określając je jako zachowania, „które promują pozytywne interakcje z innymi i ze środowiskiem”. W ramach powyższej definicji posiadanie kompetencji społecznych jest oznaką dobrych, czyli bezkonfliktowych interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego.

W polskiej literaturze przedmiotu szczegółową definicję kompetencji społecznych podaje A. Matczak (2001, s. 7), według której kompetencje to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Zatem przyjąć można, że kompetencje społeczne to umiejętności efektywnego poszukiwania i wykorzystania sposobów reagowania na zaistniałe warunki interakcji społecznych.

Kompetencje społeczne a zachowania agresywne

Kompetencje społeczne, pomimo że towarzyszą im trudności definicyjne, utożsamiane są ze społecznie akceptowalnym, bezkonfliktowym funkcjonowaniem jednostki. Badania w tym zakresie są szczególnie bogate w perspektywie związków z przejawami agresji i przemocy (Frey i in., 2005, s. 171–175). Niski poziom kompetencji społecznych objawiać może się zachowaniami agresywnymi. Wspomniany wcześniej badacz M. Argyle (1991, s. 98–104) już samą zdolność do wyzbycia się agresji traktuje jako swoistą kompetencje społeczną.

Analizując związki agresji fizycznej i przemocy fizycznej z kompetencjami społecznymi, współzależności między tymi zmiennymi zostają już potwierdzone na poziomie teoretycznym. Stosowanie fizycznych środków przymusu w rozwiązywaniu sytuacji trudnych stanowi świadectwo niskich kompetencji społecznych

jednostki, a tym samym dowodzi pewnej formy trudności przystosowawczych jednostki. Szczególne znaczenie ma brak społecznej akceptacji agresji fizycznej i jej dostrzegalność. Przemoc fizyczną trudniej ukryć, jest aktem dość niewymagającym od jednostki ją przejawiającej, gdyż – w odróżnieniu od pozostałych form przemocy – poza siłą fizyczną sprawca nie musi posiadać innych szczególnych umiejętności czy predyspozycji (Tremblay, 2000, s. 134).

Niski poziom kompetencji społecznych powiązany jest również z odrzuceniem rówieśniczym (Volling i in., 1993, s. 459–463), które – jak wykazały badania – związane jest dwustronnie z wyższym poziomem agresji. Niektórzy badacze wręcz wskazują na to, iż przejawy agresji stanowią dowód na niekompetencje społeczną jednostki (Stump i in., 2009, s. 23–37). Niski poziom kompetencji społecznych utrudnia zdobywanie zasobów społecznych jednostce, co może warunkować powstawanie gniewu, wrogości i frustracji, które są podłożem zachowań agresywnych i przemocowych (Rubin i in., 2012, s. 26–28).

Inna perspektywa badawcza wskazuje na odrzucenie rówieśnicze jako mediatora zachowań agresywnych między kompetencjami społecznymi. Agresywność dziecka zwiększa ryzyko jego odrzucenia z grona rówieśników, co paradoksalnie może utrwalić tendencje do zachowań asocjalnych (Urban, 2012, s. 126). Może to powodować zainicjowanie błędnego koła, w którym powodem odrzucenia były niskie kompetencje, a samo odrzucenie rówieśnicze może pogłębiać ich niski poziom poprzez nabywanie aspołecznych strategii zachowań w różnych sytuacjach społecznych oraz zubożałe sytuacje społeczne wynikające z ograniczonych możliwości interakcji z rówieśnikami (Martowska, 2012, s. 130).

Silny związek kompetencji społecznych z zachowaniami agresywnymi i aspołecznymi wykazywały liczne inicjatywy badawcze (Inglés i in., 2003, s. 505–510). W tej perspektywie można przytoczyć metaanalizy związków interpretacji komunikatów społecznych z agresją (Yoon i in., 1999, s. 320–331; Samson i in., 2012, s. 331–342), wskazujące na istotnie ujemną korelację między wyższym poziomem wiedzy społecznej a zachowaniami agresywnymi. Wyniki badań podłużnych wskazały, że istnieje dość duża stabilność w zakresie poziomu kompetencji społecznych wśród młodzieży oraz potwierdzono istnienie dwustronnego związku między niskim poziomem kompetencji społecznych a zachowaniami aspołecznymi (Sørlie i in., 2008, s. 123–124).

