

37

ISKOLA PSZICHOLOGIA



SZERKESZTETTE:

SZABÓ ÉVA

FÜGEDI PETRA ANNA

TÁRSAS
KÉSZSÉGEKET
FEJLESZTŐ
KISCSOPORTOS
TRÉNING

12–18 ÉVESEK SZÁMÁRA

Szabó Éva – Fügedi Petra Anna

TÁRSAS KÉSZSÉGEKET FEJLESZTŐ KISCSOPORTOS TRÉNING
12–18 ÉVESEK SZÁMÁRA

Szabó Éva – Fügedi Petra Anna

TÁRSAS KÉSZSÉGEKET
FEJLESZTŐ
KISCSOPORTOS TRÉNING
12–18 ÉVESEK SZÁMÁRA

Iskolapszichológia Füzetek 37. sz.

Sorozatszerkesztő: N. Kollár Katalin

Budapest, 2015



A kötet megjelenését a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007
„ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”
című projekt támogatta.

Lektorálta: Páskuné Kiss Judit

© Szabó Éva és Fügedi Petra Anna, 2015

© Szerzők, 2015

ISBN 978-963-284-682-8

ISSN 0238-2482



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja
Tördelés: Windor Bt.
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó
Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Tartalom

Szabó Éva – Fügedi Petra Anna

Előszó helyett – Válasz egy még fel sem tett kérdésre	7
---	---

Szabó Éva – Tápai Dorina

A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetőségei az iskolában.....	9
Az iskola mint szociális készségeket fejlesztő színtér.....	9
A szociális kompetencia (készség) fogalma	10
A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei	11
A szociális készségek mérésének lehetőségei és nehézségei	12
Az általunk kifejlesztett tréningprogram céljai, módszertana	13
A tréning támadáspontjai, koncepciója.....	14
A tréningprogramra való bekerülés és kiválasztás módszerei	15
A szervezés nehézségei, problémái	16

Fügedi Petra Anna

Az énkép – mint a motiváció és a viselkedés motorja – alakulásának szerepe az iskolai teljesítményben	18
Az énkép fogalma	18
Az énkép funkciói	18
Az énkép kialakulása, énkép kisiskolás- és serdülőkorban	19
Motiváció, tanulmányi eredmény és énkép	20
Csoportalakítás – énképerősítés (1–4. találkozás)	22
1. Találkozás – Ismerkedés, csoportalakítás, szabályképzés	22
2. Találkozás	28
3. Találkozás	32
4. Találkozás	35

Bugyi Katalin

Kommunikáció fejlesztése (5–7. találkozás)	39
„Hogyan is mondjam?” Az én-nyelv használata és a nemet mondás	39
A kommunikáció meghatározó szerepe a serdülők életében néhány életkori sajátosság mentén.....	39
Az én-üzenet fontossága a kommunikációban	40
5. Találkozás	41
6. Találkozás	47
7. Találkozás	53

Tódor Marina – Anka Ágnes

Düh- és konfliktuskezelés (8–10. találkozás)	58
A düh mint érzelem – a dühkezelés	58
A konfliktus fogalma, természete és megoldási lehetőségei	60
8. Találkozás	64
9. Találkozás	69
10. Találkozás	74
10. + 1 Találkozás:	79
 Gyakorlati tapasztalatok – tréneri reflexiók.....	83
Bugyi Katalin – iskolapszichológus, csoportvezető	83
Tódor Marina – iskolapszichológus csoportvezető	84
Fügedi Petra Anna – iskolapszichológus csoportvezető	87

Tápai Dorina – Szabó Éva

A szociális készséget fejlesztő programok hatásvizsgálatának lehetőségei és korlátai.

Saját programunk mérése, értékelése.....	89
A hatásvizsgálat lehetséges módszerei	89
Kérdőívek – tesztek – pszichometriai módszerek	92
Saját programunk hatásvizsgálatának módszere, eredményei és tapasztalatai.....	92
Alkalmazott mérőeszközök	93
A tréning hatásvizsgálatába bevont csoportok bemutatása:.....	95
Az adatok elemzése	95

Bibliográfia	99
---------------------------	-----------

Mellékletek	103
--------------------------	------------

Előszó helyett – Válasz egy még fel sem tett kérdésre

Számos szociális készséget fejlesztő játékos gyakorlat, sőt részben vagy egészben kidolgozott program található különböző szakmai források között és az interneten is. Joggal merül fel a kérdés, mi indokolja egy újabb, ilyen jellegű kiadvány megjelenését. Miben kínál mást ez a kiadvány, mint a hasonló tartalmú korábbiak?

Az egyik ilyen specifikum a kidolgozás módjában és a kipróbálás folyamatában van. A bemutatásra kerülő programot 10 aktívan dolgozó iskolapszichológus 3–4-fős teamekben hozta létre. Minden szakember behozta a legtipikusabb problémákat és igényeket, amelyeket a saját intézményében tapasztalt, és ezekre, mintegy válaszul dolgoztuk ki a programot. Mivel a tréningprogram kidolgozásában többféle intézménytípusban és iskolafokozaton dolgozó szakember dolgozott együtt, sikerült olyan programot kialakítani, amely az általános iskola utolsó két évében és a középiskolában is használható.

A közös munka további hozadéka volt, hogy a résztvevők nagyon különböző szakmai képzettséggel és csoportvezetői tapasztalattal rendelkeztek, túl a pszichológus alapidplomán. Így a gyakorlatok, játékok is rendkívül széles körből kerültek beemelésre. A team tagjai néhány esetben úgy találták, hogy egy adott készség fejlesztéséhez vagy élmény létrehozásához nem áll rendelkezésre megfelelő gyakorlat vagy játék, ilyenkor közösen dolgoztak ki új gyakorlatot, vagy fejlesztettek tovább egy meglévő ötletet. A gyakorlatok forrását minden esetben megjelöltük, így látható, hogy melyek azok, amelyek a csoporttagok munkája alapján kerültek a programba.

Jelen kötet további jelentős értékének tekintjük, hogy az általunk kifejlesztett tréninget 10 iskolában, nagyjából azonos időszakban megtartották az iskolapszichológusok, majd ezek tapasztalatit is összegeztük, és ahol szükséges volt, módosítottunk a programon. Jelen kötetben már a módosított programot, sőt a tapasztalatok összegzését is közreadjuk. Ez utóbbi momentumot szintén jelen kötet egyik specifikumának tekintjük. Nem szokványos, hogy a tréningprogram bemutatását a szerzők öszinte önreflexiói követik. Úgy véltük azonban, hogy a tréning megtartása közben szerzett szakmai tapasztalatok, és felmerült nehézségek megosztása segíthet a program leendő használóinak abban, hogy felkészüljenek ezekre, vagy ha lehetséges, el is kerülhessenek néhányat közülük.

Talán a kötet legfontosabb jellemzője más hasonló programokhoz viszonyítva, hogy a tréningekhez hatékonyságvizsgálatot is kapcsoltunk. Ebben komplex módszertani megoldásokra és statisztikai elemzésekre támaszkodva igyekeztünk megragadni a tréning eredményességét. A kötet zárófejezetében nem csupán a mérés tapasztalatait és eredményeit mutatjuk be, de felvillantunk számos lehetőséget, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy az iskolapszichológusok mérni és dokumentálni tudják fejlesztő csoportjaik eredményességét.

Mindezek alapján őszinte szakmai nyitottsággal ajánljuk munkánkat a gyakorló iskolapszichológusok figyelmébe, és örömmel vesszük az esetleges reflexiókat, véleményeket, melyeket a kipróbálás során szereznek.

a kötet szerkesztői¹

1 A szerkesztők elérhetősége: Szabó Éva: szeva64@gmail.com
Fügedi Petra Anna: fugedipetra@gmail.com

A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetőségei az iskolában

Az iskola mint szociális készségeket fejlesztő színtér

Az „iskola a második otthon”, szokták mondani. Ez a kijelentés bizonyos értelemben igaz. Fontos, hogy az iskola olyan helyszín legyen, ahol a gyerekek nemcsak intellektuális szempontból kapnak meg minden segítséget a fejlődéshez, de szert tegyenek olyan társas készségekre is, amelyekkel képesek lesznek jól alkalmazkodni az egyre változó társadalmi környezethez, be tudnak illeszkedni kortársaik közé és a társadalomba. A szociális készségek formálása természetesen elsősorban a családi nevelés feladata. Sok esetben sajnos a gyerekek a családban ezt a fejlesztést nem vagy csak nagyon hiányosan kapják meg. Elsősorban a hátrányos helyzetű diákok azok, akiknek talán már a szülei sem rendelkeznek jó színvonalú társas készségekkel, így nem is tudják továbbadni azokat. Ugyanakkor modellálnak olyan viselkedéseket, amelyek a társadalom számára kevésbé elfogadottak, és ezek alkalmazása még inkább hátrányos helyzetbe hozza gyermekeiket az iskolában és általában a társas helyzetekben. Ugyanakkor a jó családi környezetben élő gyerek számára is sokat jelent az iskolai szociális készségfejlesztés, hiszen az iskola mint közeg modellálja számukra a nagyobb közösséget, leképezi a társadalom működési jellemzőit. Így megfelelő színteret jelent a nagyobb közösségbe való beilleszkedés elsajátításához.

Az iskolai társas készségfejlesztés alapvetően rejtett módon zajlik, része minden iskola láthatatlan tantervének (Szabó László Tamás, 1988). Jóllehet ezt a tantervet nemcsak és nem is elsősorban a tanárok közvetítik. A diákok napi 6–8 órában rendszeresen interakcióban vannak egymással. Ezek stílusa, módszerei, a megoldások sikeressége vagy sikertelensége mind-mind tanulási forrást jelent a gyerekek számára. A szociális kompetenciák fejlesztése azonban nemcsak a rejtett, de az explicit tanterv része is. A Nat (2012) mint kulcskompetenciát jelöli meg, melyet minden tantárgyban integrált módon kell alakítani, fejleszteni. Mindezek alapján jogosan vetődik fel a kérdés, hogy miért van szükség a szociális készségeket direkt módon, célzottan fejlesztő tréningre, csoportra az iskolában? A választ nem elméleti tudományos kutatás alapján lehet megadni, sokkal inkább a valós iskolapszichológusi, tanári, szülői megfigyelésekre építve, amelyek azt sugallják, hogy minden szándék ellenére sok gyerek számára jelentős gondot okoz a beilleszkedés, sok esetben céljaikat, érdekeiket nem képesek mások számára is elfogadhatóan és a szabályokkal is összhangban érvényesíteni. Sokszor alkalmaznak erőszakot, néha nem is konkrét céllal, sokkal inkább dühüket vagy frusztrációjukat megjelenítve,

ahogy azt a Colombine középiskolában is láthattuk (Aronson, 2000). Mindezek alapján szükség van arra, hogy minden lehetőséget megragadjunk ennek a fontos készségcsoportnak a fejlesztésére, az indirekt módszerek mellett célzott, direkt eljárásokat is, amilyen az általunk tervezett tréning is.

A program kidolgozásakor első lépésként meghatároztuk azokat a célterületeket, amelyek fejlesztését alapvetőnek tartjuk a szociális készségek területén. Ebben a folyamatban a szociális kompetencia tudományos szakirodalmára építettünk, annak áttekintése nyomán választottuk ki a három fő megcélzandó területet, amelyeket a későbbiekben részletesen bemutatunk.

A szociális kompetencia (készség) fogalma

A társas készség vagy szociális kompetencia sok más pszichológiai jelenséghez hasonlóan olyan komplex fogalom, amelyet nem lehet egyetlen rövid mondattal egyértelműen és mindenki számára elfogadhatóan meghatározni. A kutatások során számos definíciót használtak és több modell is született ennek az összetett konstruktumnak a leírására. Saját munkák alapján a téma egyik legelismertebb szakértőjének definícióját tekintjük. Gresham (2000) szerint, a szociális kompetencia egy képességrendszer, melynek birtokában a személy képes lesz olyan módon viselkedni, amely biztosítja számára a kedvező kimenetet a különböző társas helyzetekben. Úgy tudja elérni személyes céljait, hogy közben pozitív kapcsolatot képes fenntartani a környezetével (Rubin és Rose-Krasnor, 1992). A szociális kompetencia több tényező (képesség és jellemző) egymással összefüggő, szervezett rendszere. Ennek a kapcsolatnak a modellezésében három fő irányzatot lehet felfedezni.

Az első a *kognitív szempontokat* hangsúlyozza, és ennek megfelelően a szociális problémamegoldás, a helyzetek megértése, megfelelő elvárások kialakítása áll a középpontjában (Meichenbaum és mtsai, 2003). E modell képviselői úgy vélik, hogy a *helyzetek értelmezése* fontosabb szerepet játszik abban, hogy a gyerek hogyan reagál, mint az, hogy valójában mi történt. Mivel a gyerekek élettörténete egyedi, más-más típusú problémákkal szembesülnek, ennek megfelelően más-más megoldásmódokat dolgoznak ki (Kasik, 2010). Ezért indokolt olyan fejlesztő programokat tervezni, amelyek segítik a gyerekek szociális problémamegoldó gondolkodását, de ezt az életkori sajátosságaikhoz igazodva és valós élethelyzeteiket is integrálva érik el.

A fogalom modellezésének másik nagyobb csoportja az *érzelmi funkciók* és az érzelmi intelligencia jellemzőit hangsúlyozza a szociális kompetenciában. Denham (2005) szerint az érzelmi kompetencia egyes elemei átfedésben állnak a szociális kompetencia készség-szintjével, vagyis minden szociális csere magával vonja az érzelmek megjelenését is. A kompetensebb gyerekek jellemzőit vizsgálva Hubbard és Coie (1994) azt találták, hogy ők hamarabb és pontosabban képesek felismerni saját és mások érzelmeit és még olyan helyzetekben is jobban tudják szabályozni érzelmi reakcióikat, amikor dühösek vagy ingerültek. Az érzelmek felismerésén és kontrollján túl a kommunikációs készségeik jobbak, mint kevésbé

kompetens társaiké (Halberstadt és mtsai, 2001) Ha erre a modellre építenénk egy fejlesztő programot, akkor az érzelmek kifejezését, megértését és szabályozását kéne a középpontba helyezni.

A harmadik megközelítés, amely egy *integratív személeletet* tükröz, Rose-Krasnor nevéhez fűződik. A modell három szintre tagolódik, és a legalsó szinten, a készségek szintjén említi a szerző a szociális, érzelmi és kognitív képességeket. Ezek olyan képességek, például problémamegoldó készség, kommunikációs készség, együttérzés, amelyek meghatározzák és motiválják a felsőbb szinteket. A szabályozó szint két részre, az én-tartományra (saját szükségletek) és az interperszonális kapcsolatok működéséért felelős tartományra tagolódik. A legfelső, teoretikus szint utal arra, hogy a szociális kompetencia szituációfüggő és célorientált viselkedést feltételez, vagyis az a viselkedés, ami az egyik helyzetben sikert eredményez, korántsem biztos, hogy más környezeti feltételek mellett is hasonló eredményhez vezet (Zsolnai, 2010). Az integratív személeltre alapozva kidolgozott programnak az érzelmi és a szociális készségekre egyaránt fókuszálnia kell. Mivel feltehetően ezek a készségek határozzák meg és motiválják a felsőbb szintek működését, ezért a készségek szintje tűnik az intervenció és prevenció szempontjából ígéretes területnek.

A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei

A szociális készségek fejlesztésére két megoldás kínálkozik az iskolában. Az egyik a *tantárgyakba integrált* programok keretében történő fejlesztés, a másik lehetőség a *tanórán kívüli* keretben megvalósuló direkt fejlesztési mód. Jelen kötet célja egy direkt fejlesztőprogram bemutatása, így a tanórába integrált fejlesztési lehetőségek bemutatásától eltekintünk.

A szociális és érzelmi készségek direkt fejlesztése általában kiscsoportos formában zajlik, és a program egy adott készségre vagy készségcsoportra fókuszál. Ezek a programok főként a serdülő korosztály esetében alkalmazhatóak, azonban vannak óvodások, kisiskolások részére kidolgozott programok is, ahol játékos formában történik a fejlesztés (Zsolnai, 2012). Ilyen például a Konta és Zsolnai által kidolgozott program, amely kisiskoláskorban is jól használható, és célja alapvetően a prevenció. Programjukban azokra a szociális készségekre helyezték a hangsúlyt, amelyek biztosítják a tanulók eligazodását az iskolai társas környezetben. Ezek a készségek a verbális és nonverbális kommunikáció, az együttműködés, a tolerancia, kapcsolatteremtés, pozitív énkép. A szociális készségfejlesztő programokból átvett technikákat – modellnyújtás, problémamegoldás, szerepjáték – a zeneterápiában alkalmazott eljárásokkal kombinálták (Konta és Zsolnai, 2002). Egy másik, akár több korosztály számára is alkalmazható, 25 modulból felépülő programot dolgozott ki Sütőné (2003). Az egyes modulok önállóan is alkalmazhatóak, de a komplex fejlesztő hatás érdekében célszerű ezeket együttesen alkalmazni. A programnak van elérhető változata a 4. osztályos tanulók, valamint a 8. osztályosok számára. A program által fejlesztett készségek támogatják a kortárs kapcsolati készségeket, a tanulmányi eredményességet, a reális én-értékelés elérését,

valamint a jövőre vonatkozó, felelősségteljes kép kialakítását is (Sütőné, 2003). Ezek a programok jóllehet hasznosnak bizonyultak, többnyire megmaradtak a kipróbálás szakában.

A fejlesztés hatékonyságának mérése fontos a minőségbiztosítás, valamint az iskolapszichológusok munkájának értékelése szempontjából is. Ennek szükségességét előírja a szakmai protokoll is (Szabó, N. Kollár, Hujber, 2015). Ezért kell néhány szót ejteni a szociális készségek (mint fejlesztendő terület) mérésének módszereiről és nehézségeiről.

A szociális készségek mérésének lehetőségei és nehézségei

A szociális kompetencia definíciószerű meghatározásának nehézsége már előreveti, hogy ezt a pszichológiai jellemzőt rendkívül nehéz mérni. A mérések általában a fogalom tartalmát kívánják valamilyen módszerrel megragadni. A mérés kapcsán két úton lehet elindulni. Az egyik megoldásban a képességek meglétét, annak szintjét kívánjuk vizsgálni. Olyan – többnyire papír-ceruza tesztekkel –, amelyek eredményeit össze lehet hasonlítani, meg lehet mondani, hogy az adott területen melyik diák mutat erőteljesebb fejlettséget. Az előző elméletek ismeretében, az egyik ilyen lehetőség a szociális problémamegoldás készségének vizsgálata. Ennek módszertanát hazai viszonyokra Kasik és munkatársai adaptálták (Kasik, 2015). Számos kutatásban sikerrel használták. Egy másik lehetőség az Oláh és munkatársai által kidolgozott érzelmi intelligencia mérésére szolgáló tesztek csoportja (Oláh, 2008). Ezek kitöltése meglehetősen időigényes, és értékelése bár kvalitatív, bizonyos szubjektív elemeket is tartalmaz. Egy másik, viszonylag új papír-ceruza alapú eljárás a Nagy Henrietta által adaptált SEREU kérdőív (Nagy, 2010). A mérőeszköz az érzelmek felismerését (magunknál és másoknál), az érzelmek szabályozását (magunknál és másoknál), az érzelmek kifejezését és problémamegoldásban való felhasználásának képességét méri. Mindezekből érzelmi intelligencia összpontszám is számolható.

A skálás önbeszámolóson alapuló kérdőíves eljárások nagy előnye, hogy könnyen felvehető és kiértékelésük sem jelent különösebb nehézséget. Az eredmények matematikai statisztikai számítások segítségével elemezhetőek, összehasonlíthatók. Ugyanakkor ezeknek a módszereknek az alkalmazásakor számos problémával is szembe kell nézni. Az egyik ilyen a szociális kíváncsiságnak való megfelelés igénye. A válaszadók önkéntelenül is igazítják válaszaikat egy általuk feltételezett elváráshoz, ami torzításokat eredményez. Másrészt a verbálisan megfogalmazott állítások megértése sok diák számára nehézséget okoz. Harmadrészt az érzelmek megítélésére vonatkozó önbeszámoló már feltételez bizonyos önreflexiós képességet, az érzelmek tudatosításának képességét, ami viszont magának az érzelmi intelligenciának a jelzője is. Mindezekből látható, hogy a szociális készségek és azok szervezett rendszere nem könnyen mérhető közvetlen önbeszámoló eszközök alkalmazásával. Ezért a fejlesztéssel kapcsolatos eredményesség vagy hatékonyság mérésére, sőt már a fejlesztésre való kiválasztáshoz is érdemes ezeken az eszközökön túl asszociatív technikákra épülő és/vagy félprojektív eljárásokat is alkalmazni. Ilyenek lehetnek pl. az általunk is alkalmazott szociometria vagy a Szemantikus Szelekciós Teszt (SST).

A szociális készségekben való ügyességet közvetetten bizonyíthatja a *szociometriai pozíció*. Feltételezhető, hogy azok a gyerekek, akik jobban tudnak kommunikálni, érzelmeiket azonosítani és szabályozni, valószínűleg népszerűbbek lesznek társaik körében. Valamint akik peremhelyzetűek, azok elképzelhető, hogy alacsonyabb színvonalú szociális készségekkel rendelkeznek. Egy viszonylag új eljárásnak tekinthető ezen a területen a Szemantikus Szелеkciós Teszt (SST), amelynek lényege, hogy a válaszadó apró piktogramok megjelölésével fejez ki spontán asszociációkat az adott fogalomhoz vagy tartalomhoz. A teszt hazai adaptációját Szabó és munkatársai végezték (Szabó, Németh, Náfrádi, 2013). A teszt fontos erénye, hogy a vizsgálati személy számára nem nyilvánvaló, hogy mi lenne a szociálisan kívánt válasz, illetve hogy kitöltése nem igényel fejlett verbális képességeket.

Jelen kötetben bemutatásra kerülő programunk eredményességét komplex mérőeszközcsoaggal ellenőriztük, melyben a korábban említett SEREU, valamint az SST is helyet kapott. A kötet zárófejezetében részletesen bemutatjuk ezeket a mérési módszereket, a kapott eredményeket és kitérünk a vizsgálat nehézségeire, korlátaira is.

Az általunk kifejlesztett tréningprogram céljai, módszertana

Saját programunk fejlesztése során arra törekedtünk, hogy olyan programot hozzunk létre, amely a serdülők csoportjaiban jól alkalmazható. Egyrészt azért választottuk ezt a korosztályt, mert ebben az életszakaszban a diákok eléggé fogékonyak a csoportos módszerekre, szeretnek társaikkal együttműködni és már elég fejlett kognitív képességekkel rendelkeznek ahhoz, hogy a program egyes elemeit tudatosan alkalmazzák, döntést hozzanak az önfejlesztésükkel kapcsolatban. Másrészt olyan programot akartunk alkotni, amelyet minden iskolapszichológus használhat, általános iskolában 7–8. osztályos korosztály esetén és középiskolában is alkalmazható.

A kidolgozásban a Dél-alföldi Iskolapszichológiai Módszertani Központ (Dipszi) tagjainak egy lelkes csoportja vett részt.² A szakemberek teammunkában, három csoportban dolgoztak a program egy-egy részének kidolgozásán. Anyagokat gyűjtöttek az adott témához, játékleleteket vetettek fel, találtak ki vagy adaptáltak már ismert forrásokból. A teamek rendszeresen találkoztak, bemutatták az addig elkészült részeket. A csapat rendszeresen ki is próbálta a tervezett játékokat, ami a komoly munka közben számos vidám pillanatot is teremtetett. Az egyes részeket megvitattuk és a kipróbált játékokat módosítottuk a tapasztalatok alapján. Eközben az SZTE munkatársai és hallgatói kidolgozták a mérési módszereket, amelyeket a diákok kiválasztásban és a tréningprogram eredményességének mérésében terveztük használni. A program kidolgozása után 10 iskolában kezdték meg az iskolapszichológusok egymástól függetlenül a program kipróbálását. Elvégezték az előzetes méréseket iskoláikban, kiválasztották a csoportban részt vevő diákokat és/vagy meghírdették a csoportokat. Ezt követően megtartották a foglalkozásokat, amelyeken több esetben asszisztensként pszichológushallgatók vettek

2 A kidolgozásban részt vevők névsorát az 1. sz. melléklet tartalmazza.

részt. Az ő feladatuk volt az előkészítés segítése, a folyamat megfigyelése, jegyzőkönyvezése, valamint a mérések elvégzése. A mérések eredményét Tápai Dorina dolgozta fel, melynek eredményeit a zárófejezetben röviden bemutatjuk.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a csoportok vezetését olyan iskolapszichológusok végezték, akik maguk képzett csoportvezetők, több esetben trénerek voltak. A tréning hatékony vezetéséhez és a szakmai minőség biztosításához elengedhetetlen, hogy a csoportot vezető pszichológus az alapidiplomán túl rendelkezzen valamilyen csoportvezetői képzettséggel, minimálisan egy Gordon-tréninggel, és természetesen tapasztalatokkal. Ennek híján mindenképpen indokoltnak tartjuk a páros vezetést, amelyben az iskolapszichológus egy csoportvezetésben jártas partnerrel dolgozik (ez lehet pl. az iskolapszichológus koordinátor). Gyakorlott csoportvezetőként is érdemes a tréningről feljegyzéseket és reflexiókat készíteni, egyrészt egy lehetséges szupervíziós beszélgetéshez, másrészt a majdani portfólióhoz.

A tréning támadáspontjai, koncepciója

A tréninget a már bemutatott elméleti modellek alapján három fő téma köré szerveztük.

1. *Énkép-önismeret*

A szociális készségek alapjának tekinthető, hogy a személy képes legyen saját magára reflektáló módon figyelni, törekedjen objektív önmegismerésre. A társas közegben való jó alkalmazkodás alapvető feltétele, hogy ismerje saját erősségeit, gyengéit. Képes legyen magára mint fejlődő, fejleszthető személyiségre gondolni. A tréning első nagyobb blokkja ezt célozta.

2. *Kommunikációs készségek fejlesztése, különös tekintettel az én-nyelv használatára és a nemet mondásra*

Az érzelmi intelligencia alapkoncepciójára építve (vö. Oláh, 2008; Nagy, 2010) úgy véljük, hogy a serdülők számára komoly nehézséget okoz érzelmeik kifejezése, igényeik mások számára is érthető megfogalmazása, valamint a „nemet” mondás készsége.

3. *Felkészülés „nehéz” társas helyzetek kezelésére*

Ebben a blokkban a konfliktuskezelés, a dühszabályozás és az asszertív készségek begyakorlása volt a cél. Úgy véljük, hogy a serdülők számára a társakkal, szülőkkel vagy más felnőttekkel megélt feszült helyzetek kezelése kifejezetten nehéz. Sok esetben (akár a hormonális változások miatt) nehezen tartják kordában impulzivitásaikat, hirtelen felcsapó indulataikat.

A tréningprogram 10+1 alkalomból állt. Minden alkalom másfél órás időtartamú volt. Az első, illetve az utolsó alkalom az ismerkedést, szabályalkotást, illetve a lezárást szolgálta. Így minden területtel három alkalommal tudtunk foglalkozni. A kötetben tematikusan bemutatjuk a három témakört a hozzá kapcsolódó gyakorlatokkal együtt. Külön kiemeljük az egyes gyakorlatok lehetséges változatait, illetve a kipróbálás során szerzett tapasztalatokat.

A tréningprogramra való bekerülés és kiválasztás módszerei

A tréningek többféle módon meghirdethetők, a csoportok direkt vagy spontán módon is összeállhatnak. Lehetőség van arra is, hogy akár fél osztállyal vagy konkrét csoportokkal dolgozzunk. Mindegyik módszer rejt magában veszélyeket, okoz nehézségeket, ugyanakkor számos előnye is lehet. Ezeket az 1. táblázatban foglaltuk össze. Saját programunkban a tréningre való kiválasztás eredeti terve az volt, hogy komplex mérési eljárások alkalmazásával fogjuk megtalálni azokat a diákokat, akiknek szüksége van ezeknek a készségeknek a fejlesztésére. Ez azonban a legtöbb esetben nem sikerült, ahogyan azt a nehézségek majd kapcsán bemutatjuk.

1. táblázat

A csoportba kerülés lehetséges módjai

Bekerülési mód	Előnyök	Hátrányok	Mire érdemes figyelni
Meghirdetés-spontán jelentkezés	A jelentkező gyerekek erősen motiváltak. A csoport vegyes összetételű Nem könnyű alkalmas időpontot találni, ami mindenkinek megfelel.	Lehet, hogy nincsenek gondjaik, valójában nem szorulnak direkt fejlesztésre. A diákok gyakran együtt jelentkeznek: párok, jó barátok kisebb csapata is megjelenhet, ami bonyolíthatja a csoportdinamikát.	A szoros kapcsolatban levők által keltett dinamikára érdemes figyelni. Fontos, hogy ne alakuljon ki klikk a csoporton belül. Gyakran érdemes keverni a játékos feladatokban a csoportot (véletlenszerűen a pár- vagy csapattársválasztás). A mérést az első foglalkozás előtt külön kell elvégezni!
Kiválasztás	A csoport összetételét a pszichológus szabályozza.	Szintén nehéz megfelelő időpontot találni Hosszabb időbe kerülhet, amíg a tagok összebarátkoznak, kialakul a megfelelő légkör.	Érdemes a szociális készségek szempontjából vegyes csoportot alakítani. A homogén alacsony készségekkel rendelkező csoport vezetése nehéz, a gyakorlatok kudarcba fulladhatnak. A vegyes csoportban a jó készségűek modellként szolgálhatnak.
Osztály/fél osztály – osztályfőnök kérésére	A csoportbontott osztályfoglalkozást könnyű órarendbe illesztetten megtartani.	A részvétel nem önkéntes. A csoport tagjainak lehet (évfolyamtól függően) előtörténete, kialakult kapcsolatai, amit behoznak a csoportba.	Fokozottan ügyelni kell a csoporton belül az önfeltárás mélységére, hisz a diákok más kontextusban is rendszeresen találkoznak.

A mérési eljárások esetén mindig felmerül az *anonimitás – nem anonimitás* kérdése. Ahhoz, hogy a „rászorulónak” tűnő gyerek számára ajánlani tudjuk a részvételt, fontos, hogy azonosítani tudjuk őket. Azt azonban szintén tapasztalhatjuk, hogy a névvel kitöltött kérdőívek esetében sokkal nagyobb a torzítási lehetőség. Ezt a problémát *jelige* alkalmazásával lehetett kiküszöbölni. Ugyanis a jelige alapján a diákok szintén megszólíthatók. Akár egy faliújságra kifüggesztett üzenetben, lehet jelezni, hogy az iskolapszichológus kéri, hogy a „napocska”, Dartweder”, Hókuszpók” stb. jeligéjű diákok keressék meg. A diákok látva saját jeligéjüket eldönthetik, hogy szeretnék vagy nem megkeresni a pszichológust. Ha elmennek az iskolapszichológushoz, akkor felfedik jeligéjüket és egy személyes megbeszélés keretében az iskolapszichológus felkínálhatja a csoporton való részvételt. Ezt a diákok elfogadhatják, de el is utasíthatják.

Saját programunk során az alábbi eljárások jeligés kitöltését választottuk:

1. Mérei-féle többszemponú szociometria
2. Szociális készségfelmérés – SEREU (Nagy, 2010)
3. SST (Szabó, Németh, Náfrádi, 2013)
4. Harag és Düh Kifejezési Mód Skála (Oláh, 2005)

A módszereket és a mérés eredményeit részletesen bemutatjuk a kötet zárófejezetében. A teljes kérdőívcsomagot az 2. sz. melléklet tartalmazza

A szervezés nehézségei, problémái

Egy direkt fejlesztő program lebonyolítása során számos nehézséggel találkozhatunk. Ezek közül több a mi esetünkben is jellemző volt. Az első ilyen probléma, hogy a kiválasztásos alapú elképzelés a legtöbb intézményben nem működik. Előfordulhat, hogy a tanár/igazgató kéri, hogy órakeretben legyen, és a fél osztálynak tartsa meg a pszichológus, és elfordulhat az is, hogy a jeligés felhívásra nem jelentkeznek a gyerekek. A másik nehézség, amivel az órakeretben megtartott foglalkozáson kívül minden intézményben találkozhatunk, az a *megfelelő időpont megtalálása*. A tanítási órák után a diákok vagy külön programokra sietnek, vagy egyszerűen nincs kedvük visszajönni, extra időt áldozni saját magukra. Különösen nehéz a több osztályból szerveződő csoportok számára megfelelő időpontot találni. A leginkább az utolsó órát követő azonnali időzítés válik be, itt azonban felmerült az ebéd kérdésének megoldása, különösen azoknak a gyerekeknek az esetében, akik nem menzások. A harmadik jelentős probléma a *lemorzsolódás és/vagy fluktuáció*. A nem kötelező jellegű foglalkozások esetében a serdülők, bár önként jelentkeznek és az első foglalkozáson esetleg lelkesen és szívesen vesznek részt, a második, harmadik alkalommal könnyen elcsúbulhatnak egyéb programok felé. Saját programunkban ilyen magyarázatokkal találkoztunk: „a haverokkal lógtunk a parkban”, „mozi-jegyem volt” vagy egyszerűen „lusta voltam eljönni”. Előfordulhat (ahogy a mi esetünkben is volt erre példa) azonban az is, hogy egy-két alkalom kihagyása után a csoporttag ismét vissza

akart téri, mert hallotta a többiektől, hogy a köztes alkalmak is nagyon jók voltak. A csoport belső klímáját az efféle fluktuáció nagyon szétzilálja, nem könnyű ezt a helyzetet kezelni, mert néha a csoport tagjai kérik, hogy társuk ismét visszatérhessen a csoportba. A szabályok pontos lefektetésekor ezért erre érdemes nagyobb gondot fordítani.

A „kötelező” jellegű tanítási órakeretbe illesztett csoportokban a legnagyobb nehézséget a motivációs különbségek jelenthetik. A kötelező részvétel miatt azoknak is jelen kellett lenni, akik nem akartak részt venni, és ez sokszor akadályozza azok részvételét, akik kifejezetten motiváltak a gyakorlatokba való bekapcsolódásra. A felosztályos megoldások esetében egy másik komoly nehézséget a csoportban érvényesülő normák már kialakult rendje okozza. Egy 10 alkalmas tréning nem megfelelő arra, hogy a kész normarendszert átírja (hacsak nem kifejezetten ez a célja). A harmadik nehezítő feltételt ebben az esetben az jelenti, hogy a diákok a csoportban a pszichológussal aktuális osztályproblémáikat akarják megbeszélni és megoldani (pl. egyes tanárokkal kapcsolatos ellenérzés, az iskola „értelmetlensége”, stb...). Ezek bár fontos pszichológiai célok, és jó lehetőséget teremtenek a fejlesztésre, mégis alapvetően eltéríthetik a csoportvezetőt attól a céltól, amit az adott foglalkozásra kitűzött. Ezekben a csoportokban nagyon érzékeny egyensúlyt kell tartani a diákok igényeinek és a tervezett fejlesztési célok összehangolása során. Saját programunk kipróbálása során az egyik iskolában éppen ezért nem lehetett végigvinni a tervezett foglalkozásokat. Az osztály olyan problémákat hozott be a foglalkozásokra, amelyeket nem lehetett félretenni, így azok megoldására fordítódott az idő.

Mindebből az látszik, hogy a direkt fejlesztőprogramok akkor a leghatékonyabbak, ha a diákok önként, de valamiféle erős elkötelezettséggel jelentkeznek ezekre. Ezeket időben nehezebb kivitelezni és a részvétel tartóssága is sok esetben kérdéses. Ezért érdemes volna az ilyen programokhoz valamilyen *iskolai szinten is elismert jutalomértéket* társítani, hasonlóan az egyetemi kreditrendszerhez, aki ezt elvégzi, az betudható legyen valamilyen egyéb kötelezettségnek, elismert pluszteljesítménynek. Ez természetesen nem jelenthet tantervi kötelezettséget és minősítő értékelést! Az osztálykeretben végzett fejlesztésnél nehezebb elérni az elköteleződést. Ha a foglalkozások kezdetén kiderül, hogy ún. „sokproblémás” osztályról van szó, akkor érdemes előbb az akut problémákon dolgozni, és egy későbbi időszakban bevinni a direkt fejlesztő programot.

Saját programjaink esetében a 10 megkezdett csoportból két esetben órakeretbe, kötelező jelleggel beillesztett módon kezdték a programot, a többi csoportban a diákok önként jelentkeztek és a délutáni órákban vettek részt a foglalkozásokon.

A továbbiakban részletesen bemutatjuk az általunk kidolgozott 10+1 alkalom programját. Az egyes gyakorlatblokkok előtt összefoglaljuk röviden az adott területtel kapcsolatos elméleti hátteret, mintegy kijelölve a munka szakmai keretét. A gyakorlatok bemutatása után kitérünk a programhoz kapcsolódó hatásvizsgálat módszertanára és eredményeire is.

Az énkép – mint a motiváció és a viselkedés motorja – alakulásának szerepe az iskolai teljesítményben

A tréning első blokkja (2–4. alkalom) az énképpel foglalkozik. Ennek differenciálása, a pozitív tulajdonságok tudatosítása és a kevésbé pozitív tulajdonságok, családi „örökségek” felismerése, ezekre való reflektálás az, ami a tréningnek későbbi alapját megadja.

Az énkép fogalma

Rendkívül gazdag az énképpel kapcsolatos kutatások, elméletek szakirodalma: a pszichológia több ága is sajátjának, központi témájának tekinti az énkép fogalmát, a pszichoanalízis tárgykapcsolat elméleteitől kezdve a korai kötődés elméletein át a humanisztikus személyiség-lélektan irányzatáig. „Az énkép legátfogóbb definíciója szerint az egyén önészleléseit tartalmazza, azaz minden olyan vélekedését, meggyőződését, amelyet az egyén önmagára vonatkozóan igaznak gondol” (Szenczi B., 2008, 104.). Amikor úgy gondoljuk, hogy azt, amit csinálunk, jól csináljuk, sokkal sikeresebbek lehetünk, mintha folyamatosan kételkedünk képességeinkben, teljesítményünkben. Ezeket az önmagunkkal kapcsolatos vélekedéseinket az énkép tartalmazza. Az pedig, hogy miként látjuk önmagunkat, viselkedésünkre is hatással van: meghatározza, hogy milyen tevékenységekbe mennyi energiát vagyunk hajlandóak fektetni, mi az, amit sikernek, kudarnak értékelünk életünkben. Vagyis nemcsak azt jelenti, hogy aktuálisan mi vagyok, hanem azt is, hogy mit tehetek, távlatokban pedig azt, hogy mivé lehetek. Az énkép tehát úgy működik, mint a motiváció és a viselkedés motorja.

Az énkép funkciói

Az énképeleméletek a mentális funkciók mentén három nagy csoportba rendeződhetnek, melyek az *attitűd*, *kognitív értékelés* és a *motivációs funkciók*. Közülük most a kognitív értékelést és a motivációs tényezőt szeretném kiemelni. Hattie (idézi Körössy, 1997) az énképet hierarchikusan szerveződő rendszerként írja le. Az általános énkép három alrendszere a 1. *teljesítménnyel kapcsolatos énkép* (melynek három további alrendszere a képesség-énkép, a teljesítmény-énkép, 3. az osztálybeli énkép), 2. *a szociális énkép* (melynek két eleme a kortárs csoporttal kapcsolatos énkép és a családdal kapcsolatos énkép) és 3. *az énbemutató* (melynek részei a magabiztosság és a fizikai énkép). Ezek az alrendszerek hatással vannak a viselkedésre

és a teljesítményre, vagyis az énképre úgy is tekinthetünk, mint a motiváció és a viselkedés motorjára, katalizátorára. Az énkép alakulásában mind a társas, mind a fizikai környezet meghatározó. Pozitív énkép kialakulását segíti az egyén szükségleteit támogató, arra érzékenyen reagáló környezet, míg az elhanyagoló, kevésbé támogató környezet negatív énkép kialakulását eredményezheti.