Kompetencje społeczne a przemoc intencjonalna i relacyjna

Wskazywanie na wysoki poziom kompetencji społecznych jako znaczący czynnik niskiego poziomu agresji nie obejmuje całego spektrum ustaleń badawczych. Niektórzy badacze wskazywali na wyższy poziom kompetencji społecznych wśród dzieci stosujących przemoc, tj. manipulowanie, wzbudzanie poczu-

cia winy czy wykluczanie, w porównaniu do dzieci stosujących przemoc fizyczną. Ustalono również, że manipulowanie może stanowić kompetencje o charakterze strategii agresywnej, zapewniając odpowiedni status społeczny jednostce je stosującej w grupie rówieśniczej (Sutton i in., 1999, s. 132–134). Badania te zostały również częściowo potwierdzone przez innych badaczy (Peeters i in., 2010, s. 1048), którzy wykazali, że uczniowie szkół podstawowych stosujący przemoc o charakterze manipulacji posiadają często profil dominujący w społeczności klasowej, a więc nie są odrzuceni rówieśniczo. Potwierdzono również ujemny związek wysokiego poziomu kompetencji z agresją, jednocześnie obserwując wyższy poziom kompetencji społecznych u rówieśników o dominującym statusie społecznym w grupie. Wyniki prac szwajcarskich badaczy weryfikujących powiązanie wyższego poziomu kompetencji społecznych z zachowaniem agresywnym wykazały jednoznacznie, że zachowanie agresywne wiąże się z mniejszym poziomem kompetencji społecznych. Jednak ten kierunek może ulec zmianie przy założeniu, że związek agresji z kompetencjami społecznymi może być moderowany przez jej funkcję dla jednostki ją stosującej (np. agresywne osiągnięcie celów, w szczególności celów społecznych). Może utrudniać to stwierdzenie wyraźnych związków agresji bez uwzględnienia jej funkcji w kontekście środowiska, w jakim się znajduje dana jednostka społeczna (Malti, 2006, s. 89).

Zachowanie agresywne może być również odczytywane jako kompetencja w stosowaniu środków przymusu, jeżeli wykaże się, że będzie to zachowanie świadczące o radzeniu sobie w sytuacji osiągnięcia zasobów w postaci przyjaźni, partnerstwa, informacji o znaczeniu społecznym (Hawley, 2002, s. 167–170). Potwierdzają to obserwacje dzieci w wieku 3–6 lat w zakresie sposobów uzyskiwania zasobów społecznych (dominacji, przyjaźni, popularności). Ustalono, że można zaobserwować cztery rodzaje związków kompetencji z agresją:

1. Pierwszy dotyczy sposobu kontroli prospołecznej (ang. *prosocial control*) – dotyczy grupy osób stosującej zaawansowane prospołeczne sposoby zdobywania zasobów społecznych z niskim wykorzystaniem strategii agresywnych. Grupa ta była odbierana przez rówieśników jako pozytywna i wykazywała się wysokim poziomem kompetencji społecznych.

2. Drugi to tzw. kontrolerzy przymusu (ang. *coercive controllers*), którzy stosowali środki przymusu relacyjnego (konflikt, wrogość, agresywność). Grupa ta w pomiarach kompetencji społecznych wykazywała ich niski poziom, który powiązany był z brakiem akceptacji rówieśniczej.

3. Trzecia grupa dwustrategiczna (ang. *bistrategic controllers*), określana również jako makiawieliczna (ang. *machiavellian*), stosowała zaawansowane metody prospołecznej kontroli oraz zaawansowane metody przymusu (np. intrygi), również o charakterze agresji i przemocy. Grupa ta uzyskiwała wysokie pozycje w popularności i akceptacji grupowej oraz wykazywała wysoki poziom kompetencji społecznych.