Az énkép kialakulása, énkép kisiskolás- és serdülőkorban

Az énkép alakulása szorosan összefügg azzal a kognitív-érzelmi fejlődéssel, mely a szülő-gyerek kapcsolati kontextus, interakciók hátterébe ágyazódik. Míg a szimbolikus-interakcionista elmélet az énkép alakulásában a tükrözés során zajló verbális és nonverbális szülői visszajelzéseket hangsúlyozza, a szociális tanulás elmélet a szülő viselkedését és ezen keresztül valójában a szülő énképét állítja középpontba. Az, hogy miként reagál a jelentős másik, milyen nevelési módszerek jellemzik, meghatározó az én és énkép kialakulásának folyamatában. Magas önértékelésű gyerekeknél a szülői szigor együtt járt a világos és egyértelmű elvárásokkal. Az iskolába már a korábbi nevelési élmények hatására alakuló énképpel kerülnek be a diákok és ennek fenntartására törekednek. Guay, Marsh és Boivin (2003, idézi Szenczi, 2008) fejlődési szempontból vizsgálta az énkép és a teljesítmény kapcsolatát. Három korcsoport, 2., 3. és 4. osztályos tanulók énképét és iskolai eredményességét vizsgálták. Azt találták, hogy az életkor növekedésével a gyerekek egyre megbízhatóbb és egyre stabilabb válaszokat adtak az énképükkel kapcsolatos kérdésekre, emellett pedig egyre erősebb lett az összefüggés az iskolai énképük és teljesítményük között. A kutatás alátámasztotta a *reciprokhatás-modellt* is: a tanulók énképe és iskolai teljesítménye már az iskolázás korai szakaszában is nagy hatással van egymásra. Azért fontos ezt itt hangsúlyozni, mert ez is felhívja a figyelmet a korai fejlesztésben az énképfejlesztő technikák fontosságára. Ezért már a kezdetektől fogva szimultán módon kellene fejleszteni az énképet és a különböző készségeket, képességeket azért, hogy együtt fejlődve azok kölcsönösen támogassák egymást (ez különösen fontos lenne a tehetséges diákok esetében). A pedagógus szerepe kisiskoláskorban különösen hangsúlyos, hiszen a gyermek nem választhat más „jelentős másikat”: ebben az érzékeny periódusban a neki tükröt tartó szülei és tanárai adottak. A pedagógus feladata, felelőssége ebben az időszakban, hogy a már kialakult pozitív énképet lehetőség szerint segítse fenntartani, támogassa annak differenciálódását, a negatív énképet pedig lehetőség szerint mozdítsa el a pozitív változás felé. Sok esetben azonban a pedagógus és az iskolai élmények nem javítják, hanem rontják az addig kialakult énképet. Különösen azoknak a gyerekeknek az esetében, akik valamilyen tanulási vagy magatartási problémával küzdenek. Az ő esetükben kiemelten fontos, hogy részt vehessenek énképporrekcációs programokban.

Motiváció, tanulmányi eredmény és énkép

Az énkép nem csupán a jó társas kapcsolatok és a személyes jóllét szempontjából jelentős eleme a személyiségnek. Az iskola az a hely, ahol a gyermek állandó, rendszeres és folyamatos értékelést, visszajelzést kap, így nem meglepő, hogy a kutatások bizonyították, hogy az énképnek egyértelmű kapcsolata van az iskolai teljesítménnyel és a motivációval is. Az iskolai siker kéz a kézben jár a pozitív önjellemzéssel, míg az iskolai kudarc a negatív önértékeléssel (Körössy, 1997). Az újabb motivációkutatásokban megjelentek az *énérték* és *expektanciaelméletek* és kezdték az énképet egyre inkább a motívumrendszer részének is tekinteni (Hattie, idézi Körössy, 1997). A tanulási énkép önmagában is motívum, hiszen a diákok azt, hogy mit gondolnak saját képességeikről, teljesítményükről és mindez hogyan viszonyul mások elvárásaihoz (tehát az iskolával kapcsolatos *önértékelési reprezentációjukat*), az őket érő iskolai sikerek és kudarcok mentén alakítják ki (Józsa, 1999, 2007). Ez a belső kép adja annak alapját, hogy mennyi időt, energiát fektessenek egy későbbi tevékenységbe, kihívásba (Józsa, 1999, 2007). A jól és rosszul teljesítőknél szoros kapcsolat alakul ki az évek során az iskolai teljesítmény és az azzal kapcsolatos énkép között, így az énképben bekövetkezett változásnak hatása lesz a teljesítményre is. Ez azonban nem egyirányú kapcsolat, hiszen az énkép kialakulását már nagyrészt befolyásolta az, amit addig az iskolai helyzetekben megélt a diák. Az előzetes énkép tehát befolyásolja a későbbi tanulmányi eredményeket, az ezt megelőző eredmények pedig hatnak az énkép alakulására.

Van Damme és munkatársai (idézi Szenczi, 2008) a tanulási énkép és a tanulmányi teljesítmény közötti kétirányú ok-okozati viszony kialakulását az iskolai közegben zajló társas folyamatokkal magyarázzák. Úgy tekintenek az énképre, mint a *reflektív értékelés* és a *társas összehasonlítás* eredményére, mely egyszerre tükrözi a fontos, másoktól kapott véleményeket, a társas összehasonlítás során szerzett tapasztalatokat és azok szubjektív értelmezését. Éppen azért, mert az én társas eredetű, akár annyi megismert énje lehet egy személynek, ahány társas tükröt kapott róla, melyek harmonikus vagy diszharmonikus egységben élhetnek együtt (Körössy, 2004). Ebből a szempontból is fontos lehetőség ez a tréning, hiszen új, eltérő referenckeretet ad, így az énképéről való reflektálást gazdagíthatja, alkalmat adva az egymással diszharmonióban élő egységek összerendezésére és az *aktuális én-reprezentáción* túl a *lehetséges én-reprezentáció* formálódására (Körössy, 2004). Erre az új társas keretre annál is inkább szükség lehet, mert egyrészt az osztálytársakhoz való viszonyítás torzíthat: jó képességű tanuló sok hasonló vagy még jobb képességű diák közt kevésbé pozitívan ítélheti meg énképét, mint egy átlagos képességű diák kevésbé jó képességűek közt. Másrészt a pedagógusok visszajelzései elsősorban a tanulmányi eredményekkel vagy a magatartással összefüggésben jelennek meg, és ritkábban reagálnak a diákok komplex személyiségére. Így a diákok ezeket a visszajelzéseket teljes személyiségükre vonatkozóan és egyértelműen negatívnak érezhetik. Ezek a rendszeres, negatív visszajelzések hosszú távon sikertelenségérzéshez vezethetnek, ami negatív iskolai énkép kialakulását eredményezi, ez pedig az iskolai teljesítmény egyik fontos meghatározója. A negatív énképpel rendelkező diák kudarcait nagynak látja, jó képességeit pedig nem

ismeri fel, kudarckerülő módon viselkedik, így sok esetben meg sem adja magának azt a lehetőséget, hogy kilépjen ebből az „ördögi körből”. A diákok negatív énképe a pedagógusra is visszahat. Előfordulhat, hogy saját kudarcának tekinti a diák „alulteljesítését”, ez pedig énvédő önigazoláshoz is vezethet („én megmondtam, úgysem tudja majd...”). Tanár és diák közös érdeke hát, hogy a negatív iskolai énkép változni tudjon.

Noha az énkép fejlesztését vizsgáló kutatások alapján úgy tűnik, hogy azok a módszerek hatékonyabbak, amelyek direkt módon az énképre irányultak, azoknál, amelyek valamely más aspektusra, vagy globálisan a szociális készségek fejlesztésére irányultak, mégis fontos kiemelni, hogy az énképerősítésnél a diákok társas, közösségi viselkedésükről, mozgásos, zenei vagy kézügyességbeli tehetségükről is visszajelzést kell hogy kapjanak. Ezek pedig komplex fejlesztő foglalkozásokon tudnak megvalósulni. Áttekintve a kutatásokat, azok a beavatkozások bizonyultak jól működőnek, amelyek a fennálló problémák kezelésére irányultak, inkább, mint amelyek a megelőzésre. Az általunk kidolgozott tréningprogram énképre vonatkozó része ötvözte a két megközelítést, vagyis jelen volt benne a prevenció és az aktuális kérdések, helyzetek kezelése egyaránt.

Csoportalakítás – énképerősítés (1–4. találkozás)

1. TALÁLKOZÁS – ISMERKEDÉS, CSOPORTALAKÍTÁS, SZABÁLYKÉPZÉS

Célja:

Az első alkalom célja, hogy megtapasztalják a csoport hangulatát, elkülönítsék a többi iskolai óráétól. Kialakuljanak a csoport működésének szabályai és a megfelelő légkör. Pár bevezető mondat, köszöntés után mondjuk el, hogy mostantól közösen dolgozunk 10 héten át, minden alkalommal stb.

JÁTÉK NEVE:

Érzések kis papírra.

Játék célja:

Felmérni, hogy ki milyen érzésekkel jött, és kimondhatóvá tenni a félelmeket is.

Szükséges kellékek:

Letéphető egyforma papírok (nem kell, hogy ragadjon, nem kell post-it).

Zacskó vagy kalap vagy sapka (amibe a kis cetliket majd begyűjtjük).

Időkeret:

Pár perc (5–10).

Játék menete:

Kérjük meg a csoport tagjait, hogy írják fel erre a kis papírra, hogy éppen most hogyan érzik magukat. Nevet nem kell rá írni, csak olvasható legyen. Elég egy szó vagy egy rövid mondat.

Ha kész, hajtsák össze. A csoportvezető körbejár és egy zacskóba (sapkába vagy kalapba) összegyűjti a kis lapokat. Megkeveri, majd ismét körbemeleg és megkéri a tagokat, hogy húzzanak egyet a kis papírok közül. Aki a sajátját húzza, az esetleg visszateheti, de úgy sem tudjuk, hogy az övé volt. Mikor mindenki húzott, kérjük meg, hogy sorban egymás után olvassák fel, hogy mit húztak.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Megerősíteni, hogy az esetleges kellemetlen érzések (izgulok, feszülten, stb.) természetesek..

Rámutatni vagy a hasonlóságokra (ha az dominál) vagy a különbözőségekre. Mennyire hasonlóan vagy éppen mennyire másképp érezzük magunkat egy új helyzetben..

Jelezni, hogy érzéseink normálisak, és vállalhatók.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Ne engedjük, hogy elkezdjék kitalálni, melyiket ki írta, illetve ne engedjük, hogy cikiz-zék a hallott érzést. Finoman (én-üzenet), de határozottan állítsuk le, ha ezt tapasztaljuk. Jelezzük, hogy itt mindenkinek az érzése helyénvaló, nincs szükség minősítésre.

Variációk a játékra (miként lehetne másképp játszani):

–

A játék lelőhelye:

„Közkins”³, Saját tréninges élmény (Gordon instruktorképző – Thomas és Linda Gordon).

JÁTÉK NEVE:

Bolyongás.

Játék célja:

Kezdeti feszültség oldása.

Első megszólalás megkönnyítése.

Ismerkedés (ha nem egy osztályból jöttek).

Szükséges kellékek:

Másodpercmutatós óra (ha nincs nekünk, kérjünk egy csoporttagtól).

Időkeret:

kb. 10 perc.

Játék menete:

Mondjuk el a diákoknak, hogy jelzésre mindenki álljon fel, járkáljon a teremben és kereszen magának egy párt. Ha lehet, most ne azt válassza, aki a legközelebb áll hozzá. Ha megtalálták a párjukat, álljanak meg egymással szemben. Mondjuk el, hogy beszélhetnek majd egymással, de egy speciális szabályt be kell tartani. Először az egyikük beszél, utána a másik. A párok döntsék el maguk között, hogy kettőjük közül ki kezdi majd a beszélést. Amikor eldöntötték, akkor mondjuk meg, hogy egy perc fog rendelkezésükre állni, hogy beszéljenek, mi mérjük az időt. A másik addig hallgat, és cserélnek amikor szólnunk, és akkor aki eddig beszélt, az fog hallgatni. A témát sem maguk választják, mi adjuk, azaz mi mondjuk meg, hogy miről beszéljenek.

Első téma:

Beszélj a másiknak egy percen keresztül arról, hogy miket szeretsz legjobban enni. Mik a kedvenc ételeid?

Jelezzük, hogy kezdhetik (kezdjük mérni az időt). Ekkor minden pár egyik tagja elkezd beszélni a társához, míg az figyelni őt. (Ez egy kicsi hangzavarral jár, hiszen egyszerre beszél minden pár egyik tagja a társához.) Egy perc elteltével szólnunk, hogy csere. Ekkor az eddig hallgató beszél, mi ismét mérjük az egy percet. Mikor letelt az egy perc. Azt mondjuk vége, búcsúzzatok el, és keressetek egy másik párt.

3 A „közkins” kifejezést ebben az esetben olyan gyakorlatokra vagy játékokra használjuk, amelyek olyan gyakran fordulnak elő különböző csoportokban, hogy már nem lehet fellelni az eredeti szerzőt vagy aki először publikálta.

A feladat ismét ugyanaz lesz. Eldöntik, hogy ki kezdi, mi pedig megadjuk a 2. témát: Beszélj a másíknak egy percen keresztül arról, hogy mit szeretsz legjobban csinálni a szabadidőben. Ugyanúgy mérjük az időket, egy perc után csere, újabb egy perc után ismét búcsúzás és új pár keresése. Az előzőek mintájára csináljunk egy harmadik kört. Témák lehetnek:

Miben vagy legjobb?

Hová vágysz elutazni, ha tehetnéd, hová mennél el?

Kire hasonlítasz (miben)?

Megbeszélés fókuszpontjai:

Hogy érezték magukat?

Milyen volt hallgatni?

Egyformán hosszú volt-e az idő?

Melyik témáról volt legkönnyebb vagy legnehezebb beszélni?

A játék lényege, hogy rájöjjenek, nem ismerik még eléggé egymást, vannak témák, amik az egyik embernek nehezek, míg a másíknak ugyanarról könnyű beszélni. Megértetni és elfogadtatni a különbözőségeket.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Nincsenek jelentős veszélyek. A témaválasztásnál fontos, hogy ne adjunk túl személyes témát. Érdemes kerülni: a szülőkkel való kapcsolatot, a párkapcsolatok bevonását, és a negatív témát, azaz, hogy mit nem szeretsz, mit utálsz.

Variációk a játékra (miként lehetne másképp játszani):

A témák variálhatók, csak arra ügyeljünk, hogy az intimitásfokuk, mélységük fokozatos legyen. A harmadik legyen a legkomolyabb.

Lehetséges alternatív témák még:

Mi szerettél volna kiskorodban lenni? Miért?

Milyen napod volt ma a suliban (ez elsőnek jó)?

Mesélj a legjobb barátodról!

Kedvenc nyári élményed?

Mit szeretsz a suliban, mi a jó benne?

A játék lelőhelye:

„Közkins”, saját tréninges élmény (Gordon instruktorképző – Thomas és Linda Gordon).

JÁTÉK NEVE:

Három mondat.

Játék célja:

A tréninggel kapcsolatos elvárások felmérése.

Szükséges kellékek:

Előre nyomtatott mondatkezdetek (elhagyható, mert a táblára is írhatjuk).

Időkeret:

10–15 perc.

Játék menete:

Kérjük meg a diákokat, hogy fejezzék be az alábbi három mondatot (vagy az előre nyomtatott lapon, vagy a táblára felírt mondatok lemásolása után).

A legjobb, ami történhet velem ezeken a foglalkozásokon az, hogy:....

A legrosszabb, ami történhet velem ezeken a foglalkozásokon az, hogy:....

Amit én tehetek, hogy ezek a foglalkozások ne legyenek sikeresek a magam és a többség számára, az hogy... stb.

Hagyjunk elegendő időt, hogy mindenki leírja!

Megbeszélés fókuszpontjai:

Aki akarja, felolvassa. Biztassuk őket, hogy bátran olvassák fel. Mutassunk rá a 3. mondatnál arra, hogy egy ilyen helyzetben rajtuk is múlik a tanulás, sajátjuk és másoké is, tehát a sikertelenség felelőssége is megoszlik.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Nem szokott semmi nehézség felmerülni.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

„Közkins”, saját tréninges élmény (Gordon instruktorképző – Thomas és Linda Gordon).

JÁTÉK NEVE:

Szabályalkotás.

Játék célja:

A csoportszabályok megalkotása. Annak megértetése, hogy a szabályok nem öncélúak, hanem arra szolgálnak, hogy jól érezzük magunkat és hatékonyan tudjunk dolgozni.

Szükséges kellékek:

Csomagolópapír.

Táblához rögzítéshez ragasztó (cellux vagy blu-tack).

Időkeret:

40–45 perc (kb.).

Játék menete:

Bevezetésben elmondjuk: ahhoz, hogy a legjobb megtörténjen és a legrosszabbakat elkerüljük, érdemes megegyeznünk néhány szabályban. Csoportokat alakítunk (ne legyenek 4-nél többen egy csoportban!) A feladat az, hogy írjanak össze minden olyan lehetséges szabályt, amit szerintük be kellene tartani ahhoz, hogy valóban jól érezzék magukat és a legrosszabbakat elkerüljék. Minden csoportban legyen egy „íródeák”, aki felírja az ötleteket.

Hangsúlyozni kell a szabad ötletgyűjtés szabályait, azaz: ne értékeljék, ne vitassák, csak írjanak fel minden ötletet, mert lesz még idő megbeszélni. Amikor végeztek (5–10 perc kb.), akkor kezdje el mondani az egyik csoport az ötleteit.

Mi a táblára erősített csomagolópapírra két oszlopba írjuk, amiket mondanak. Az egyik oszlop neve: „szabályok”, a másiké „szükségletek” legyen. A *szabályok* alá csak olyat írunk, ami megkövetelhető és számon kérhető: pontosság, egymás végighallgatása, egyebek. A másik oszlopba azt írjuk, ami egy *vágy vagy szükséglet*, aminek elérését talán bizonyos szabályok segíthetik, de ez nem követelhető: őszinteség, nyíltság, aktivitás, mindenki szóljon hozzá stb. Minden egyes felírt ötletnél magyarázzuk el, miért oda írjuk, ahová. Azokat az ötleteket is írjuk fel, amik biztosan nem teljesülhetnek (pl. le-hessen cigizni). Ezeket az ötleteket majd akkor fogjuk kihúzni, amikor minden ötlet elhangzott és áttekintjük a szabályokat abból a szempontból, hogy mennyire szolgálják a közös célokat. Egyetlen ötletre se mondjuk, hogy ez „butaság” vagy „ilyet nem lehet”. Egyszerűen írjuk fel a megfelelő oszlopba. A diákoknak se engedjük, hogy ebben a körben minősítsenek, jelezzük, hogy az a következő lépés lesz. Amikor minden csoport ötlete felkerült, akkor nézzük át, és ha az alábbiak nem merültek fel, akkor ezeket javasoljuk mi magunk:

Egymás végighallgatása.

Pontosság (idők betartása).

Mindenki a saját nevében beszél, No ciki ☺.

Lehet beszélni és hallgatni.

A személyes élményekre vonatkozó titoktartás.

Ezután jön a szabályok értékelése. Egyesével menjünk végig a szabályokon, és nézzük meg, ha azt betartjuk, az segíti-e majd a munkát, illetve a szükségletek oszlopba felkerült dolgok elérését (pl. jó hangulat, nyitottság, őszinteség stb). Húzzunk ki minden olyan szabályt, ami ezt nem segíti, illetve most kihúzzuk azokat is, amiket nincs hatalmunkban eldönteni, pl. mert törvény tiltja a dohányzást vagy a házirendbe ütközik.

Húzzunk ki azokat is, amiket azért nem tudunk elfogadni, mert zavarná a munkát (pl. szóljon zene a fogalakozás alatt, vagy ha tegeződni akarnak, de minket ez zavarna stb.). Lényeges, hogy a szabály kihúzásának indoka mindig a csoport működésének segítése legyen. Ha egy szabály nem zavaró, akkor csak azért, mert szokatlan, ne húzzuk ki. Az indoklásban mindig én-nyelvet használjuk. Ne a szabályt minősítsük, hanem azt mutassuk be, hogy miért nem funkcionális.

Mikor összeállt a szabálylista, kérjünk meg mindenkit, hogy ha egyetért a szabályokkal, akkor írja alá a csomagolópapír alján.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Itt általában nincs szükség külön megbeszélésre, de, ha marad idő, akkor bátoríthatjuk őket, hogy mondják el, mit gondolnak a szabályokról, erről a módszerről stb.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

A legfontosabb, hogy a folyamat lépéseit betartsuk. Ne engedjük, hogy minősítsék egymást és az ötleteket. A negatív megnyilvánulásokat én-üzenettel utasítsuk el. Ügyeljünk arra, hogy megértsék, a szabályok értünk vannak nem ellenünk.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Gordon, Th.: *T.E.T.* Gondolat Kiadó (több kiadás).

JÁTÉK NEVE:

Zárás – Labdával.

Játék célja:

A mai találkozás lezárása, rövid visszajelzés.

Szükséges kellékek:

Labda, vagy plüssállat.

Időkeret:

10 perc.

Játék menete:

Mondjuk el, hogy az utolsó mai gyakorlathoz érkeztünk, szeretnénk képet kapni arról, hogy ki hogyan érezte magát, mi volt a jó és mit szeretne másképp a továbbiakban. A kezünkben lévő tárgyat (labda vagy plüssállat) oda fogjuk dobni valakinek, tőle várjuk, hogy pár mondatban elmondja, hogy érezte magát. Ha befejezte, ő dobja oda annak, akitől ezt szeretné hallani és így tovább. Természetesen lehet passzolni, ha valaki nem akar semmit mondani.

Mi a végén mondjuk el, hogyan éreztük magunkat.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Nincs szükség megbeszélésre.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Ügyeljünk arra, hogy mindenki kapjon labdát, azaz lehetőséget a megszólalásra. Aki véletlenül kimarad, az rosszul érezheti magát.

Variációk a játékra:

–

Az énkép fejlesztését célzó foglalkozások leírása

2. TALÁLKOZÁS

Cél:

Én-bemutató, érzékenyítés: saját és mások tulajdonságainak percepciója, az „én-fa” alapjainak elkészítése, személyre szabása

JÁTÉK NEVE:

Nevem története.

Játék célja:

Én-bemutató előkészítése.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

20 perc

Játék menete:

Minden csoporttag egyesével elmeséli, hogy mit tud a saját nevééről (nem feltétlenül a jelentése szükséges), hogyan, kitől kapta, miért éppen ezt, mit meséltek erről a szülei, szereti-e?

Megbeszélés fókuszpontjai:

Miért fontos a nevünk?

Milyen hozzá a viszonyunk, mit határoz ez meg?

Fontos-e erről beszélgetni otthon (családi történetek elmesélése, továbbadása, múlt, jelen, jövő összekapcsolása).

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Problémás családi háttér (családi titok) miatt nem beszélgetnek erről sosem, más nemű gyereket szerettek volna, nagy vita volt körülötte, olyan a név, amit nagyon nem szeret a tulajdonosa (kinevetik, gúnyolják miatta, olyan családtagról kapta, akit nem szeret).

Variációk a játékra:

Milyen nevet szeretne, ha most választhatna, az miért tetszik neki?

A játék lelőhelye:

Középiskolások iskolán kívüli képzése. Módszertani segédanyag. Nagyító Alapítvány, 1999.

JÁTÉK NEVE:

Beszélő tárgyak.

Játék célja:

Énbemutató mélyítése, belső tulajdonságok felé haladunk, mi az, amit önállóan kiemelnek, legfontosabbnak tartanak saját magukra vonatkozóan. További cél a 4. játék előkészítése, hiszen az elmondott tulajdonságok alapján kell majd kérdéseket intézniük egymáshoz.

Szükséges kellékek:

Személyes tárgyak (az első alkalom végén jelezzük nekik, hogy hozzanak magukkal).

Időkeret:

25 perc.

Játék menete:

Minden játékos elmeséli, hogy mit hozott, miért fontos az neki, mit árul el róla.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Árulkodnak-e rólunk a bennünket körülvevő tárgyak?

Hogyan kötődünk hozzájuk (fontos-e, veszélyek), nehéz volt-e egyet kiemelni közülük?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Túl mély, intim információk megosztása megterhelő lehet a csoportnak, előkerülhetnek komoly családi, magánéleti problémák a történetek kapcsán. A csoport korai szakaszában meghatározó, hogyan foglalkozunk ezekkel a tartalmakkal: megadhatja a mélyülés, biztonság alapját a csoportban. A csoporttagok érzékelhetik annak határát, amit abban a csoportban megoszthatnak, amit elbír a csoport.

Variációk a játékra (miként lehetne másképp játszani):

A tárgyakból közös kupacot alakíthatunk ki, ebből húzva ki lehet találni, kié lehet, indokolni, hogy miért (a megosztásnál érdekes lehet, hogy egy-egy tárgy mennyire mást jelenthet különböző személyeknek).

A játék lelőhelye

„Közkins”.

JÁTÉK NEVE:

„Csipeszvadász”.

Játék célja:

Feszültségvezető, energetizáló gyakorlat.

Szükséges kellékek:

Csoport létszámának megfelelő ruhacsipesz.

Időkeret:

10 perc.

Játék menete:

Minden játékos kap egy csipeszt, amit feltesz magára. Az első körben az a feladat, hogy minél több csipeszt szerezzenek: tehát védeni a sajátot, közben újabb csipeszeket szerezni a társaktól (a megszerzetteket is fel kell csíptetni!). Hivatkozva a csoport szabályaira: fájdalmat okozni nem szabad a másinak! A második körben a feladat épp az ellenkezője: meg kell szabadulnia csipeszekről: a társakra „átcsíptetni” minél többet.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Érintés, testhatár kérdései.

Érdekes lehet még: aki egyik pillanatban „győztese” a játéknak (legtöbb csipeszt szerzi), az a következő pillanatban épp „vesztes” (második körben, mikor meg kell szabadulni a csipeszektől).

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Fájdalom okozása, agresszivitás, erős érintés vagy félelem egyes gyerekeknél.

Szorongó diákoknak lehetőség a „passzolásra”: nálam egy lány nem játszott.

Variációk a játékra:

Lehet szabályozni, hogy csak mely területekre lehet a csipeszt tenni.

A játék lelőhelye:

Saját fejlesztés, Fügedi Petra Anna.

JÁTÉK NEVE:

Titkos kérdések.

Játék célja:

Figyelem (egymás iránti), egymás megismerése, énbemutatás.

Szükséges kellékek:

Papírlapok a kérdéseknek, filcek, tollak.

Időkeret:

30 perc (kérdések/válaszok számától függően módosítható).

Játék menete:

Mindenki kap egy lapot, amelyen keresztül kérdéseket intézhet egy szabadon választott csoporttársához (arra, ami az eddig elhangzottak alapján felkeltette az érdeklődését, kíváncsi rá). A rendelkezésre álló idő függvényében a kérdések száma módosítható. A lényeg, hogy a feltett kérdéseket olyan sorrendben olvassa fel mindenki, hogy az elsőkből még ne lehessen ráismerni egyértelműen a kérdezettre. A csoport feladata, hogy kitalálja: kinek szólnak a kérdések. A kérdezett dönthet, hogy válaszol-e.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Mi az/ ki az, aki sokak érdeklődését felkeltette?

Mi az, amire többen is rákérdeztek?

Amit megtudtál és nem is gondoltad volna az illetőről?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Passzolási lehetőségre felhívni a figyelmet – nem muszáj válaszolni arra, ami túl intim vagy kínos lehet később; nem kudarc, ha valakit nem kérdeznek (előfordulhat, hogy három-négy embernek érkeznek csak kérdések).

Variációk a játékra:

1. kérdéseket összegyűjteni, kihúzni és kitalálni, kié lehet;

2. nem személynek címzett kérdések, azokat kihúzni és mindenki arra válaszol, amit húzott.

A játék lelőhelye:

Önismereti tréning – saját élmény.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa alapok – személyre szabás, első levelek (lásd 2. sz. kép).

Játék célja:

Az egész tréninget végigkísérő motívum megismerése, személyessé tétele; az énkép differenciálásának, integrálásának előkészítése.

Szükséges kellékek:

Rendelkezésre álló anyagi kerettől függően színes papírok, csomagolópapír, olló, filcek, ragasztó, rajzlap, karton; zene (lehetőleg szöveg nélküli, csak instrumentális).

Időkeret:

30 perc (a csoport ritmusa szerint lehet egy teljes alkalom).

Játék menete:

A rendelkezésre álló „hozzávalókból” én-fa készítése, első levelek kivágása, felragasztása a megfelelő tulajdonságokkal; legyen hely a többi alkalommal készülő leveleknek is; Elmondjuk a diákoknak, hogy az én-fát minden foglalkozáson tovább fogjuk bővíteni, egy-egy megtanult készség, felfedezett képesség, vagy jó élmény önmagával kapcsolatban majd mint egy-egy levél kerül felragasztásra a további foglalkozások során. Ezért fontos, hogy az én-fájuk minden foglalkozáson itt legyen, és azt is felajánlhatjuk, hogy mi magunk őrizzük azokat és hozzuk be a következő foglalkozásokra. (Ez utóbbi célszerű megoldás, mivel előfordulhat, hogy elfelejtik elhozni, illetve a szállítás közben lehullhatnak levelek, gyűrődhet a kép.)

További tréneri javaslat: Az én-fát minden egyes foglalkozáson érdemes használni a záró kör kapcsán. (Erre a foglalkozások leírásánál a továbbiakban csak az „én-fa gyakorlat folytatása” feltüntetésével fogunk utalni. Ezt természetesen egy-egy foglalkozáson kihagyhatjuk, ha az idő nem engedi, vagy ha úgy látja a tréner, hogy erre nincs szükség az adott foglalkozás alkalmával. Ugyanakkor nem érdemes 2–3 alkalommal egymás után kihagyni, mert ez a gyakorlat szép látványos szimbóluma az énkép épülésének. Amennyiben a diákok tudnak fényképet készíteni a mobil telefonjukkal, bátoríthatjuk őket minden alkalommal saját én-fájuk lefényképezésére. Később a képek időrendbe állítva a fejlődésüket tudják mutatni számukra.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Ki, mit tart magáról a legfontosabbnak, változhatnak-e ezek a tulajdonságok (gyarapodnak, új levelek hajtanak vagy éppen hullanak levelek) – ez a foglalkozások folyamán mindig kint lesz, minden alkalom végén újabb tulajdonságok kerülhetnek a fára.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Ha negatív tulajdonságok kerülnének fel, akkor azok megfelelő megfogalmazása/átkeretése; pozitív is kerüljön fel mindenkiről.

Variációk a játékra:

Az eszközöktől függően eltérések lehetnek, illetve adott helyzetben a gyerekek ötletei, fantáziája módosíthatja képet, például egymásnak adhatnak tulajdonságokat.

A játék lelőhelye:

Fügedi Petra Anna, Varga Vera és Szabó Éva fejlesztése.



1. kép. „Én-fa”

3. TALÁLKOZÁS

A foglalkozás célja:

Tulajdonságok azonosítása, differenciálása/integritása, énkép árnyalása, koherencia erősítése.

JÁTÉK NEVE:

Pozitív élmény/emlék az előző alkalomról.

Játék célja:

Ráhangolódás a munkára, pozitív élmények felidézése, meghitt, támogató hangulat megteremtése.

Szükséges kellékek:

Időkeret:

5–10 perc.

Játék menete:

Minden résztvevő egyesével felidéz egy pozitív élményt a múlt alkalomról.

Megbeszélés fókuszpontjai:

–

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Bár itt is lehet passzolni, talán érdemes a többiek segítségét kérni, ha valaki nem tud semmi pozitívat mondani (a többiek jelezhetik, hogy nekik az illetővel kapcsolatban milyen pozitív élményük volt).

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Tréning.

JÁTÉK NEVE:

„Cseréljenek helyet azok, akik...”.

Játék célja:

Energetizáló gyakorlat, közös tulajdonságok feltérképezése.

Szükséges kellékek:

Székek.

Időkeret:

10–15 perc.

Játék menete:

Körben ülnek a résztvevők (eggyel kevesebb szék, mint ahány résztvevő), egy diák közepén áll és a következőt mondja: „Cseréljenek helyet azok, akik...”, a mondat befejezésénél az a fontos, hogy csak olyan tulajdonságot mondhat, ami rá is igaz. Azoknak kell helyet cserélniük, akikre szintén igaz az adott tulajdonság, akinek nem marad hely, az marad a kör közepén. Csoportvezetőként érdemes belső tulajdonságok felé irányítani a tanulókat, ha túl sok lenne már a „cseréljenek helyet azok, akiken farmer van...”.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Könnyű/nehéz olyan tulajdonságot mondani, ami többekre igaz;

Volt-e olyan, ami mindenkire igaz volt; volt-e olyan, ami csak a közepén állóra...?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Fizikai biztonság, mert nagy harc szokott lenni a székekért ☺; túl intim tulajdonságok zavarba hozhatnak többeket és nem valós választ adnak, túl felszínes tulajdonságok esetén elveszti az értelmét a játék – biztonságos, de informatív közös tulajdonságok ösztönzése.

Variációk a játékra:

„Forró szél fúj azokra, akik...”

A játék lelőhelye:

Saját önismeretitréning-élmény, AJTP (Páskuné Kiss Judit csoportvezető).

JÁTÉK NEVE:

Kire hasonlítok?

Játék célja:

Családi háttér, nevelés hatása énképünk alakulásában; biztonságos közegben pozitív/negatív tulajdonságok azonosítása, illesztése az énképbe, tükör.

Szükséges kellékek:

Papír, filcek.

Időkeret:

25–30 perc.

Játék menete:

Minden résztvevőnek van ideje/lehetősége átgondolni, hogyan válaszolna a következő kérdésekre: „Kire hasonlítok a családból a leginkább? Miben?”; „Kire nem, pedig közeli családtag?”; „Kire szeretnék? Kire nem? Miben?” Mindenki egyesével megoszthatja, mire jutott.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Család hatása énképünkre;

Pozitív és negatív tulajdonságok együttese;

Árnyaltabb kép kialakítása magunkról/másokról, fejlődés lehetőségei.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Felszínre kerülhetnek intim családi információk, teret teremteni az őszinte megnyilvánulásoknak, de lereagálni nehéz lehet a csoportot megterhelő információkat; ha csak negatív tulajdonságok jönnek a családtól, akkor segíteni, más szempontokat adni.

Variációk a játékra (miként lehetne másképp játszani):

Vizualitás lehetőségével élvezetesebbé lehet tenni (felírni színes papírokra, felragasztani őket, papírfigurákra írni a tulajdonságokat stb.).

A játék lelőhelye:

Szabó Évától.

JÁTÉK NEVE:

Lázár Ervin: Csodapatika (3. számú melléklet).

Játék célja:

Negatív tulajdonságok azonosítása, a változás lehetséges módja, illetve: lehet, hogy ami nekünk negatívum vagy szeretnénk megszabadulni tőle, más szerint az előnyös, épp arra van szüksége.

Szükséges kellékek:

A mese szövege.

Időkeret:

30–40 perc.

Játék menete:

A mese felolvasása után válaszolhat mindenki a kérdésre: „Elmentél volna-e Rimapénteki Rimai Péntekh patikájába valamilyen gyógyszerért?” Ha igen, akkor ki mire kérne gyógyszert? Kinek miért okoz nehézséget, miért zavarja az adott tulajdonság. (Jelképesen kis „gyógyszert” is adhatunk (gumicukor) – akár az én-fára kerülő levél formájában, üresen vagy épp pozitív tulajdonságként: képes a változásra, saját hibáinak felismerésére...).

Megbeszélés fókuszpontjai:

„Más szemében a szálkát, sajátjában a gerendát sem”; nehéz-e felismerni a negatív tulajdonságokat, mi szükséges a változáshoz; hogyan illeszkedhet ez pozitív tulajdonságainkhoz?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Nem könnyű a feladat a gyerekek számára, nekünk pedig az lehet nehéz (többek között), hogy a különböző súlyú negatív tulajdonságokra reagáljunk, „jó patikusként” segítséget is nyújtunk és értékeljük, hogy változtatni szeretnének.

Variációk a játékra:

(Ha nincs idő a mesére, akkor lehet ez otthoni „gondolkodnivaló” és hozhatják a következő alkalomra a tulajdonságot).

A játék lelőhelye:

Fügedi Petra Anna, önismereti csoport AJT programban, Mrena Ilona alapján.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa.

Játék menete:

A második alkalommal leírtak alapján az én-fa folytatása.

„Vegyétek elő az én-fákat és ragasszátok/rajzoljátok rá az új leveleket”.

4. TALÁLKOZÁS

A foglalkozás célja:

Én-erősítés (egyedi) erősségek kiemelése; eddig megismert tulajdonságok összegzése, integrálása, hogy a következő két blokk biztos háttérrel véghezvihető legyen.

JÁTÉK NEVE:

„Amin a legnagyobbat nevettem az elmúlt héten”.

Játék célja:

Bemelegítés, jó hangulat megteremtése.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

10–15 perc.

Játék menete:

Mindenki egyesével elmeséli, hogy az elmúlt héten (utóbbi egy hétben) min nevetett a legnagyobb J.

Megbeszélés fókuszpontjai:

—

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Ha olyan történetet hoznak be, amiben más kárára történik a nevetés....

Variációk a játékra (miként lehetne másképp játszani):

—

A játék lelőhelye:

Fügedi Petra Anna, AJTP (Páskuné Kiss Judit csoportvezető).

JÁTÉK NEVE:

A leláncolt elefánt meséje (4. sz. melléklet).

Játék célja:

A saját magunkra fókuszálás előkészítése, a negatív életesemények, tulajdonságok „átke-retezése”.

Szükséges kellékek:

Mese (In: Bucay, Jorge: *Életmesék*. Új Paradigma Kiadó, Szentendre, 2004.).

Időkeret:

20–25 perc.

Játék menete:

A csoportvezető felolvassa a mesét, majd a megbeszélés fókuszpontjai mentén a csoport közösen feldolgozza azt.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Mit gondolnak a történetről; hallottak-e már / el tudnak-e képzelni hasonlót embereknél, milyen „cölöpök” létezhetnek?

Nekik vannak-e visszatartó „cölöpjeik”?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Érdemes külön felhívni a figyelmüket arra, hogy csak olyan történetet hozzanak be, ami vállalható később is; érdemes inkább arra koncentrálni, hogy megfogalmazzuk, milyen irányban kellene fejlődünk, mire vagyunk képesek, ha hiszünk magunkban, mintsem mélyen belemenni a bennünket lekötő „karók” hátterébe.

Variációk a játékra:

Ha a csoportot ez nem mozgatja meg vagy épp azt gondoljuk, hogy túlságosan is mélyre mennénk, akkor játszható helyette a: „ha egy napra láthatatlan lennénk...”.

Itt mindenki leírja egy papírra, hogy mit csinálna, mi lenne, bedobják a közösbe, majd húznak, megpróbálják kitalálni, hogy ki írhatta VAGY közös gondolkodás arról, hogy milyen vágyakra utal).

A játék lelőhelye:

Fügedi Petra Anna, önismeret csoportban használt gyakorlat.

JÁTÉK NEVE:

„Mivel lenne kevesebb a világ, ha én nem lennék...”.

Játék célja:

Pozitív, egyedi tulajdonságok kimondása, megerősítése.

Szükséges kellékek:

Tortaszeleteket vághatunk ki papírból, amit összeilleszthetnek a játék végére.

Időkeret:

20 perc.

Játék menete:

Mindenki egyesével átgondolja, majd megosztja a csoporttal a mondat befejezését, azaz hogy mivel lenne kevesebb a világ, ha ő nem lenne.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Külön megbeszélést nem igényel, a többiek kiegészíthetik a válaszokat, segíthetnek annak, aki nem tud mit mondani.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Mindenki találja meg a saját mondatbefejezését (ha segítséggel is)! Érdemes bátorítani a nehezen ötletelőket arra, hogy gondoljanak egészen kicsi dolgokra is, akár arra, hogy a barátaik vagy a szüleik mit hiányolnának az életükből, ha ők nem lennének.

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

Szabó Éva ötlete nyomán.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa – „aranyalma”.

Játék célja:

Az énképes blokk lezárása, átkötés a következő témákra: fejlődési lehetőségek, vágyak megfogalmazása.

Szükséges kellékek:

A/3-as papír, levelek az én-fára (zöld post-itből kivághatóak), három aranyalma (papírból ☺), ragasztó (stift vagy blu-tack).

Időkeret:

20 perc.

Játék menete:

Mindenki rajzol egy fát, aminek csupaszak az ágai. Majd átgondolja, hogy milyen tulajdonságok kerülhetnek fel az én-fára a mai alkalommal, ezeket ráírja egyesével a levélkére, és felragasztja az ágakra. Emellett kapnak három aranyalmát, amire felkerülhetnek azok a vágyott tulajdonságok, amin a következőkben dolgozni fog(unk) (az utolsó alkalomkor térünk vissza rá: megvalósult-e, jó úton vagyunk-e a változás irányában).

Megbeszélés fókuszpontjai:

Meghallgatjuk a diákok gondolatait, bátorítjuk azokat, akik esetleg nem tudják, mi lehetne most a céljuk, hogy tegyék el az almát, legközelebb is kitűzhetik majd.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Az aranyalmákra reális célkitűzések kerüljenek, a negatívumokat segítsünk átfogalmazni, átkeretezni és a lehetséges pozitív kimenetet megtalálni, fejlődési lehetőséget keresni.

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

Fügedi Petra Anna, Varga Vera és Szabó Éva fejlesztése.

Kommunikáció fejlesztése (5–7. találkozás)

„Hogyan is mondjam?”