4. Ostatni rodzaj to grupa niekontrolująca (ang. *noncontrollers*), która była najmniej efektywna w działaniu społecznym, uzyskując niskie poziomy kompetencji społecznych i niskie wyniki w zakresie zachowań agresywnych (Halley, 2015, s. 31–38).

Prace badawcze P.H. Hawley (2002, s. 167–170; 2015, s. 31–38) wskazują na zaskakującą prawidłowość – nie wszystkie dzieci agresywne muszą być niekompetentne społecznie. Przemoc intencjonalna, chłodna i manipulacyjna, dotycząca intrygowania, ostracyzmu czy wykluczania rówieśniczego wymagać może wyższego poziomu kompetencji niż stosowanie przemocy o charakterze bardziej widocznym i bezpośrednim. W analizowanych badaniach związku z niskimi kompetencjami społecznymi dotyczą jedynie dzieci i młodzieży przejawiających zachowania przemocowe inne niż te intencjonalne. Badania prowadzone przez Hawley dotyczą dzieci małych przedszkolnych i wczesnoszkolnych, co uzasadnia się łatwością obserwacji strategii zdobywania zasobów społecznych (Hawley, 2007, s. 1–29).

Trening kompetencji społecznych – opis strategii

Aleksander Kamiński (1974) w swej pracy *Funkcje pedagogiki społecznej* jako jeden z pierwszych polskich badaczy określił działalność profilaktyki społecznej przede wszystkim jako wspieranie kompetencji społecznych. Popularność treningów kompetencji – implikowanych jako profilaktyka zachowań ryzykownych – współcześnie osadzana jest w odrębnej strategii działania profilaktycznego, określanej jako uczenie umiejętności życiowych. Strategia ta w znaczącej mierze jest oparta na badaniach i teorii zachowań problemowych Richarda Jessora (1987, s. 331–342). Przejawianie zachowań ryzykownych – w myśl ustaleń Jessora – jest jedynie pewnym poziomem niekompetencji społecznej, która wyraża się nieumiejętnością bezkonfliktowego zaspokajania potrzeb. Adekwatną więc formą profilaktyki społecznej jest uczenie dzieci i młodzieży kompetencji, które pozwalają w sposób akceptowalny społecznie na zdobywanie zasobów społecznych.

Uczenie się kompetencji społecznych odbywa się za pomocą treningu społecznego, mogącego przybierać dwie podstawowe formy: naturalną i laboratoryjną (Martowska, 2012, s. 25–27). Trening naturalny kompetencji społecznych odzwierciedlony jest w każdej sytuacji społecznej, wynikającej z naturalnego funkcjonowania jednostki. Poprzez naturalny należy rozumieć, że nie został zmodyfikowany tak, by jednostki w niej uczestniczące nabyły doświadczenie własnej oraz cudzej skuteczności wpływania na zachowania. Konsekwencją zaistniałych sytuacji społecznych jest nabycie doświadczenia, które może być wykorzystane w udoskonaleniu własnych postaw i zachowań. Trening naturalny jest zatem

zbiorem doświadczeń jednostki testującej swoje dyspozycje w sytuacjach osadzonych w niewykreowanej sztucznie rzeczywistości społecznej. Za najskuteczniejszą metodę naturalnego treningu społecznego uznaje się obserwację osoby kompetentnej społecznie oraz metodę własnych prób i błędów. Skuteczność treningu społecznego zależy jest w dużej mierze od stopnia zaabsorbowania jednostki sytuacją społeczną, gdyż sama sytuacja jest jedynie potencjalnym środowiskiem umożliwiającym zdobycie doświadczenia. Zaangażowanie jednostki zależy jest od występowania i częstotliwości informacji zwrotnych, które pozwalają na systematyczne konfigurowanie wzajemnych oddziaływań międzyjednostkowych. Istotne znaczenie ma również zdolność danej jednostki do rozumienia informacji zwrotnych – jest ona różna w zależności od doświadczeń własnych oraz dyspozycji do jej rozumienia. Efektywność treningu naturalnego jest więc zależna od częstotliwości danych sytuacji społecznych, dotychczasowych doświadczeń czy samych zdolności jednostki do przetwarzania informacji zwrotnych o własnej skuteczności lub też nieskuteczności. Trening naturalny jest zatem uczeniem się kompetencji społecznych, jednocześnie umożliwiając weryfikację ich adekwatności do potrzeb sytuacji, dając większą szansę na ich przydatność i powodzenie.