Az én-nyelv használata és a nemet mondás

Az ember társas lény: egymással kapcsolatban élünk, ezt pedig a kommunikáció különböző formái tartják fent. Nemcsak a kapcsolat létrejöttét, hanem minőségét is meghatározza a kommunikáció módja, amelyet alkalmazunk. A tréning második nagy témaköre ezért az önismeret, az énképfejlesztés után a kommunikáció fejlesztését célozza meg, két kiemelt területen. Az egyik, a hatékony kommunikáció Gordon (1999) által kidolgozott eszközének, az én-nyelvnek az elsajátítása, a másik a serdülők életében igen jelentős nemet mondás készségének fejlesztése. A kommunikáció minden életszakaszban jelentős, jelen kötetben nem célunk bemutatni a probléma teljes hátterét, csupán néhány, az életkor szempontjából sarkalatos kérdés mentén tekintjük át a gyakorlatok mögött meghúzódó elméleti megfontolásokat.

A kommunikáció meghatározó szerepe a serdülők életében néhány életkori sajátosság mentén

Az emberek egymás között, bizonyos szabályszerűségek mentén, üzeneteket cserélnek, vagyis egymással kommunikálnak (Forgács, 1985). Kommunikálhatunk verbálisan, vagyis szavakkal, de a társas interakciók folyamában a nem verbális üzeneteknek is hangsúlyos szerep jut: lehet sokatmondó egy tekintet vagy testtartás, információt közölhetünk egy-egy érintéssel, de „beszédes” lehet pusztán a hangunk sebessége, magassága, a ritmusa és ereje is. (Forgács, 1985) A serdülők életében különösen fontos szerep jut a kommunikációnak: a kortársakkal több időt töltenek, ezzel párhuzamosan a családjukkal való időtöltés gyakorisága csökken (Cole és Cole, 2003), és ez a változás a korábbiakhoz képest másfajta kommunikációt is követel tőlük. Nemcsak a kortársak csoportjához való tartozás miatt fontos, hogyan fejezik ki magukat, hanem a szülőkkel való kapcsolat változása, a leválás folyamatában, a konfliktusokkal teli időszakban elengedhetetlen a pontos önkifejezés. A serdülőkör kezdetén a szülőkkel való konfliktusok gyakorisága is növekszik, a serdülőkör közepétől pedig a konfliktusok intenzitása is nő (Laursen és mtsai, 1998, idézi Cole és Cole, 2003). Különösen fontos tehát ebben az időszakban a megfelelő kommunikáció tudatos alkalmazása, mely segíthet a konfliktusok kezelésében, valamint a problémák megoldásában, és ezáltal az együttműködés alapja lehet (Szekszárdi, 2008). Kommunikációnkban a verbalitás mellett változatos nem verbális üzeneteket is küldünk társainknak, amelyek a szóbeli mondanivalót átszínezik, erősíthetik, illetve

jelentését módosíthatják is. A beszélgetésben egész testünk részt vesz (Forgács, 1985), ezért fontos, hogy a nonverbális kommunikáció működését, hatását is tudatosítsák magukban a fiatalok. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk kommunikálni, egyrészt azonosítani és értelmezni kell saját érzéseinket (Forgács, 1985), és tudni kell azokat mások számára érthető formában kifejezni. A társak megértéséhez pedig szükség van arra, hogy mások üzeneteit, kommunikációját a lehető legpontosabban fogadni, értelmezni tudjuk. (Szekszárdi, 2008) A serdülőkor „viharában” azonban még a saját érzések azonosítása és értelmezése is komoly kihívást jelent, ezért ennek tudatosítására és fejlesztésére a tréningen fontos szerepet szántunk. Olyan gyakorlatokon át, ahol a diákok minél több érzelm nevét megismerhették, az érzéseiket megfogalmazhatták, és gyakorolták azt is, hogyan ismerjék fel mások érzelmeit. Természetesen a teljesség igénye nélkül, hiszen ez is olyan folyamat, ami az introspekció fejlődésével egyre mélyül, gazdagodik.

Ahogy a fejezet elején említettük, a társas kapcsolatok igénye a fiatalok életében ekkor még hangsúlyosabb: barátságok, klikkekhez, bandákhoz való tartozás kerülnek ekkor igazán előtérbe. Ebben az időszakban a fiatalok fokozottan igazodnak a kiválasztott csoport normáihoz és értékeihez (Cole és Cole, 2003). Átvesszik a csoport tagjai által kialakított viselkedésmódokat, vagyis ehhez a csoporthoz való konform viselkedés jellemző rájuk (Forgács, 1985). A csoporthoz tartozás vágyától vezérelve azonban néha olyan viselkedések átvételére is kényszeríthetnek, amelyek nem is illeszkednek teljesen a fiatal saját nézeteihez vagy ütköznek a társadalmi (iskolai, családi) normákkal. Ezekben az esetekben volna szükség arra, hogy a serdülő képes legyen a *nemet mondásra*. Ez sok esetben nem könnyű feladat. A csoport normáival való nyílt szembenállással a fiatal a csoporthoz való tartozás lehetőségét veszélyezteti, éppen ezért a nemet mondás megfogalmazásának módja a fiatal további társas helyzetét befolyásolhatja (Forgács, 1985). Fontos tehát, hogy a fiatalok felismerjék az olyan helyzeteket, amikor saját értékeik nem egyeznek a csoport, a társak által elvárt viselkedés mögötti értékekkel, normákkal, és képesek legyenek ezt hatékonyan, társas helyzetüket megőrizve közölni. Tekintettel arra, hogy a nemet mondás sok esetben feszültséget, ellenállást szül, fontos, hogy olyan módon fejezze ki magát ezekben a szituációkban a serdülő, ami a leghatékonyabban mutatja valós érzéseit, és viselkedésének okait. Ennek a fajta kommunikációnak egyik leghatékonyabb segítője az én-üzenetek elsajátítása.

Az én-üzenet fontossága a kommunikációban

Az interakciók során az egyik személy közöl valamit a másik személlyel, mert valamiért igénye lesz a közlésre, valamilyen érzése van, amit közölni szeretne a másikkal. Van, hogy ezek a közlések teljesen érthetőek, egyértelműek, sok esetben azonban a mondanivaló tartalma ugyan kapcsolatban van az igénnyel, az érzéssel, de nem fejt ki a személy világosan és pontosan, mi is zajlik benne. Így a közlést szó szerint értelmezve, a közölt üzenet félrevezető lehet, és egyáltalán nem tudjuk meg belőle, hogy mit is érez, mire is lenne igénye a másinak (Gordon, 1991). Így például különbség van abban, hogy egy serdülő a kortársakkal való

beszélgetés során arra a kérdésre, hogy miért nem akar elmenni az esti buliba, azt válaszolja, hogy: „Mert nem megyek, és kész”, vagy így fejezi ki magát: „Mert nagyon fáradt vagyok, ráadásul most a szüleimmel sem akarok veszekedni, nekem nem ér annyit az egész”. Ez utóbbi önfeltárási üzenetben már lényegesen többet mond el valódi érzéseiről, lehetővé téve a kortársai számára, hogy megértsék valós indokait, érzéseit.

Az én-üzenetek ún. „felelősségközlések” (Gordon, 1991, 141.): a beszélő saját érzéseit osztja meg, és ezzel felelősséget is vállal a saját belső állapotáért. Másrészt, aki én-üzenetet használ, az a beszélőpartnerének lehetőséget ad arra, hogy ő is felelősséget vállaljon a saját viselkedéséért, érzéseiért. Az én-üzenetek használata lehetővé teszi azt is, hogy egy konfliktus esetén elősegítsük a másik fél változás iránti hajlamát is, hiszen az én-üzenetek nem tartalmaznak negatív értékelést a beszélgetőpartner iránt, így nem rontják a kapcsolatot a két fél között (Gordon, 1991). Az én-üzenetek megfogalmazásának képessége tehát nemcsak a hiteles önkifejezés eszköze, de a hatékony, kapcsolatmegőrző konfliktuskezelés alapját is jelenti. Ez pedig már átvezet bennünket a tréning harmadik nagy témaköréhez, a düh- és konfliktuskezeléshez.

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy a hatékony kommunikáció köztes szint a szociális készségek rendszerében: saját és mások érzelmeinek felismeréséhez, kifejezéséhez alapos önismeretre van szükségünk (Szekszárdi, 2008), kommunikációs készségeink pedig meghatározzák azt, hogyan oldunk meg hatékonyan konfliktusokat, egyáltalán hogyan élünk egy adott közösségen belül. Az általunk tervezett tréning 5. alkalma az említett kommunikációs készségek fejlesztését célozza meg, kiemelve az érzések, felismerését, kifejezését. A 6. találkozás során a diákok gyakorolhatják a nemet mondás nehéz helyzetét, azt követően pedig megismerkednek azazal, mit is jelentenek az én-üzenetek, mi a hasznuk és hogyan alkalmazhatják azokat.

A kommunikáció fejlesztését célzó 5–7. foglalkozások leírása

5. TALÁLKOZÁS

Cél:

A kommunikációs készségek fejlesztése.

A foglalkozás célja: Saját és mások érzelmeinek felismerése, érzések kifejezése, tudatosítása.

Önmagunk megtapasztalása, önkifejezés, önfogadás, empátia.

JÁTÉK NEVE:

Lóverseny.

Játék célja:

Bemelegítő, frissítő játék.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

5 perc.

Játék menete:

A csoporttagok körben állnak, a csoportvezető is beáll a körbe, ő fogja irányítani a játékot. A játék folyamán egy helyben állunk, a lovak előrehaladását az jelzi, hogy a kezünkkel a combunkra csapunk, így haladnak a lovak a versenypályán. A pályán 4-féle akadály van:

- nagy akadály: magasra kell ugrani, kezünket emeljük, és közben azt kell mondani, hogy „hopp-hopp”.
- kis akadály: nem kell olyan nagyot ugrani, kezünket emeljük, és közben azt kell mondani, hogy „hopp”.
- vizes akadály: megint magasabbra kell ugrani, kezünket emeljük, és közben azt kell mondani, hogy „hopp-placcs”.
- fahíd: a mellünket kell verni, hasonlóan, mint a gorillák és olyan dübörgő hangot kell kiadni, mint amikor a lovak haladnak át a fahídon.

Kezdetben a csoportvezető határozza meg, hogy milyen akadályok jönnek egymás után, két akadály között is csapkodni kell a combunkat, mivel a lovak így haladnak tovább az akadályok között. Amikor a csoportvezető úgy érzi, hogy a játékosok felpörögtek vagy fáradnak, akkor mondhatja, hogy gyorsítsanak, mert közel a cél. A játéknak akkor van vége, ha a lovak beértek a célba, ezt az jelzi, hogy a kezüket be kell tenni középre, mert az jelképezi a ló orrát.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan érezték magukat?

Mit gondolnak ők, mire volt jó ez a játék?

Milyen érzés volt vezetni az egész csoportot?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

Egyrészt beépíthetünk általunk kitalált akadályokat, hogy jobban megterheljük a diákok figyelmét; másrészt a csoportvezető, ha úgy látja, átadhatja a játék vezetését egy csoportagnak, aki az akadályok sorrendjét, hasonlóan a csoportvezetőhöz, mondhatja, módosíthatja saját kreativitása szerint.

A játék lelőhelye:

„Közkincs” – tréninges saját élmény.

JÁTÉK NEVE:

Érzelemkártya módosítva.

Játék célja:

Érzéseink széles skálájának felidézése, a későbbi munka során ezekkel az érzelmekkel és szituációkkal fogunk dolgozni. A cél, hogy a diákok felismerjék, hozzájuk hasonlóan mások is ugyanolyan érzéseket élnek át, ezáltal empátiás készségük fejlődhet.

Szükséges kellékek:

20 kártya, amelyeken egy-egy érzélem szerepel.

Időkeret:

10–15 perc.

Játék menete:

Egy tanuló húzzon egy kártyát. Fejezze be azt a mondatot, hogy „Akkor szoktam így érezni, ha...” A többiek találják ki az érzést, ami a kártyán szerepel. Ha körbeértünk, ismét megyünk egy kört, a kártyákat újból összekeverjük és kiosztjuk. Ekkor már tudjuk az érzelmeket, de mástól is hallunk saját élményt, tapasztalatot.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan érezték magukat?

Mennyire könnyen/nehezen jutott eszükbe megfelelő szituáció?

Megjegyzés: a csoportvezetőnek érdemes a megbeszélésen hangsúlyozni, hogy hasonló szituációk és hasonló érzések is előbukkannak a beszámolóokban. Melyikre volt a legkönnyebb/legnehezebb példát hozni?

Megjegyzés: a csoportvezető összefoglalhatja, hogy ilyen érzelmekkel és ezek kezelésével fogunk dolgozni!

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként: (?)

A tanulók által elmesélt szituációkat érdemes egyből röviden feljegyezni, mert a későbbiekben dolgozni tudunk majd ezekkel a gyakorlatok során!

Variációk a játékra:

Adhatunk a diákoknak képeket, amelyek bizonyos helyzeteket ábrázolnak. Ebben az esetben az a feladatuk, hogy felismerjék a képen szereplő(k) érzéseit, kitalálják és megfogalmazzák az érzéshez tartozó szituációt.

A játék lelőhelye:

Horváth-Szabó, K., Vigassyné, D. K. (2001): *Az agresszió kezelése*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest – módosítva.

JÁTÉK NEVE:

A helyzetnek megfelelő és annak ellentmondó érzelmek.

Játék célja:

A helyzetnek megfelelő, vagyis kongruens és inkongruens érzések megtapasztalása, annak megfigyelése, hogy ez milyen érzéseket válthat ki.

Szükséges kellékek:

Szituációkártyák érzelmekkel együtt (lásd 5. sz. melléklet).

Időkeret:

25–30 perc.

Játék menete:

A résztvevők páronként kapnak egy-egy szituációt, továbbá a pár mindegyik tagja egy előre megadott érzelmet kap, ami alapján reagálniuk kell az általuk eljátszott párbeszéd során. A többiek feladata, hogy felismerjék a szereplők érzéseit.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan érezték magukat a szituációt eljátszók?

Melyik helyzetben volt kongruens/nem kongruens az érzelem a helyzettel?

Milyen, ha az érzelem kongruens/nem kongruens a helyzettel?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Szükséges lehet a szituációk menetének segítése, lezárása. Érdemes irányítani a szituációk eljátszását: a szereplők pontosan jelezzék, mikor kezdik a szituációt (pl.: „Kezdjük!” felkiáltással), és határozottan mutassák a szituáció lezárását is (pl.: hosszabb csenddel, mozdulatlansággal).

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Beugró című műsor – módosítva.

JÁTÉK NEVE:

Terpesz-kör.

Játék célja:

A fő játékok között a feszültségoldást, a pihentetést szolgálja.

Szükséges kellékek:

Labda.

Időkeret:

5–10 perc.

Játék menete:

A játékosok körben állnak, mindenki terpeszállásban, úgy, hogy a bokájuk összeérjen. A csoportvezető kívülről bedob a körbe egy labdát, és innentől kezdve az a feladat, hogy a játék résztvevői egymás lába között átgurítsák azt. Az illető, akihez a labda érkezik, úgy védekezik, hogy két kezével megpróbálja kivédeni a labdát. Akinek átgurult a lába között a labda, az kiesett, s a kört eggyel szűkebbre vonják. Az a két játékos győz, akik utoljára maradnak a körben. A terpeszállást egyforma nagyra kell minden játékosnak vennie, s azt végig tartania is kell.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen érzés volt „gólt” kapni vagy azt kivédeni?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Figyelnünk kell a csoport hangulatára, mivel a gólok szégyenérzést, indulatot válthatnak ki, amit nem könnyű szavakkal kifejezni.

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

Benedek, L. (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

JÁTÉK NEVE:

Négy fel!

Játék célja:

A játék nemcsak felfrissít, hanem nonverbális kommunikációs készségeket fejlesztő hatással bír, a játékkal a résztvevők az egymásra való odafigyelést, együttműködést gyakorolhatják.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

5–10 perc.

Játék menete:

Körben ülünk a székeken. A játék szabálya szerint nem beszélhetünk, csak egymást nézhetjük. Az adott szabály szerint kell felállni, és ha valaki ront, mindenki leül, és előlről kezdjük. Szabályok lehetnek:

Egyszerre két ember állhat fel és állva maradnak, így a végén az egész csoport áll, rontás esetén mindenki leül, és előlről kezdjük;

Egyszerre csak négyen állnak 5 másodpercig, ha leülnek, másik négy ember áll fel.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan próbáltatok meg együttműködni?

Mennyire tudtál másoknak jelezni és te mennyire vetted a jelzéseket?

Melyik szabály volt könnyen/nehezen tartható?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Fontos, hogy csoportvezetőként arra figyeljünk, hogy hibás játékmegoldás és kudarc esetén ne kezdjük el a résztvevők egymást hibáztatni.

Variációk a játékra:

Bármilyen egyéb szabályt ki lehet találni, aminek alapján a játékosoknak fel kell állniuk.

Például:

- egyszerre négy lány álljon fel, 5 másodpercig állva maradnak, majd négy fiú következik;
- egyszerre két fiú és két lány álljon fel a székről, majd 5 másodperc múlva váltás ugyanezen szabály szerint stb.

A játék lelőhelye:

Kiss N., Piszker Á. (2009): *Interaktív Játéktár. Agressziókezelés, toleranciafejlesztés az iskolában*. Kompánia Füzetek 3., Budapest.

JÁTÉK NEVE:

Mozgássérült robot.

Játék célja:

Egymásra odafigyelés készségének gyakorlása, frissítő játék.

Szükséges kellékek:

Eggyel több szék, mint ahány csoporttag van.

Időkeret:

5–10 perc.

A játék menete:

A csoportvezető lesz a mozgássérült robot. A székeket két körbe rakjuk, egy külső és egy belső körbe. A külső kör nagyobb, itt úgy tesszük le a székeket, hogy a játékosok a kör közepe felé nézzenek. A belső, kis körben úgy tesszük le a székeket, hogy a játékosok a körből kifelé nézzenek. Miután a játékosok helyet foglalnak, a csoportvezető elindul nagyon lassan az üresen maradt szék felé. A játék lényege az, hogy a játékosoknak nem szabad engedni, hogy a robot leüljön, meg kell ebben akadályozniuk úgy, hogy fel kell állniuk és leülniük az éppen szabad székre, hogy a robot ne tudjon oda leülni. Fontos játékszabály, hogy ha már valaki felállt a székéről, akkor nem ülhet vissza, át kell ülnie a szabad székre. A játéknak akkor van vége, amikor a játékosok már huzamosabb ideig meg tudják akadályozni a robotot abban, hogy leüljön.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Ki hogy érezte magát?

Mire kell figyelniük, mit kellett tenniük, hogy meg tudják akadályozni a robotot, hogy leüljön? Megvalósult-e a játékosok között az együttműködés? Ha igen, hogyan, milyen módon?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Fontos, hogy figyeljünk arra, hogy kudarc esetén ne hibáztassák egymást a játékosok.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Továbbképzés során saját élmény.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa (a játék részletes leírását lásd az énképpel foglalkozó fejezetben).

Játék menete:

A második alkalomban leírtak alapján az én-fa folytatása. „Vegyétek elő az én-fákat és ragasszátok/rajzoljátok rá az új leveleket”.

6. TALÁLKOZÁS

A foglalkozás célja:

Összehangolódás gyakorlása testi szinten. Igen/nem mondásához kapcsolódó érzések tudatosítása. Olyan helyzetek összegyűjtése, amikor szeretnének nemet mondani, de az nehézséggel, kellemetlenséggel járhat. Az ilyen helyzetek érzelmi összetételének a megvilágítása.

A JÁTÉK NEVE:

Labdapattogtatás.

A játék célja:

Felpörgetés, ráhangolás a közös játékra.

Szükséges kellékek:

Egy felfűjt strandlabda.

Időkeret:

5 perc.

A játék menete:

Körben áll mindenki. A játék lényege, hogy minél tovább fenn kell tartani a labdát, de egymás után kétszer nem érhet hozzá ugyanaz az ember. Először meg lehet tippelni, hány érintésig sikerül fenntartani, majd egy próba után is becsülje meg a csoport, hány érintést tudnak végigjátszani, és nézzük meg, mi lesz az eredmény.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Mi volt a stratégiájuk, ha volt? Milyen stratégiák lehetségesek?

Mennyire volt nehéz/könnyű egymásra hangolódni a játékban?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

Lehet közben beszélni, illetve verbális kommunikáció nélkül is lehet játszani.

A játék lelőhelye:

Tréninges saját élmény.

A JÁTÉK NEVE:

Szinkronizálás.

A játék célja:

Ráhangolódás a másikra – ezt akár szó szerint is érthetjük, vagyis hanggal kell követni a társ mozgását. A játék lényege az egymásra figyelés, az együttműködés megvalósítása.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

10 perc.

A játék menete:

A csoport két részre oszlik: a társaság egyik fele mozog, gesztusokkal és mozdulatokkal fejezi ki magát, a másik fele viszont beszél, de nem mozog. Minden játékosnak van tehát egy „hangja”, aki beszéddel kommentálja mindazt, amit társa szavak nélkül játszik. Azután párcsere is lehetséges.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Mennyire volt nehéz vagy könnyű az egymásra hangolódás?