Trening społeczny w warunkach laboratoryjnych jest natomiast formą doświadczeń zdobytych w sztucznie wykreowanym środowisku, w którym wyeliminowano szereg zmiennych, mogących stanowić utrudnienia dla jednostki uczącej się danej kompetencji społecznej. Są to różnego rodzaju oddziaływania korekcyjne z zakresu ponownej socjalizacji, terapii czy też nowoczesne, intensywne formy treningowe, tj. *coaching* (Martowska, 2012, s. 26). Trening umiejętności społecznych w związku ze sztucznym środowiskiem wyposażony musi być w obszary pozwalające na wykorzystanie w jego toku nabytych kompetencji do naturalnych sytuacji społecznych (Potempska, Sobieska-Szostakiewicz, 2008, s. 21). Trening w warunkach laboratoryjnych jest więc specyficzną formą doświadczania wykreowanego przez trenera. W jego ramach pojęciowych wyróżnia się trening metapoznawczy oraz tzw. trening specyficzny.

Trening specyficzny obejmuje nabywanie i podnoszenie konkretnych umiejętności społecznych (np. takich jak umiejętności nadawania i odbierania komunikatów niewerbalnych, udzielania wzmacnień społecznych, nawiązywania rozmowy, umiejętności auto-prezentacyjne, asertywne), a także oduczanie nieadekwatnych zachowań – agresywnego tonu, nadmiernego potakiwania, nerwowego śmiechu, czy niepotrzebnego usprawiedliwiania się (Martowska, 2012, s. 26).

Trening specyficzny jest zatem laboratoryjnie zorganizowanym oddziaływaniem mającym na celu wykreowanie takich sytuacji społecznych, w wyniku których możliwe będzie doświadczenie określonej umiejętności społecznej z niskim ryzykiem niepowodzenia.

Drugą formą laboratoryjnego treningu społecznego jest trening metapoznawczy.

Jego głównym celem jest dostarczenie trenującemu odpowiedniej wiedzy na temat reguł i zasad społecznych, dotyczących również takich spraw, jak adekwatność ubioru w zależności od typu sytuacji, czy zasady używania form grzecznościowych z jednej strony, z drugiej zaś pomoc w rozwijaniu ogólniejszych umiejętności społecznych, takich jak percepcja społeczna, rozumienie sytuacji społecznych, autorefleksja, czy odbieranie informacji zwrotnych (Martowska, 2012, s. 27).

Jest to więc taki rodzaj oddziaływań, który ma na celu przekazanie określonej wiedzy społecznej, stanowiącej punkt wyjściowy do kreowania kompetencji społecznych, jak również zmieniający pewne postawy rozumiane jako niespecyficzne kompetencje społeczne.

Skuteczność treningów kompetencji społecznych

Badania wdrożeniowe treningów kompetencji społecznych wykazały w zdecydowanej większości efektywność laboratoryjnego treningu umiejętności społecznych, gdzie dzieci poddane nauce konstruktywnego radzenia sobie z konfliktami i agresją deklarowały spadek tendencji agresywnych (Aronson i in., 2012). W badaniach międzynarodowych nad skutecznością treningu umiejętności społecznych wykazywano szczególne związki postaw agresywnych z deficytami w umiejętnościach komunikacji (Babakhani, 2011, s. 1565–1570), deficytami rozumienia społecznego w sytuacjach społecznych (Alavi i in., 2013, s. 1169). Badania eksperymentalne na dzieciach przedszkolnych wykazały, że treningi kompetencji społecznych typu laboratoryjnego były efektywniejsze niż uczenie drogą naturalną. Spadki zachowań agresywnych obserwowane były zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej, jednak im dłużej trwało wprowadzanie specjalistycznego treningu, tym spadki zachowań agresywnych były większe (Vahedi i in., 2007).

Realizowanie treningów kompetencji społecznych dla dzieci w wieku szkolnym również wykazywało skuteczność. Zdaniem autorów programu „Dokonaj wyboru” każde selekcionowanie uczestników na mniej agresywnych i bardziej agresywnych pozbawia tych bardziej agresywnych modeli poprawnego zachowania, co może zmniejszać efektywność samych treningów. Jednak – jak wykazano – na poziomie profilaktyki uniwersalnej, gdzie nie prowadzi się selekcji, trening kompetencji był najefektywniejszy. Skuteczność była szczególnie obserwowana u dzieci z grup podwyższonego ryzyka znajdujących się w ogólnej populacji odbiorców. Efektywność objawiała się zarówno większym wzrostem poziomu kompetencji społecznych oraz większym spadkiem agresji niż u dzieci z grup niskiego ryzyka. Program „Dokonaj wyboru” wykazywał skuteczność w przypadku

agresji jawnej, nieznane są jednak efekty dla innych rodzajów zachowań agresywnych (Smokowski i in., 2004, s. 233–251). Najbardziej rozpoznawalny program treningu kompetencji społecznych, Aggression Replacement Training (ART) (Goldstein i Glick, 1994, s. 9–26), doczekał się licznych implikacji w wielu krajach, w tym znajduje również zastosowanie w Polsce (Morawski, 2005, s. 21–25; Pawliczuk i in., 2015, s. 33–37; Czarnecka-Dziulak i in., 2015, s. 15–49). Metaanalizy skuteczności programu wykazały przydatność ART w zwiększaniu umiejętności społecznych wśród dzieci i młodzieży, obniżaniu ryzyka przestępczości i zapobieganiu powtarzania przestępczości poprzez obniżanie poziomu złości oraz impulsywnych zachowań, w tym zachowań agresywnych (Kaya i Buzlu, 2016, s. 729–735).

Wysoką efektywność treningu laboratoryjnego kompetencji społecznych dla dzieci z grup ryzyka potwierdzają metaanalizy wykonane przez Wilson i Lipseya (2005). Zwiększoną skuteczność dla dzieci i młodzieży z grup ryzyka można wyjaśnić większą labilnością behawioralną niż u dzieci nieklasyfikowanych jako grupy ryzyka, a więc ich większą zdolnością do zmiany. Trening umiejętności społecznych również okazał się skuteczną metodą w wygaszaniu zachowań agresywnych u 8–10-letnich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Dzieci zostały poddane treningowi Social Skill Training Program autorstwa Guglielmo i Tryona (2001, s. 158–175). Badając grupę eksperymentalną i kontrolną metodą pre-test i post-test, wykazano, że trening kompetencji społecznych istotnie wygasił zachowania o charakterze agresji słownej i agresji fizycznej (Alavi i in., 2013, s. 1169).

Nieskuteczność treningów kompetencji społecznych

Niektóre wdrożenia jednak wykazały, że laboratoryjne treningi umiejętności społecznych mają ograniczone oddziaływanie. Badacze z Teheranu skonstruowali cykl 12 sesji treningowych dla grupy 30 agresywnych nastolatków z ośrodków dla sierot, następnie metodą pre-test-post-test wykazali, że trening umiejętności społecznych istotnie obniżył skale występowania agresji słownej, ale dla agresji fizycznej nie zaobserwowano istotnego spadku (Babakhani, 2011, s. 1569). Analizy przeprowadzone na wdrożeniach treningów umiejętności społecznych dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami zachowania wykazały skuteczność w zakresie łatwo dostrzegalnej agresji, np. agresji fizycznej, jednocześnie wykazując niską skuteczność w zakresie obniżania agresji relacyjnej (Sukhodolsky i in., 2016, s. 4). Warto również przytoczyć efekty eksperymentalnego programu Student Success Through Prevention (SS-SSTP) skierowanego do młodzieży szkolnej. Ewaluacja treningu umiejętności w tym programie wykazała spadek agresji słownej o 42%, jednocześnie nie zaobserwowano żadnych istotnych efektów w perspektywie agresji relacyjnej (Espelage, 2013, s. 180–186).