Tudták-e értelmezni a nonverbális jeleket?

Összhangban volt-e a verbális és a nonverbális kommunikáció?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Figyeljünk az erőltetett párokból fakadó ellenállásra. Teremtsünk lehetőséget arra, hogy mindenki azt a csoporttagot szinkronizálhassa, akit akar.

Variációk a játékra:

Egy páros bemutatja a többieknek a „mutatványukat”, a többiek a nézőközönség sorai-
ban foglalnak helyet.

A játék lelőhelye:

Benedek L. (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

JÁTEK NEVE:

Igen-nem.

Játék célja:

Kommunikációs gyakorlat, melyben a tagadás, elutasítás és a meggyőzés, biztatás közlé-
sének megélése, gyakorlása a cél. Az igent és a nemet mondás erősítése.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

13 perc.

A játék menete:

A feladathoz párokat alkotunk, akik szétszóródnak a teremben. A játék előre meghatáro-
zott ideig tart (javasolt 1–2 perc), az indításra és befejezésre mi adjuk a jelet. A párok a be-
szélgetés során csak az „Igen”, vagy csak a „Nem” szavakat használhatják, e két szóval
kell beszélgetniük. A cél, hogy hassanak a társukra és figyeljék az őket érő hatásokat.
A nonverbális kommunikáció minden formája megengedett, a szavakat a legkülönbözőbb
hangsúllyal mondhatják ki. Az idő letelte után párcsere lehetséges.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen érzés volt nemet mondani?

Milyen érzés volt elutasítva lenni?

Melyik szerep volt könnyebb: igent vagy nemet mondani?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Ha valaki nagyon beleéli magát a játékba és feljönnek régi sérelmek, akkor tegyük lehetővé, hogy a feszültséget levezesse, vagy a csoporton belül, vagy csoporton kívül hallgassuk meg.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Piszker Á. (2009): *Interaktív Önismereti Játéktár*. Kompania Alapítvány, Budapest.

JÁTÉK NEVE:

Szituációk eljátszása.

Játék célja:

Olyan szituációk gyakorlása, amikor nehéz vagy kellemetlen a nemet mondás, a visszautasítás.

Szükséges kellékek:

Az érzelmkártyánál említett szituációk (lásd 5. sz. melléklet), amelyekben nemet kell mondani, valamint mi is készülünk szituációkkal.

Időkeret:

20 perc.

Játék menete:

Játsszák el a megadott szituációkat párokban. Fontos kiemelni, hogy az egyik szereplő mindenképp próbálja meggyőzni a másikat, míg a másik szereplő tartson ki az elutasítás mellett. Fontos lehet elmondani azt is, hogy a másik számára elfogadható indokot hozzanak fel.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen érzéseik, gondolataik voltak az eljátszás során?

Mikor nehéz nemet mondani? Mikor mondaná?

Mit kockáztat, ha nemet mond?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Saját fejlesztés.

A JÁTÉK NEVE:

Címkézés.

A játék célja:

Mások hozzáállásának megtapasztalása a kapott szerepekkel kapcsolatban, az empátia fejlesztése.

Szükséges kellékek:

Post-it (fontos, hogy jól tapadjon a homlokra), amelyekre előre felírjuk a jelzőket.

Időkeret:

20 perc.

A játék menete:

A csoporttagok kezdjenek el sétálgatni, mozogni a térben, majd egy jelre álljanak meg egy helyben és csukják be a szemüket. Minden csoporttag homlokára felragasztjuk a címkét, amelyekre egy-egy jelzőt írtunk. A cél az lesz, hogy a csoporttagoknak rá kell jönniük, hogy az ő homlokukra milyen jelző került. Ezt abból kell megtudniuk, ahogy a többiek kapcsolatba lépnek velük, és ahogy beszélgetést kezdeményeznek. A „felcímkézés” után mindenki kezdjen el mozogni és próbáljon minél több csoporttaggal beszélgetést kezdeményezni a címkéje alapján.

Javasolt címkék: milliárdos, stréber, kocka, gyerekes viselkedés, hajléktalan, tudós, izompacsirta, cicababa, emós, rocker, deszkás, élsportoló, állatbarát, népszerű diák, divatmániás, művész.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Rájöttek-e arra, hogy milyen jelző volt a homlokukra ragasztva?

Tudtak-e azonosulni a szereppel, vagy rossz érzés volt, ahogy az adott szereppel kommunikáltak a többiek?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Figyeljünk arra, hogy a játék ne menjen át személyeskedésbe; ha valakinek esetleg rosszul esnek a szerepének szánt mondatok, akkor teremtsük lehetőséget arra, hogy ezt elmondja.

Variációk a játékra:

A diákok saját maguk is írhatnak olyan szerepeket, tulajdonságokat, amelyek esetében kíváncsiak arra, hogy mások hogyan reagálnak, milyen módon kommunikálnak. Ha a homlokra ragasztás rossz érzéseket vált ki, akkor a címkéket a diákok hátára is lehet ragasztani..

A játék lelőhelye:

Piszker Á. (2009): *Interaktív Önismereti Játéktár*. Kompánia Füzetek 2. Kompánia Alapítvány, Budapest.



2. kép. „Címkézés” – cetlik a homlokon

A JÁTÉK NEVE:

Dörmögő-kör + lufi.

A játék célja:

Annak a megbeszélése, hogy vannak dühítő, frusztráló helyzetek, amelyek feszültséggel járnak. A feszültséget keltő helyzetekben átélt érzelmek és testi tünetek tudatosítása. A játék végén a cél az, hogy a diákok a feszültségüket ki is adják, levezzessék.

Szükséges kellékek:

Lufi.

A/3-as lapok (a test körvonalával),

néhány apróbb játék, pl. a diákok tarthatnak a kezükben egy „mágikus” mikrofont (fából készült forma egy méter fonállal), ami élvezetesebbé teheti a kört.

Időkeret:

25 perc.

A játék menete:

A csoport leül körbe, és mindenkinek lehetősége van elmondani, hogy mi dühítette, zavarta vagy frusztrálta őt azon a héten. Mindenki elmondhatja, hogy kik vettek részt a nehéz helyzetben, mi volt a probléma megoldása, illetve hogy ő személy szerint mennyire elégedett ezzel a megoldással. A feszültséget, amelyet a helyzetben éreztek, bejelölik egy A/3-as lapon, vagyis ezzel tudatosítják, mely testrészeikben jelent meg a feszültség. Majd feldolgozásképp ezt a feszültséget fújják bele a lufiba.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Mit lehet még tenni, ha érezzük a feszültséget?

Mit szoktak tenni, ha feszültnek érzik magukat?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Ha esetleg valaki nagyon mélyen belemegy a saját problémájába, vagy esetleg komoly, megrázó problémát hoz fel, és emiatt nem tud haladni a kör, akkor ajánljuk fel neki, hogy külön, kétszemélyes helyzetben is meghallgatjuk.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Két játék egybegyűrásából és továbbfejlesztéséből született. A két játék forrása: Kiss N., Piszker Á. (2009): *Interaktív Játéktár. Agressziókezelés és toleranciafejlesztés az iskolában*. Kompánia Füzetek 3., Budapest; valamint: Horváth-Szabó K., Vigassyné D. K. (2001): *Az agresszió és kezelése. Tanári kézikönyv*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.

A JÁTÉK NEVE:

Székfoglaló.

A játék célja:

Feszültségoldás, levezetés.

Szükséges kellékek:

Eggyel kevesebb szék, mint ahány csoporttag van.

Időkeret:

5 perc.

A játék menete:

Minden diáknak egyesével kiosztjuk a lehetséges szerepek egyikét: apa, anya, fiú, lány. Annyiszor osztjuk ki ezeket a szerepeket, amíg nem mondtuk meg mindenkinek, hogy ő milyen szereplő lesz a játékban. Ezután egy diák középre megy és ő határozza meg, hogy kik fognak helyet cserélni. Ha azt mondja, „apák”, akkor azok a játékosok cserélnek helyet, akiknek ezt a szerepet osztottuk ki. Ha azt mondja, „anyák”, akkor pedig azok a csoporttagok cserélnek helyet, akik ezt a szerepet kapták és így tovább. Ha pedig azt mondja, „családi zűrzavar”, akkor mindenkinek helyet kell cserélnie. Az a játékos fog legközelebb középre állni, akinek a helycsere folyamán nem jutott szék.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan érezték magukat?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Esetleg a balesetveszély, érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a játék hevében is vigyázzanak egymás testi épségére.

Variációk a játékra:

Nagyon sokféle van, ha valakit érdekel, akkor a következő helyen több változat is olvasható: Benedek, L. (2005): *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.

A játék lelőhelye: Gordon-tréning.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa (a részletes leírást lásd az énképről szóló fejezetben).

Játék menete:

A második alkalomnál leírtak alapján az én-fa folytatása. „Vegyétek elő az én-fákat és ragasszátok/rajzoljátok rá az új leveleket”.

7. TALÁLKOZÁS

A foglalkozás célja:

A 7. találkozás célja, hogy a résztvevők az önfeltáró, és a konfrontáló én-üzenet lényegét megértsék, azok használatát különböző szituációkban gyakorolják.

A JÁTÉK NEVE:

Csíkra állós.

A játék célja:

Felpörgetés, ráhangolás a közös játékra.

Szükséges kellékek:

Szigetelőszalag, festőszalag.

Időkeret:

5 perc.

A játék menete:

A résztvevőknek megmutatjuk a csíkot a földön. Megkérjük őket, hogy álljanak rá, szorosan egymás mellé. Ezután, anélkül, hogy lelépnének a vonalról, álljanak sorrendbe tenyereik nagysága szerint úgy, hogy az egyik végén a legnagyobb, a másik végén a legkisebb tenyerű diák álljon. Hívjuk fel arra a figyelmüket, hogy segítsenek egymásnak, ahogyan tudnak, de a csíkról lelépniük nem szabad.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen taktikát választottatok a feladat végrehajtásában?

Hogyan segítették egymást? Kihasználták-e az összes lehetőséget? Sikerült-e betartaniuk a szabályt?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Figyeljünk arra, hogy egymás testi épségére vigyázzanak a csoport tagjai.

Variációk a játékra:

Lehet szemszín, születésnap, életkor szerint is sorban állni.

A játék leelőhelye:

Kiss N, Piszker Á. (2009): *Interaktív Játéktár. Agressziókezelés és toleranciafejlesztés az iskolában*. Kompánia Füzetek 3., Budapest.

A JÁTÉK NEVE:

Te-üzenet és én-üzenet.

A játék célja:

A te-üzenet, és az én-üzenet különbségének megértése, annak a gyakorlása, hogyan lehet saját panaszunkat szóvá tenni anélkül, hogy a másikat támadnánk.

Szükséges kellékek:

Csomagolópapír, filctollak.

Időkeret:

15 perc.

A játék menete:

A csoportból felkérünk egy önként jelentkezőt, akivel eljátsszuk a következő szituációt: a testvérpár egyik tagja hazaér (a csoportvezető), de nagyon mérges, mert látja, hogy a testvére (diák) megette a hűtőből az összes süteményt. Az első eljátszás után te-üzenetet küldjünk: „Ez nem lehet igaz! Felfaltad az összes süteményt!” A második eljátszás során én-üzenetet fogalmazzunk meg: „Amikor hazajövök és látom, hogy elfogyott a sütemény, bosszankodom és csalódott vagyok, mivel előre örültem, hogy milyen finom lesz.”

Másik lehetséges szituáció: A diák (diák) az órán nem figyel a tanárra (csoportvezető). Az első eljátszás során te-üzenetet küldünk: „Már megint nem figyeltél, és foglalmazsz, hogy most mit kellene tenned.” A második eljátszás során én-üzenetet fogalmazzunk meg: „Ha az órán nem figyelsz oda, azzal bosszúságot okozol, mert újra el kell mondanom neked a feladatot, amit a többieknek már elmagyaráztam. Ez pedig azt jelenti, hogy kétszer annyi időt kell szánnom ugyanarra a dologra, és kevesebb időm marad a többiekre.”

Fontos a szituációk eljátszása után azok elemzése: csomagolópapíron oszlopokat kijelölve írhatjuk a te-üzenet és az én-üzenet különbségeit a megbeszélés fókuszpontjai alapján.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen hatása van a te-üzenetnek/az én-üzenetnek (mindkét félre nézve)?

Kiről mond a te-üzenet/én-üzenet megfogalmazója információt/véleményt?

Melyik üzenetet használjuk gyakrabban?

Miért szokatlan számukra az én-üzenetek megfogalmazása?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Walker, J. (1997): *Feszültségoldás az iskolában: játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A JÁTÉK NEVE:

Szituációk eljátszása.

A játék célja:

A korábban már megismert szituációk eljátszásán keresztül tapasztalják meg a csoporttagok, hogy milyen érzés, és milyen hatást váltanak ki azzal, ha én-üzenetet használnak.

Szükséges kellékek:

Szituációk kártyákon (lásd 6. sz. melléklet).

Időkeret:

20 perc.

A játék menete:

A csoporttagok párokat alkotnak, és minden pár húz egy-egy szituációs kártyát. Minden páros bemutatja a helyzetet úgy, hogy én-üzenetet fogalmaznak meg.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan reagált a másik az én-üzenetre? Hogyan reagált volna, ha nem én-üzenetet fogalmazott volna meg a párja?

Hasznos-e kifejezni az érzéseinket?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Figyeljünk arra, hogy a csoporttagok ne rejtett te-üzeneteket fogalmazzanak meg, hanem valódi én-üzenetekkel reagáljanak a szituációkban. Ha szükséges, segítsünk a megfogalmazásban.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Tréning „közkins”, erre a csoportra kidolgozva.

JÁTÉK NEVE:

Feladatlap az én-üzenet gyakorlására.

A játék célja:

Az én-üzenet megfogalmazásának egyéni gyakorlása feladatlap segítségével.

Szükséges kellékek:

Előre kinyomtatott feladatlapok (lásd 7. sz. melléklet).

Időkeret:

20 perc.

Játék menete:

Mindenkinek kiosztunk egy-egy feladatlapot, amelyen helyzetek szerepelnek. A csoporttagok feladata, hogy töltsék ki úgy a feladatlapot, hogy az adott helyzetre adott

reakciójuk tartalmazza az érzéseiket, a konkrét viselkedést, ami azt kiváltotta, valamint az okot, ami kiváltotta. A feladatlapon az első három példát közösen nézzük meg, majd mindenki egyénileg tölti ki a többit. Azután meghallgatjuk, szükség esetén javítjuk a megoldásokat.

Megbeszélés fókuszpontjai:

–

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Szekszárdi, J. (2008): *Új utak és módok: gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához: 13 éven felüli tanulók számára*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

A JÁTÉK NEVE:

Helyzetgyakorlatok.

A játék célja:

A feladat kitöltése alkalmával az egyéni gyakorlás során a megismert helyzetek eljárásával gyakoroljuk az én-üzenetek megfogalmazását, figyeljük azok hatását.

Szükséges kellékek:

Feladatlapok.

Időkeret:

20 perc.

A játék menete:

Kérjük fel önként jelentkező párokat, akik szívesen eljátszanák a feladatlapon leírt helyzeteket.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan reagált a másik az én-üzenetre? Mit érzett az, aki az én-üzenetet küldte?

Hasznos-e kifejezni az érzéseinket?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Figyeljünk az én-üzenetekkel kapcsolatban a helyes megfogalmazásokra.

Variációk a játékra:

Saját maguk is írhatnak olyan helyzeteket, amelyeket szívesen eljátszanának.

A játék lelőhelye:

Szekszárdi, J. (2008): *Új utak és módok: gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához: 13 éven felüli tanulók számára*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

A JÁTÉK NEVE:

Tárgykergetés.

A játék célja:

Felfrissülés, pihenés, együttműködés fejlesztése.

Szükséges kellékek:

Két különböző színű babzsák vagy labda (ha többen vannak, akkor két-két labdával vagy babzsákkal is lehet játszani).

Időkeret:

10 perc.

A játék menete:

A csoport körben ülve helyezkedik el. Minden második ember egy csapatba tartozik (pl. egyesek az egyik csapat, a kettesek a másik csapat tagjai). Először a körben egymással szemben elhelyezkedő két külön csapatba tartozó embernek adjuk a babzsákokat/labdákat. Nekik kell a megegyezés szerinti irányba továbbdobniuk a következő saját csapattagnak, majd ők is továbbítják a következő saját csapattagnak a babzsákokat/labdát, a tárgyak ezzel a mozgással fogják „kergetni” egymást. A csapatok akkor kapnak pontot, ha a babzsájuk/labdájuk utoléri és lebegi a másik csapatét. Ha valamelyik csapat pontot szerez, megállunk, felírjuk, és újra kezdjük a játékot. Érdemes egy-két pontonként irányt váltani. Fontos, hogy előre megbeszéljük, hogy hány pontig vagy mennyi ideig tart a játék.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen stratégiát alkalmaztak a játék során?

A játék veszélyei – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Kiss N., Piszker Á. (2009): *Interaktív Játéktár. Agressziókezelés és toleranciafejlesztés az iskolában*. Kompánia Füzetek 3., Budapest.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa (a részletes leírást lásd az énképről szóló fejezetben).

Játék menete:

A második alkalomnál leírtak alapján az én-fa folytatása. „Vegyétek elő az én-fákat és ragasszátok/rajzoljátok rá az új leveleket”.

Düh- és konfliktuskezelés (8–10. találkozás)

A tréning harmadik blokkjának (8–10. alkalom) témája a düh mint gyakori érzelem és a konfliktusok kezelése. Ennek a résznek legfőbb célja, hogy megismertesse a diákokat a düh mint érzelem szerepével. Rámutasson azokra a lehetséges módokra, ahogy a dühünket féken tudjuk tartani. Ehhez kapcsolódik szorosan a konfliktusok kérdése is, hisz a düh gyakran a rosszul kezelt konfliktusok mellékterméke, vagy éppen egy konfliktus kapcsán megélt érzelem. A továbbiakban röviden áttekintjük a düh és a konfliktus témakörének pszichológiai vonatkozásait, majd az előzőekhez hasonlóan bemutatjuk a témakör köré szerveződött foglalkozások menetét.

A düh mint érzelem – a dühkezelés

A düh az alapérzelmek közé tartozik. Az alapérzelmek jellemzője, hogy minden kultúrában hasonlóan nyilvánulnak meg, veleszületettek, és kialakulásuk megelőzi a kognitív értékelő folyamatokat. Ez azt jelenti, hogy a fiziológiai és érzelmi reakció nagyon gyorsan, tudatos irányítása nélkül jelennek meg. Ezt követően történik csak meg az események átgondolása, értelmezése és értékelése. Ezért lényeges az, hogy az érzelmi szabályozás fejlesztése során az automatikus érzelmi feszültségek csökkentésére és a tudatos értékelésre, újraértékelésre külön-külön fel kell hívni a figyelmet (Horváth-Szabó, 2001). A düh színezettsége szerint negatív érzelem, ezért sok nehézséget okoz az interperszonális kapcsolatokban. Kezelése azért nagyon jelentős, mivel a harag vált ki leggyakrabban agresszív viselkedést. A dühkifejezés feletti személyes önkontroll fejlesztése így az agresszió megelőzés szempontjából is hasznos eszköz. Fontos, hogy a gyermekek elsajátítsák a saját érzelmi reakcióik irányításának készségét. Kisebb gyerekeknél nagy eredmény, ha olyan módot talál a feszültségének levezetéséhez, amivel nem okoz kárt saját magában, másokban vagy a környezetében (Buda, 2009). Felnőttektől és középiskolásoktól ennél összetettebb viselkedéskészlet is elvárható a belső, lelki feszültségek kezelésére.

A lelki feszültség vagy stresszhatások kezelésének Lazarus és Launier (1978) kétféle formáját különbözteti meg. Amikor a személy arra összpontosít, hogy megpróbálja megváltoztatni a problémát, hogy azt később el tudja kerülni, problémaközpontú megküzdésről beszélünk. Érzelemközpontú megküzdés esetén a személy ezzel szemben a helyzet okozta kellemetlen érzelmi reakciókat igyekszik csökkenteni vagy megszüntetni. Az előzőhöz sorolhatóak azok az eszközök, amikor a személy önmagán vagy a környezetén próbál valamit változtatni, például fejleszti az időbeosztási készségét, vagy asszertíven lép fel valakivel szemben.