Podsumowanie

Związki kompetencji społecznych z agresją w większości przywoływanych ustaleń zostały potwierdzone zarówno w perspektywie teoretycznej, jak i empirycznej. Kierunek związków jednak może być różny i zależny od rodzaju analizowanej agresji, gdyż kompetencje społeczne mogą być dodatnio powiązane z agresją intencjonalną i przemocą relacyjną. Zdecydowana większość ustaleń w perspektywie działań profilaktycznych potwierdza dodatnio związki między niskimi kompetencjami a agresją fizyczną i słowną, czyli tzw. agresją jawną. Przywołane analizy natomiast pozostawiają teoretyczne oraz empiryczne możliwości zaistnienia związku dodatniego między wysokim poziomem kompetencji społecznych a stosowaniem agresji o charakterze intencjonalnym, co umożliwiłoby obserwację niskiej efektywności treningów kompetencji społecznych dla obniżenia zachowań agresywnych dzieci i młodzieży.

Działania profilaktyczne zmierzające do wygaszenia negatywnych strategii reagowania w sytuacjach społecznych wśród dzieci i młodzieży oparte na laboratoryjnych treningach kompetencji społecznych mogą okazać się nieefektywne. Nieskuteczność ta może uwidaczniać się szczególnie w perspektywie pracy z dziećmi i młodzieżą posiadającą dobry dostęp do zasobów społecznych (dominacja, popularność, przyjaźń) oraz pracy profilaktycznej zorientowanej na wygaszanie agresji intencjonalnej i przemocy relacyjnej.

W powyższej perspektywie niezwykle ważne wydaje się pogłębienie dalszych metaanaliz uwzględniających szczegóły programów profilaktycznych oraz procedury zastosowanego laboratoryjnego treningu kompetencji społecznych dla dzieci i młodzieży. Zasadne wydaje się podkreślenie istoty diagnozy klasyfikacyjnej z uwzględnieniem grup ryzyka oraz typów przejawianych zachowań agresywnych. Dalsze badania efektywności treningów kompetencji społecznych w profilaktyce zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w tym zakresie powinny obejmować także inne typy przemocy, w tym dotychczas mało zbadane związki ze stosowaniem przemocy emocjonalnej (Karakurt, Silve, 2013, s. 804–806) czy przemocy proaktywnej (Ross, Babcock, 2009, s. 607–609).

Bibliografia

- Alavi, S., Savoji, A., Amin, F. (2013). The Effect of Social Skills Training on Aggression of Mild Mentally Retarded Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1166–1170; <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.720>.
- Argyle, M. (1998). *Zdolności społeczne*. W: S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacjach Ja – Inni* (s. 77–105). Warszawa Wyd. SiP.

- Aronson E., Wilson T., Akert R. (2012). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo: Zysk i S-ka.
- Babakhani, N. (2011). The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1565–1570; <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.304>.
- Barczykowska, A., Dzierżyńska-Breś, S. (2013). Profilaktyka oparta na wynikach badań naukowych (evidence based practice). *Resocjalizacja Polska*, 4, 131–152.
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wyd. Elipsa.
- Czarnecka-Dziulak, B., Drapała, K., Ostaszewski, P., Więcek-Durańska, A., Wójcik, D. (2015). *W poszukiwaniu skutecznych reakcji na przestępczość: Programy korekcyjno-edukacyjne*. Warszawa: Scholar.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dudzikowa, M. (1993). Kompetencje autokreacyjne. Możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych, *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 4 (44), 18–34.
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R., Brown, E.C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53 (2), 180–186; <https://doi.org/10.1016/j.jado-health.2013.02.021>.
- Fergus, S., Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419; <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>.
- Frey, K.S., Bobbitt Nolen, S., Van Schoiack, Edstromb, L.K., Hirschstein, M. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behaviour. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171–200; <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002>.
- Gaś, Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Goldstein, A.P., Glick, B. (1994). Aggression replacement training: Curriculum and evaluation. *Simulation & Gaming*, 25 (1), 9–26; <https://doi.org/10.1177/1046878194251003>.
- Grzelak, S. (red.) (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*. Warszawa: ORE.
- Guglielmo, H.M., Tryon, G.S. (2001). Social skill training in an integrated pre-school program. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), 158–175; <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.158.18701>.