A negatív érzelmekkel való *megküzdésen belül* megkülönböztethetőek viselkedéses és kognitív stratégiák (Moos, 1988). Elsősorban a testmozgás, az érzelmi támasz keresése tartozik ide, de idesorolható a drogfogyasztás, érzelmi kitörések, alkoholizálás is. A kognitív stratégiákhoz olyan módszerek tartoznak, melyek a gondolatok megváltoztatásával (átkeretezés, figyelem elterelése) gyakorolnak hatást az érzelmekre. A DBT egy olyan viselkedésterápiás irányzat, amelyben az egyik modul az érzelemszabályozási készségek fejlesztése alkotja. A modul több kisebb részből épül fel. Ezek elméleti ismereteket és gyakorlati készségeket is tartalmaznak. Ebben a terápiás megközelítésben az érzelemszabályozás első lépésének az érzelmek felismerését és megnevezését tartják. A kliensek gyakorolják, hogy azonosítani tudják, milyen esemény váltotta ki az érzelmet; a kiváltó esemény értelmezését, megfigyelik, hogy az események milyen hatással vannak az érzésekre, testi érzetekre és az érzelmet kifejező viselkedésre. A második fontos lépés ebben a modellben az érzelmek, jelen esetben a düh funkciójának azonosítása. Megkülönböztetik az eszközként használt, vagyis eszköz jellegű, és a környezeti eseményekre adott választ, vagyis a reaktív jellegű haragot. Az érzelmek funkciója akadályozni fogja azok csökkentését, ami egy fontos lépés afelé, hogy a kliens meg tudja változtatni az érzelmeit. A harmadik elem az érzelmi sérülékenység preventív csökkentése a helyes életmód (táplálkozás, mozgás, alvás és kapcsolódás, stb.) kialakításával. Negyedik lépésben az érzelmek tudatosabb megélésére kerül a hangsúly, ami egy önelfogadó, értékítéletektől mentes hozzáállás kialakítását jelenti. Eszközként ebben a fázisban relaxációs, éberség meditációs gyakorlatokat alkalmaznak. Ezt követően azt gyakorolják a kliensek, hogyan tudnak az érzelmi állapotukkal ellentétesen cselekedni, az aktuális belső világukkal ellentétes érzéseket megjeleníteni a testükön. Ezzel az a cél, hogy megtapasztalják és gyakorolják azt a készséget, hogyan képesek a viselkedésük irányítására. Végül a belső feszültség türésének növelésére összpontosítanak a terápia során. Azzal foglalkoznak, hogyan lehet csökkenteni a negatív érzelmekkel járó szenvedést (Linehan, 2011). A szerző elsősorban a figyelem különböző technikákkal történő elterelésére, önmegnyugtatóra, a pillanat jobbá tételére helyezi a hangsúlyt.

Egy másik, szintén a dühkezelést célzó program a Williams életkészségek program (Williams, 2008) amely a belső feszültség, a stressz kezelésére három készséget fejleszt: a) a helyzet tudatosítása b) döntéshozatal c) feszültséglevezető készségek. A helyzet tudatosítása során a kliensek gyakorolják a helyzet minél pontosabb, de tényszerű leírását, az átélt érzelmek felismerését és megnevezését, a gondolatok azonosítását, a személyes viselkedés leírását és a következmények felmérését. A döntéshozatal megkönnyítéséhez az ún. négy kérdés technikát alkalmazzák. Ennek segítségével döntenek el, hogy akció- vagy érzelemorientált megküzdést fognak-e használni a stressz csökkentésére. A négy kérdés magyarra fordítva a) Fontos? b) Indokolt? c) Lehet? d) Érdemes?, amit a FILE mozaikszóval foglaltak össze. Amennyiben bármelyik kérdésre nem a válasz, érzelemorientált megküzdést javasolnak, vagyis a kialakult kellemetlen érzelmi feszültség levezetését. Azonban ha mind a négy kérdésre igen a válasz, úgy lehetséges a cselekvésorientált megküzdés, a helyzetbe való beavatkozás. A belső feszültségek csökkentésére a gondolati átkeretezést, az automatikus gondolatok megállítást, figyelemelterelést és relaxációs módszereket tanítanak a klienseknek.

A bemutatott modellek és módszerek többféle megközelítést alkalmaznak düh kialakulásának megértésére és kezelésére. Ezekben az elméletekben a különbözőségek mellett hasonlóságokat is találunk. Megjelenik bennük a tudatosítás jelentősége, ami az észlelő állapotára és a környezetre, az eseményre, a kiváltó okokra egyaránt vonatkozik. A fejlesztés során tehát fontos felhívni a diákok figyelmét erre az elemre. Ezt követően, a mindennapi reakciótól eltérően, mielőtt bármilyen cselekvésbe fog valaki, érdemes megállni, és hideg fejjel végiggondolni, pontosan mit is szeretne. Csak ezt követően cselekedjen, ami irányulhat a probléma megoldására vagy a szenvedés csökkentésére is. Saját munkánk során a dühkezeléssel kapcsolatos foglalkozás gyakorlatait és feldolgozó kérdéseit ezen modellek szemléletében, úgy állítottuk össze, hogy lehetőséget nyújtsanak arra, hogy lehessen beszélni, vitázni a fenti lépésekről, és ki lehessen próbálni őket a gyakorlatban is.

A konfliktus fogalma, természete és megoldási lehetőségei

A szó 'konfliktus' összeütközést, összecsapást jelent, két vagy több szemben álló fél közötti ellentétet. Bár a konfliktusokat a közgondolkodás gyakran azonosítja rossz, elkerülendő tartalmakkal, régóta tudjuk, hogy ez erősen vitatható elképzelés. A konfliktusok nagyon is fontos szerepet játszanak életünkben, a konfliktusok kezelése ugyanis kiváló alkalmat teremt a szituáció, illetve a másokkal való viszonyunk át- vagy újragondolására, kreatív energiáink mozgósítására. De egyáltalán nem mindegy, hogy milyen módon és mennyire hatékonyan vagyunk képesek feloldani a konfliktushelyzeteket (Horváth-Szabó, 2004). Már kisgyermekkorban, amikor a megfelelő kortárs kapcsolatok mindinkább fontossá válnak, jelentősen befolyásolja szociális és érzelmi fejlődésünket, hogy miként tudunk megküzdeni konfliktusainkkal (Laursen és Pursell, 2009, idézi: Davidson, Walton és Cohen, 2013). A legalapvetőbb csoportosítás szerint konfliktus kialakulhat érdekek vagy értékek össze nem férése mentén, ez alapján elkülönítünk érdek- (vagy másképpen szükséglet-) és értékkonfliktusokat. A legfőbb eltérés a kettő között, hogy míg az *érdekütközésnél* nagyon jól körvonalazható a ránk háruló konkrét következmény (Gordon, 2013b), addig az *értékütközésnél* nem tudunk ilyet megfogalmazni. Például, az, hogy a bátyánk dohányzik, alapvetően az ő egészségét veszélyezteti, mi ezt nem helyesljük, ami egy értékrendi kérdés, de bennünket közvetlenül semmilyen módon nem akadályoz (nem nekünk kerül időbe, energiába, pénzbe). Ha viszont ezt a jelenlétünkben, egy zárt helyiségben teszi, akkor ez már konkrét következményekkel jár, azaz átcsap érdekütközésbe.

Ennek megfelelően az értékütközésnél sokkal nehezebb lehet a vitás kérdés rendezése (sőt egyáltalán az sem biztos, hogy módunk van a konfliktus feloldására), és másfajta stratégiák bevetésére van szükség, mint az érdekütközés esetében. Próbálkozhatunk pl. tanácsadással vagy példamutatással, de tudnunk kell, nincs semmiféle garancia arra, hogy a másik figyelembe veszi szempontjainkat, és azoknak megfelelően fog cselekedni. (Bár hozzá kell tennünk, ez tulajdonképpen az értékkonfliktusokra is igaz.) Mindkét konfliktustípus esetén a legfontosabb cél az, hogy megfelelő stratégiák kiválasztásával fenn tudjuk tartani,

sőt lehetőség szerint fejleszteni tudjuk kapcsolatainkat. Amennyiben érdekkonfliktussal van dolgunk, alapvetően *ötféleképpen reagálhatunk*: Dönthetünk a menekülés, az önalávetés, az önérvényesítés mellett, találhatunk kompromisszumos megoldást, vagy törekedhetünk problémamegoldásra (Drimál, 2007, idézi: Dávid M., 2012). A következőkben részletesen is ismertetjük a felsorolt stratégiákat:

A *menekülést* (vagy másképpen az elkerülő stratégiát) leggyakrabban akkor alkalmazzuk, ha nincs elég energiánk vagy időnk a konfliktus kezelésére. De állhat a háttérben az is, hogy nem érezzük elég kompetensnek magunkat benne, vagy egyszerűen csak nem akarjuk beleártani magunkat. Ha kizárólag ilyen módon működünk, az rendkívül káros hatással lehet ránk nézve. Ebben az esetben ugyanis a korábban fel nem dolgozott feszültségek egy váratlan krízis vagy kellemetlen helyzet kapcsán kontrollál(hat)atlanul zúdulnak a nyakunkba. Ezenkívül attól, hogy egy konfliktushelyzetről nem akarunk tudomást venni, maga a probléma még létezik, ezáltal tartós stresszt eredményez.

Az *önalávető módszer* mögött olykor erőtlenség, csökkent önértékelés, passzivitás, közömbösség áll. De igaz lehet az ellenkezője is, azaz: bölcs belátás, a másikkal szembeni bizalom, véleményének és hozzáértésének elismerése is meghúzódhat a viselkedés mögött. A túl gyakori önalávetés azonban hosszabb távon alacsony önbecsülést, tartós vesztes pozíciót eredményez, ami különböző pszichés zavarok (nemritkán pszichoszomatikus betegségek) forrása lehet.

Az *önérvényesítő* (másképpen győztes-vesztes vagy versengő) stratégiával saját magunk érdekeit helyezzük mások érdekei elé. Egyes szituációkban (pl. katasztrófahelyzetekben) lehet ez az egyetlen járható út. Ám ha valaki nemcsak indokolt esetben és túl gyakran használja, átcsaphat agresszióba. Ennek nagy hátránya, hogy bár látszólag a személy mindig nyer egy konfliktushelyzetben, társas kapcsolatai viszont megromolhatnak. A környezete félni kezd tőle, kerülni fogják a vele való együttműködést, csak olyan emberek maradnak meg tartósan mellette, akik az önalávetést tartják a leginkább megfelelő konfliktuskezelő stratégiának.

A *kompromisszumkeresés* kölcsönös bizalmat, együttműködési szándékot feltételez. Ha azonban ezek a kompromisszum megszületésekor hiányoznak, akkor csak rövid időre kínál megoldást, bármikor kibillenhet a létrejött egyensúly. Ekkor mélyebb, és rombolóbb feszültségekre, összeütközésekre kell számítani. Másrészt látni kell, hogy a kompromisszumok megkötése során mindkét fél lemond az eredeti szükségletének egy részéről. Az ilyen lemondások mértéke ritkán összemérhető, így mindkét fél úgy érezheti, ő veszített többet a „békesség” kedvéért. Ez azonban újabb elégedetlenség és feszültség forrása lehet az adott kapcsolatban, sőt átvihető más kapcsolatokra is.

A *problémamegoldás* során a felek együttműködő partnert és nem ellenséget látnak egymásban, ennek megfelelően nyertes-nyertes stratégiát alkalmaznak, mely mindkettőjük számára a lehető legoptimálisabb. Meg kell azonban jegyezni, hogy erre a stratégiára akkor van mód, ha az érdekek nem ellentétesek (Horváth-Szabó, 1994, idézi Szekszárdi, 2008).

Bármelyik eddig felsorolt stratégiát választhatjuk konfliktusainkban, de tisztában kell lennünk azzal, hogy egyedül a legutóbbi stratégia alkalmazása esetén tud érvényesülni maximálisan saját és társunk érdeke is, és ekkor a legkisebb a kockázata a kapcsolat sérülésének.

Ennek megfelelően ez a stratégia igényel a legtöbb erőfeszítést és kreativitást mindkét fél részéről. *Összességében* elmondhatjuk, hogy az emberek általában nem csupán egyetlen módon oldanak fel ellentéteket, konfliktuskezelési repertoárunkat életünk során akár az összes módszerrel kibővíthetjük. Ami lényeges, az az, hogy milyen arányban használjuk az egyes technikákat. Fontos, hogy a gyerekek megismerjék ezeket a módszereket, képesek legyenek azonosítani saját viselkedésükben, és ha szükséges, új megoldásokat tanulni. Ezen belül is talán a leghatékonyabb az *asszertív* hozzáállás elsajátítása. Definíciója szerint „az asszertivitás a gondolatok, érzések kifejezését jelenti őszinte, nyílt kommunikáció útján. Célja a kölcsönösség, egyenlőség és magabiztosság kialakítása az emberi kapcsolatokban, továbbá a másik személy egyediségének a tisztelete” (Alberti és Emmons, 1986, idézi: Perczel és Tringer, 1994, 584.). Az asszertív fellépés alapvető feltétele a sikeres kommunikációnak. Ehhez elengedhetetlen, hogy a másik számára egyenlő partnerként jelenjünk meg, aki kellőképp udvarias, ugyanakkor magabiztos is. Mi döntünk, hogy elmondjuk-e véleményünket, vagy szorongás nélkül harcolunk a jogainkért, úgy, hogy közben tiszteletben tartjuk más jogait is, és nem keltünk benne szorongást. Tehát viselkedésünk nem csap át agresszióba, hanem továbbra is asszertívek maradunk. Ez egy nagyon fontos különbség: az asszertivitás nem végtelen viselkedést jelent, soha nem egyenlő az agresszióval és a megalázkodással sem. Tömören összefoglalva, az asszertivitás saját jogaink védelmét jelenti úgy, hogy másokat nem akadályozunk jogaik érvényesítésében. A teljesség igénye nélkül, jogunk van ahhoz, hogy tisztelettel bánjanak velünk, hogy megfogalmazhassuk a véleményünket, hogy komolyan vegyenek, odafigyeljenek ránk, hogy kérhessük, amire szükségünk van, hogy hibázzunk, hogy módosítsuk az álláspontunkat, illetve hogy bármikor azt mondjuk: nem tudom (Németh, 2008).

A konfliktusok kezelésének tanítása nem az egyetlen alternatíva a szociális készségek fejlesztésének ezen a területen. Érdemes felhívni a gyerekek figyelmét arra is, hogy jó néhány *konfliktus megelőzhető*. Ahogy Thomas Gordon, kaliforniai pszichológus írja: „Nincs más hátra: ki kell találni, hogy lehet a konfliktusveszélyt a lehető legkisebbre csökkenteni, és hogy hogyan oldjuk meg azokat a konfliktusokat, amelyeket nem lehet elkerülni. Igaz ugyan, hogy a konfliktusok soha nem kerülhetők el teljesen, de bizonyos, hogy néhányat meg lehet előzni...” (Gordon, 1993, 158). Gordon több lehetséges alternatívát is felsorol, melyek segítségével elébe mehetünk a konfliktusoknak. Utolsóként említi a „legrázósabb” utat, önmagunk megváltoztatását, mely szükségességének elismerése sokaknak nehézséget okoz, és amely a legtöbb erőfeszítést kívánja részünkről. Rövidebb idő alatt megvalósítható, és jóval kevesebb energiabefektetést igényel a környezetmódosítás mint lehetőség. Ez jelentheti a környezet gazdagítását, egyszerűsítését, az ingerek tompítását, szülő-gyerek relációban a gyerek mozgásterének korlátozását, „gyerekbiztos” környezet kialakítását, melyek segítségével módosíthatunk zavaró, elfogadhatatlan viselkedési formákon. És persze kommunikációnk finomra hangolásával, megfelelő közlések használatával (én-üzenetek küldésével) szintén megelőzhetővé válnak összeütközéseink. Sőt ennél többet is elérhetünk, jobbá tehetjük, ápolhatjuk kapcsolatainkat (Gordon, 2013a).

Hogy mennyire tudunk elébe menni a konfliktusoknak, abban az egyik legfontosabb tényező, hogy milyen *kommunikációs készséggel* rendelkezünk. Tudjuk, hogy a konfliktus gyakran kommunikáció alapú, azaz abból fakad, hogy a felek nem tudják megfelelően kifejezni és/vagy megérteni egymás közléseit (Dávid, 2012). És persze az sem elhanyagolható, hogy mit közvetítünk szavainkkal, nonverbális gesztusainkkal. „A kommunikációs készséghez tartozik mások verbális és nonverbális üzeneteinek helyes értelmezése, a saját érzéseink, gondolataink pontos és egyértelmű kommunikálásának képessége. Az a személy, aki e képességeket magas szinten birtokolja, képes beszélgetéseket kezdeményezni és fenntartani a különböző társas helyzetekben, nem ért félre másokat, és világosan fejezi ki üzeneteit” (Nagy, 2007, 126). Nagy József a szociális kompetencián belül elkülöníti a szociális kommunikáció képességét, melynek alapjai a nem verbális kommunikáció öröklött komponensei, ezek összessége pedig az érzelmi kommunikáció. Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összefüggnek egymással: az érzelmek megnyilvánulnak a hanghordozásban, a motiváció és emóció megjelenik a szóbeli közlésekben, így jelentős szerepet játszik a szociális kompetencia fejlődésében (Nagy, 2000, idézi Zsolnai, 2013). A nemzetközi kutatások felhívják a figyelmet, hogy a felsorolt összetevők egyesével és egymással való kapcsolódásuk révén is jelentősen befolyásolják az emberi kapcsolatok kialakítását és kezelését, a társadalmi szabályoknak, értékeknek és normáknak való megfelelést, illetve ezek tudatosítását (Zsolnai, 2013).

Összegzésképpen azt mondhatjuk, hogy a konfliktuskezelés rendkívül komplex készség. A jó kommunikációs képességen túl összefügg az összes, a tréning során megcélzott területtel, azaz az énképpel és a dühkezeléssel, és egy sor más társas készséggel, pl. a nemet mondással is. Nyilvánvaló, hogy a konfliktusok békés, ám mégis hatékony rendezéséhez, érdekeink érvényesítéséhez közben kell tudnunk tartani indulatainkat, megnyugtatni önmagunkat, kieléltetni szükségleteink kielégítését, ehhez pedig nem árt minél többet tudni önmagunkról; képességeinkről, igényeinkről, de korlátainkról is. A tréning 8. és 9. alkalma a konfliktuskezelés lehetséges alternatíváival ismerteti meg a diákokat. Ezen találkozások célja leginkább az asszertív kommunikáció előnyeibe való betekintés, saját élmény nyújtása a diákoknak az asszertív fellépés pozitív következményeivel kapcsolatosan. Miközben összehasonlításuk végiggondolhatják, megtapasztalhatják, milyen hatásai vannak az agresszív vagy az önálávető helyzetkezelésnek.

A 10. alkalom már a lezárást szolgálja, a korábban összegyűjtött tapasztalatok összegzését, tanulságok megfogalmazását, a diákok személyes fejlődésének regisztrálását.

A 8–10. fogalalkozások leírása

8. TALÁLKOZÁS

Cél:

A düh megértése, kezelése.

JÁTÉK NEVE:

Dühleltár.

A játék célja:

A játék alkalmas arra, hogy a tanulók meg tudják beszélni egymással, milyen „dühös tapasztalataik” vannak. Korábbi élményeiket végiggondolva tudatosíthatják, hogy melyek azok a helyzetek, amik gyakran váltanak ki belőlük erős indulatot. A csoportos beszélgetés során megalapozható a kezeléssel kapcsolatos közös gondolkodás is.

Szükséges kellékek:

Csomagolópapír és filcek.

Időkeret:

30 perc (5 + 5 + 20 perc).

Játék menete:

A játék három nagyobb részből áll. Egy egyéni, egy páros és egy csoportos feladatból. Az egyéni gyakorlat során megkérjük a tanulókat, hogy idézzenek fel egy olyan helyzetet, amikor valakinek a viselkedése feldühítette őket. A folyamatot relaxációs, imaginációs jellegű instrukciókkal segíthetjük, melyeknek az a célja, hogy minél pontosabban és érzékletesebben fel tudja idézni a tanuló az eseményeket és a saját állapotát. Még a gyakorlat megkezdése előtt magyarázzuk el a tanulóknak, hogy mi fog történni, és kérjük meg őket, hogy válasszanak egy olyan „dühítő eseményt”, amit egy jó barátuk szívesen elmesélnének.

Első rész – Relaxáció és felidézést segítő szöveg:

„Helyezkedj el kényelmesen és hunyd le a szemed. Figyeld meg a külvilág ingereit, az utca zaját, az autókat, a lábdobogást a folyosón, a padtársad lélegzetét...

A figyelmed most irányítsd önmagadra! Figyeld meg hogyan érzed most magad! Mit érzel a lábakban, a törzsben, a karokban, fejben?.