- Hawley, P.H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167–176.
- Hawley, P.H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. W: P.H. Hawley, T.D. Little, P.C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 1–29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hawley, P.H. (2015). Social Dominance in Childhood and Its Evolutionary Underpinnings: Why It Matters and What We Can Do. *Pediatrics*, 135 (2), 31–38; <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3549D>.
- Heller, W. (2016). Kompetencja interpersonalna młodzieży szkolnej/akademickiej. Czy media cyfrowe są zagrożeniem dla umiejętności interpersonalnych młodego pokolenia?. W: W. Heller, A Janik (red.), *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły* (s. 17–28). Poznań – Kalisz: Wyd. UAM.
- Hildebrandt-Wypych, D. (2011). Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego wśród młodzieży niemieckiej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (53), 75–90.
- Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., Méndez, F.X., Inderbitzen, H.M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26 (4), 505–510; [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00032-0](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00032-0).
- Jessor, R. (1987). Problem behaviour theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331–342; <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x>.
- Kamiński, A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Kania, S. (2017). Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 6 (6), 255–262; <https://doi.org/10.15503/onis2016.255.262>.
- Kania, S. (2018). Ewolucja poziomów profilaktyki zachowań ryzykownych – stan i kierunki rozwoju w perspektywie profilaktyki pozytywnej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 8, 468–475; <https://doi.org/10.15503/onis2018.468.475>.
- Karakurt, G., Silver, K.E. (2013). Emotional abuse in intimate relationships: the role of gender and age. *Violence and victims*, 28 (5), 804–821; <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00041>.
- Kaya, F., Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30 (6), 729–735; <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.07.001>.
- Lynch, S.A., Simpson, C.G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38, 3–12.

- Malti, T. (2006). Aggression, self-understanding, and social competence in Swiss elementary-school children. *Swiss Journal of Psychology / Schweizerische Zeitschrift für Psychologie / Revue Suisse de Psychologie*, 65 (2), 81–91; <https://doi.org/10.1024/1421-0185.65.2.81>.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Liberilibri.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Michel, M. (2013). Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – know how profilaktyki szkolnej. W: A. Szecówka, B. Ogonowski. (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży* (s. 61–83). Wrocław: Wydawnictwo Atla 2.
- Michel, M. (2014). Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji „resilience”. *Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)*, 6, 101–120.
- Morawski, J. (2005). Ewaluacja Treningu Zastępowania Agresji (ART). *Problemy Alkoholizmu*, 2–3, 21–25.
- Mudrecka, I. (2013). Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, 5, 41–61.
- Oleksyn T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami, Teoria i praktyka*. Kraków: Wyd. Wolters Kluwer.
- Ostaszewski, K. (2003). *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Ostaszewski, K. (2006). Profilaktyka pozytywna. *Świat Problemów*, 3, 6–10.
- Ostaszewski, K. (2016). Pozytywna profilaktyka po 10 latach. *Świat Problemów*, 1, 5–10.
- Ostaszewski, K. (2005). Nowe definicje poziomów profilaktyki. *Remedium*. 7/8, 40–41.
- Pawliczuk, W., Łobodda, K., Nowińska, A. (2015). Aggression Replacement Training: methods, efficiency and practical use in department of child and adolescent psychiatry. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 15, 33–37; <https://doi.org/10.15557/PiPK.2015.0005>.
- Peeters, M., Cillessen, A., Scholte, R. (2010). Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041–1052; <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9478-9>.
- Potempaska, E., Sobieska-Szostakiweicz, G. (2008). *Rozwój empatii i kompetencji społecznych*, Warszawa CMPP-P.
- Ross, J.M., Babcock, J.C. (2009). Proactive and Reactive Violence among Intimate Partner Violent Men Diagnosed with Antisocial and Borderline Personality

- Disorder. *J Fam Viol*, 24, 607–617; <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9259-y>.
- Rubin, K.H., Begle, A.S., McDonald, K.L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. W: V. Anderson, M.H. Beauchamp (red.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (s. 23–44). The Guilford Press.
- Samson, J.E., Ojanen, T., Hollo, A. (2012). Social Goals and Youth Aggression: Meta-Analysis of Prosocial and Antisocial Goals. *Social Development*, 21, 645–666; <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00658.x>.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wyd. UJ.
- Smokowski, P., Fraser, M., Day, S., Galinsky, M., Bacallao, M. (2004). School-Based Skills Training to Prevent Aggressive Behavior and Peer Rejection in Childhood: Evaluating the Making Choices Program. *The Journal of Primary Prevention*, 25, 233–251; <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042392.57611.05>.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna „a Wolters Kluwer business.
- Sørli, M.-A., Hagen, K., Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121–144; <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>.
- Stump, K.N., Ratliff, J.M., Wu, Y.P., Hawley, P.H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. W: J.L. Matson (red.), *Social behavior and skills in children* (s. 23–37). Springer Science + Business Media.
- Sukhodolsky, D.G., Smith, S.D., McCauley, S.A., Ibrahim, K., Piasecka, J.B. (2016). Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *J Child Adolesc Psychopharmacol*, 26 (1), 58–64; <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0120>.
- Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8 (1), 132–134; <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00085>.
- Szymańska, J. (2012). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa: ORE.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 129–141; <https://doi.org/10.1080/016502500383232>.
- Turek, D., Wojtczuk-Turek, A. (2008). Kompetencje człowieka – tradycja i współczesność. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów* (s. 33–54). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH w Warszawie.

- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: PWN.
- Vahedi, S., Fathiazar, E., Hosseini-Nasab, D., Moghaddam, M., Kiani A., (2007). The Effect of Social Skills Training on Decreasing the Aggression of Pre-school Children. *Iranian J Psychiatr*, 2 (3), 108–114.
- Volling, B., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., Baradaran, L. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5 (3), 459–483; <https://doi.org/10.1017/S0954579400004521>.
- von Hamond, B., Haccou, R. (2007). *Zdobycie i ewaluacja kompetencji społecznych*. Warszawa: PSOUU.
- Weissbrot-Koziarska, A. (2005). Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze. W: J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej* (s. 65–73). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wilson, S., Lipsey, M. (2005). *The Effects of School-based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior*. 5. Vanderbilt University.
- Woydyłło, E. (2003). *Profilaktyka pozytywna*. W: L. Telka (red.), *Programy profilaktyki uzależnień Z doświadczeń autorów* (s. 27–32). Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A., Thompson, B. (1999). Social cognition in aggressive children: A metaanalytic review. *Cognitive and Behavioral Practice*, 6 (4), 320–331; [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(99\)80051-0](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(99)80051-0).
- Zawisza-Mastyk, E. (2011). *Kompetencje gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.

The effectiveness of social competence training in the prevention of aggressive behaviour of children – a review of the literature. Opportunities, limitations and new research perspectives

The article attempts to assess the effectiveness of social skills training in the social prevention of aggressive behaviour of children and adolescents, using a review of Polish and international research literature. The main goal of the article is to indicate the possibilities and limitations of using social skills training in the prevention of behaviour of this social group. The main assumption is to verify effectiveness in the perspective of various manifestations of aggressive behaviour of children and adolescents. The starting point for the analysis is the concept of evidence-based practice in social prevention, which assumes obtaining maximum efficiency based on empirical scientific evidence that comes from implementations and experimental studies. The work results indicate areas of lower efficiency and an attempt to explain their causes and indicate further research perspectives.

Keywords: social competencies, social competence training, prevention of aggressive behaviour, evidence-based practice prevention.