Kezdd el figyelni a légzésed. Figyeld meg a levegő útját, hogy beáramlik, majd kiáramlik a testedből. Figyeld, ahogy a belégzés megtölti a tested, és ahogy a kilégzéssel el-lazul.

Most gondolj arra a helyzetre, amikor valaki feldühített téged. Lelki szemed előtt idézd fel az eseményeket. Mintha egy film lenne, pörgesd le magad előtt az eseményeket újra, az első filmkockától az utolsóig!.

Mit csinált a másik? Mit mondott? Hogyan mozgott?.

Idézd fel, hogy te mit éreztél akkor! Mire gondoltál? Mit mondtál? Mit csináltál?

A film lassan véget ér, a képernyő elsötétül.

Kezdd el újra figyelni a légzésed, a levegő áramlását. Figyelj újra önmagadra, a mostani állapotodra. Végül vegyél egy mély levegőt, jólesően nyújtózz meg, majd nyisd ki a szemed.”

A játék második részéhez megkérjük a résztvevőket, hogy rendeződjenek párba. Fontos a szimpátia alapú választás, hogy bizalmas, őszinte beszélgetéseket tudjanak folytatni egymással. A tanulókat arra kérjük, hogy felváltva meséljék el egymásnak 3–3 percben azt a helyzetet, amivel az egyéni gyakorlatban dolgoztak. A csoport aktivitásától függően tetszőlegesen választható, hogy a hallgató fél aktívan kérdez, vagy nonverbális kommunikációval követi a másik történetét.

A játék harmadik része a csoportos megbeszélés, aminek célja, hogy elkészüljön egy düh-leltár, ami azokat a helyzeteket tartalmazza, amik általában dühöt váltanak ki a diákokból és a csoportvezetőkben. A megbeszélés eredményét csomagolópapíron rögzítjük, hogy később felhasználható legyen. A csoport aktivitásától függően ki lehet térni a különböző okokra is.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen volt elmesélni a párjuknak, ami dühíti őket? Hozott-e ez valamilyen új felismerést?

A csoportos megbeszélés, a dühleltár készítéséről mi jutott eszébe? Mi róla a véleménye? Mit tanult a feladat során? Hogyan kezelte (volna) a helyzetet?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Nehézséget okozhat, ha a résztvevők nem választanak helyzetet, vagy nem akarnak róla beszélni, mivel túl kényesnek tartják.

A játék mély érzéseket indíthat el a résztvevőkben, aminek a feldolgozásával kellő érzékenységgel kell foglalkozni. A csoportfolyamatokról az egyénre, a személyes érzésekre kerülhet át a hangsúly.

Variációk a játékra:

A játék hosszát lehet növelni, csökkenteni azzal, ha más-más hangsúlyt kapnak az egyes részek. A csoport igénye szerint alkalmazhatóak egyéni és/vagy kiscsoportos formában alkotástechnikák is (például rajzolás, festés, montázs).

A játék lelőhelye:

Saját fejlesztés. A játék egy variációja, a Dörmögő kör (In: Horváth-Szabó, 2004) a mindennapok során rendszeresen alkalmazható.

JÁTÉK NEVE:

„Elefánt, kenguru, James Bond ... pilóta”.

Célja:

Felfrissülés, feszültség levezetése mozgással és humorral.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

5–10 perc.

Játék menete:

A csoporttagok körben állnak. Mielőtt elkezdődik a játék, a csoportvezető megmutatja a diákoknak az első elkészíthető formációt, például az elefántot. Az elefántot (és az összes többi alakzatot is) három ember alkotja. A középső személy formálja meg az elefánt ormányát úgy, hogy előrenyújtja a jobb karját, a ballal pedig átnyúl a jobb alatt és megfogja a saját orrát. A jobb és a bal oldalán álló személyek pedig az elefánt fülei lesznek úgy, hogy a két karjukkal egy-egy félkört, vagyis fület formáznak az elefánt feje köré. A diákoknak 3 másodpercük van elkészíteni az alakzatot. Annak a személynek, aki téveszt, be kell állnia a kör közepére, és ő fogja kijelölni az alakzatokat és azok központi szereplőit. A vezető a játék során fokozatosan újabb alakzatokat mutat, például kenguru, James Bond, pilóta. (A kenguru úgy áll össze, hogy a középső ember két karjával kört (erszényt) formál a törzse előtt, két szomszédja pedig úgy mozdítja a kézfejét, mintha fejest akarna ugrani az erszénybe. A James Bond figuránál a középső balra fordul, miközben ujjait pisztolyként használja, szomszédjai pedig a Bond lányok lesznek, akik táncolni kezdenek. A pilótánál a középső ujjával a pilóta szemüvegét jeleníti meg, a mellette állók pedig a repülőgép két szárnyát, melyek ferdén felfelé mutatnak.) Az alakzatok nehézségét és számát érdemes fokozatosan növelni.

A megbeszélés fókuszpontjai:

Nem szükséges.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Nincsenek különösebb kockázatok. Esetleg arra érdemes figyelni, nehogy valaki számára kellemetlenül hosszú ideig maradjon a kör közepén.

Variációk a játékra:

Az alakzatoknak számos változata létezik (például piritós, mosógép, párbaj). A lehetőségek száma végtelen. Kreatív csoport saját maga is javasolhat új formákat.

A játék lelőhelye:

Bedőné Fater T. (2009): *Kooperatív játékok gyűjteménye (nemcsak) általános iskolásoknak*. <http://www.zalai-iskola.hu/files/kooperativ%20jatekok.pdf> (Letöltés ideje: 2015. május 15.)

JÁTÉK NEVE:

Szerepjáték.

A játék célja:

A düh kifejezési módjainak és azok következményeinek tudatosítása.

Szükséges kellékek:

Csomagolópapír, filc, helyzetleíró kártyák.

Időkeret:

15–30 perc.

Játék menete:

Ismertetjük a csoporttal a játék menetét és célját, és megbeszéljük a megfigyelési szempontokat. Felhívjuk a figyelmüket arra, hogy a düh általában csak a jéghegy csúcsa, egy „fedőérzés”. A háttérében sok más érzés lehet, pl. félelem, ijedtség, csalódottság, tehetetlenség, elkeseredettség, amiket szintén érdemes figyelniük.

Két önként jelentkező választ egy feszültségkeltő helyzetet, amit rövid felkészülést követően eljátszanak, több körben. Az első alkalommal csak a színészek játszanak, a többiek pedig figyelnek. A második lejátás során a csoportvezető és/vagy a gyerekek tapssal (vagy bármilyen más egyezményes jellel) megállíthatják a jelenet. Ilyenkor a színészek szoborrá válnak, és a többiek odamehetnek hozzájuk, a kezüket a vállukra téve kihangosíthatják a színészek belső hangját (lásd pszichodráma, gondolatszinkron).

Miután mind a két lejátás véget ért, a színészeket kivesszük a szerepből, és visszaülnek a többiek közé. A feldolgozást az ő élményeikkel javasolt kezdeni, hogyan érezték magukat, mi volt nehéz, milyen volt nekik hallani a tolmácsokat. Ezt követően beszélgetünk a csoporttal a megfigyeléseikről, a düh hatásairól. A lényeges elemekről feljegyzés készül egy csomagolópapírra.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Hogyan lehet kifejezni a dühöt?

Milyen következményekkel jár a düh kifejezése (egyénre és a másokra egyaránt)? Milyen lenne, ha az emberek egyáltalán nem uralkodnának a dühük kifejezésén? Miben különböznek az egyes kifejezési módok?

Mi és mikor éri meg, mi nem? Mikor segít, és mikor gátol? Mi az, ami mások számára sértő vagy bántó lehet?

Milyen dühkezelési technikákat láttak? Mit érdemes, mit lehet kezdeni a dühvel?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Fontos, hogy a szituációban mind a két fél gondolatai ki legyenek mondva. Ezt a vezető saját belépésével facilitálhatja.

Veszélyt leginkább az jelenthet, ha eldurvul a helyzet.

A fizikai érintés lehet kellemetlen a csoport vagy néhány tag számára. A csoport igényeitől függően ez az elem elhagyható, elég, ha a „gondolattolmács” a másik háta mögé áll.

Nem szerencsés, ha túl rövidre sikerül a gyakorlat, és nem látszik, hogy mit szeretnénk megmutatni.

Variációk a játékra:

Idő függvényében több helyzetet is el lehet játszani. Ebben az esetben a diákokat is be lehet vonni a helyzetek elkészítésébe. Egy másik lehetőség, hogy ugyanazt a helyzetet többször játssza el egy vagy több páros, megmutatva különböző lehetséges kimeneteket.

Egy másik lehetséges megoldás, hogy a teljes jelenetet pantomimként adják elő. A szereplők hang nélkül játszanak, mozognak, és egy másik páros pedig szinkronizálja az eseményeket. A technika kíván dramatikus jártasságot és játékoságot a résztvevőktől.

A játék lelőhelye:

Saját fejlesztés.

Hasonló játékok:

Harag lista (Horváth-Szabó, 2001, 163.), Kontroll nélkül (Horváth-Szabó, 2001, 150.). További tanulmányozásra javasoljuk Linehan (2011) könyvének a 160–162. oldalán található munkalapot. Ez a haraggal kapcsolatos kifejezéseket, élményeket, kiváltó eseményeket és értelmezéseket, a harag érzéseinek kimutatását és következményeinek listáját tartalmazza.

JÁTÉK NEVE:

Dühkezelési technikák.

Célja:

Dühkezelési technikák és eszközök gyűjtése, amiket adott esetben alkalmazhatnak a diákok.

Szükséges kellékek:

Csomagolópapír, filctoll.

Időkeret:

15 perc.

Játék menete:

A játék megkezdése előtt érdemes tisztázni a diákokkal az önkontroll jelentését és szükségességét. Itt vissza lehet utalni az előző játék tapasztalataira, vagy a nap folyamán elhangzott tanulságokra.

Először a diákokat kérjük meg arra, hogy a saját tapasztalataik, a szituációs gyakorlat alapján gondolják végig, hogy milyen módszereket ismernek a düh kezelésére, ők mit szoktak alkalmazni. Az elhangzottakat feljegyezzük. Az ötletbörze után fontos, hogy rendszerbe kerüljenek az elhangzottak és az aznapi tapasztalatok, vagyis azok a készségek, amiket a gyakoroltak. Egy lehetséges elméleti keret főbb lépései:

1. ÁLLJ MEG!

- a) A feszültség jeleinek érzékelése, tudatosítása (1–2. gyakorlat);
- b) Cselekvés szünet;
- c) Érzelmi szabályozás, légzéstechnikák alkalmazása (például 5-ig elszámolás, 3:5 technika, relaxációs módszerek; lásd a 2–3. gyakorlat).

2. GONDOLKODJ!

- a) Okok megértése (2. gyakorlat);
- b) Lehetséges következmények végiggondolása (4. gyakorlat);
- c) A düh kifejezésének lehetőségei (4. gyakorlat);
- d) Értékelés, döntés.

3. CSELEKEDJ! (2. és 4. gyakorlat).

Ezek után a relaxációs módszereket és/vagy a légzőgyakorlatokat mutassuk meg és próbáljuk ki a gyerekekkel.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen gyakorlatokat alkalmaztak eddig sikerrel?

A légzőgyakorlatok mikor segítettek? Amikor nem, akkor mit gondolnak, miért nem?

Miért lehet hasznos ez a technika?

Hogyan érezték magukat a relaxáció után? Hogyan tudják használni ezt a módszert? Mi lehet az alkalmazás nehézsége, akadálya?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Saját fejlesztés. Hasonló játék: Gondolkodj, mielőtt cselekszel (Horváth-Szabó, 2001, 151.).

JÁTÉK NEVE:

Zárás.

Időkeret:

8–10 perc.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Visszajelzés kérése az eltelt 1,5 óráról.

Hogyan érezte magát?

Mi volt hasznos?

Mit visz magával?

9. TALÁLKOZÁS

A foglalkozás célja:

Az asszertivitás fejlesztése.

JÁTÉK NEVE:

„Fejezd ki a hangulatod egy mozdulattal!”.

Játék célja:

Bemelegítés.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

5–6 perc.

Játék menete:

Mindenki kitalál magának valamilyen mozdulatot, amely leginkább kifejezi az aktuális hangulatát. Majd körbe állunk, és valaki (lehet önként jelentkező vagy a tréner által kiválasztott személy) bemutatja a mozdulatát, amelyhez kapcsolódhat egy rövid mondat is, vagy bármilyen vokális megnyilatkozás. Majd a csoport vele együtt megismétli a mozdulatsort. Az egyszerűség kedvéért haladhatunk sorban, vagy következhet mindig az is, aki épp készen áll a bemutatásra.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Nem célszerű direkten rákérdezni, mit jelenthet a mozdulat, pontosan az lehet vonzó a gyerekek számára, hogy nem szükséges felfedniük, mit jelképez a mozgásuk.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Variációk a játékra:

A játék lelőhelye:

Tréninges saját élmény.



3. kép. Mozgás – jó hangulat

JÁTÉK NEVE:

Konfliktuskezelési stratégiák.

Játék célja:

Megismertetni a főbb konfliktuskezelési stratégiákat, érzékenyítés. Mi az, ami megkülönbözteti az agresszív/asszertív/alárendelődő megoldási formákat?

Szükséges kellékek:

Csomagolópapír, vastag filc.

Időkeret:

20 perc.

Játék menete:

Rövid ismertetőt tartunk arról, hogy mi a különbség közöttük, ha valaki agresszív/asszertív/szubmisszív (alárendelődő). Elsőként asszociációkat kérünk az „agresszív” tulajdonsággal kapcsolatban (szóba jöhet: nem empatikus, nem figyel a másokra, csak a saját érdekeit, igényeit próbálja érvényesíteni, ennek érdekében átgázol a másikon stb.).

Fontos tisztázni az agresszív viselkedés következményeit. Itt visszautalhatunk az előző alkalomra, amikor a düh kifejezésének következményeit gyűjtöttük össze. Itt is felírjuk plakátra az elhangzottakat. Ezután felvillantjuk az „ellentétes oldalt” (alárendelődés). Mi jár együtt azzal, ha valaki ezt a módját választja a konfliktuskezelésnek (plakát-ra írjuk)? A kettő közötti járható út az asszertivitás, pontosan mit jelent ez? Milyen előnyei vannak (papírra írjuk) stb.? Majd a poszteren látható információkat összegezzük, kiemeljük a lényegét. Kérünk reflexiókat a gyerekektől is.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Lásd feljebb!

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Valaki behoz egy túl mély problémát (pl. agresszív szülő vagy tanár – aki ráadásul a kollégánk is). A csoport helyett az egyén problémájával kezdünk el foglalkozni, átmegyünk egyéni esetvezetésbe.

Variációk a játékra:

–

A játék leelőhelye:

Saját fejlesztés: Tódor Marina.

JÁTÉK NEVE:

Kacsintós csalogató.

Játék célja:

Levezetés, lazítás.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

8–10 perc.

Játék menete:

A társaságot két részre osztjuk úgy, hogy az egyikben eggyel legyenek többen (akkor igazán hatásos, ha eggyel több fiú vagy lány van, és nemek szerint osztjuk szét őket). A kisebb létszámú társaság székeken ül körben, mögöttük egy-egy társ a másik csapatból, és így egy játékosnak csak az üres szék jut. Feladat, hogy a társ nélküli játékos párt

csábítson magának. Ezt pedig úgy teheti, hogy rákacsint valakire, aki megpróbál átülni a székére, amit a mögötte álló társ azzal akadályozhat meg, hogy kezeit a vállára teszi. Ha a szökés sikeres volt, a hoppon maradt játékos igyekszik párt szerezni.

Megbeszélés fókuszpontjai:

—
A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

A pár védelmezése túl durván történik (visszarántják a felsőjénél fogva).

Variációk a játékra:

—
A játék lelőhelye:

<http://www.homoludens.hu/node/21772>.

JÁTÉK NEVE:

„Báránybégetős”.

Játék célja:

Saját élmény nyújtása: hogy a diákok lássák, milyen kommunikációs stílus vezet leginkább eredményre, és mi az, ami arra készíti az embereket, hogy megálljt parancsoljanak.

(Az őszinte, nyílt és direkt kommunikáció szokott a leginkább célravezető lenni, a mismásolás, mellébeszélés, szánalomkeltés ritkán jár sikerrel.)

Szükséges kellékek:

—
Időkeret:

25 perc.

Játék menete:

A helyszín a falu, amit a résztvevők alakítanak ki úgy, hogy egymás kezét fogva kört formálnak. Két bárány van, akik hol be akarnak jutni a faluba, hol ki szeretnének onnan jutni. (Kívül vannak a füves területek, ezért olyan vonzó a falun kívülre kerülniük. De sajnos a legelőkön bármikor rájuk támadhat a farkas, így ha biztonságban akarnak lenni, újra a faluba kell menniük. Ahányszor a faluba akarnak menni, vagy onnan kijutni, egy kapun át vezet az útjuk (két körben álló jávtékos összekulcsolt keze alatt), meg kell győzniük a kapuőröket, hogy engedjék át őket. Bármilyen módszert választhatnak. Miután néhány alkalommal ki- és bejutottak a bárányaink, lehet újabb kört kezdeni más bárányokkal. *(2-nél több körre valószínűleg nem lesz idő.)* Érdemes felhívni a kapuőrök figyelmét, hogy ne legyenek túl engedékenyek, akkor eresszék át a bárányokat, amikor már tényleg „nyugodt szívvel” teszik, és meggyőzve érzik magukat.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Örként mi volt, ami társuk átengedésére ösztönözte őket? Mi volt, ami kizárta, hogy „engedékenyek” legyenek? Milyen módszerekkel próbálkoztak bárányként az örök meggyőzése céljából? Mít éreztek a leginkább hatékonyak? Mít a legkevésbé célravezetőnek? A hétköznapiakban milyen eszközökkel, stratégiákkal élnek?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Komoly feszültségek keletkezhetnek egyes diákok között, pl. mert valakit sokadik próbálkozásra sem engednek át egy kapun, vagy örként egy nagyon agresszív játékos is kiválthat hasonló negatív érzéseket.

Variációk a játékra:

Ha a diákokat zavarja, hogy meg kell fogniuk egymás kezét, természetesen úgy is kijelölhetik a falu határait, hogy csak egymás mellett állnak.

A játék lelőhelye:

Tréninges saját élmény: Gordon – kommunikációs alaptréning.

JÁTÉK NEVE:

Én-fa.

Játék menete:

A második alkalomnál leírtak alapján az én-fa folytatása.

„Vegyétek elő az én-fákat és ragasszátok/rajzoljátok rá az új leveleket.”

JÁTÉK NEVE:

Záró kör.

Játék célja:

Visszajelzés kérése az eltelt 1,5 órával kapcsolatban, lezárás.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

5–8 perc, létszámtól függően.

Játék menete:

A diákok egymás után adnak néhány mondatos visszajelzést az alkalommal kapcsolatban.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Mi az, ami leginkább tetszett? Mi az, ami nem, amit hiányoltál? Mi volt a tanulsága számodra az eltelt 1,5 órának?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

Ha rövid idő áll rendelkezésre, elővehetünk például egy tekercs WC-papírt, és kérhetünk mindenkit, hogy tépjen belőle magának, amennyit akar. Majd pedig mikor mindenki tépett, azt mondjuk, számolja meg, hány lapocskából áll, amit letépett, annyi mondatot mondhat.

A játék lelőhelye:

–

10. TALÁLKOZÁS

A foglalkozás célja:

Az asszertivitás fejlesztése (folyt. köv.).

JÁTÉK NEVE:

„Különös evolúció”.

Játék célja:

Bemelegítés.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

6–7 perc.

Játék menete:

Adott 5 fejlődési stádium:

1. sejt
2. tojás
3. sas
4. griff
5. Superman

Mindegyikhez tartozik egy speciális mozgás és kartartás. Mindenki sejt állapotból indul, majd keres magának egy párt, akivel azonos fejlődési szinten van. (Az elején még bárki lehet az, mivel ekkor még mindenki sejt.) Ezután kő-papír-ollóval eldöntik, ki fejlődik tovább. Aki az első körben nyer, tojás lesz, a vesztes pedig marad sejt. Utána új párt keresnek. És ez így megy egészen addig, míg majdnem mindenki Supermanné válik. Azért csak 'majdnem', mert nem jut el mindenki ebbe a stádiumba, minden fajból marad egy utolsó „példány”.

Megbeszélés fókuszpontjai:

—

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

—

Variációk a játékra:

Lehet kevesebb vagy több stádiummal játszani, és bármilyen evolúciós lépcsőfokot kitálálhatunk, bármilyen mozgással.

A játék lelőhelye:

Tréninges saját élmény: Gordon – kommunikációs alaptréning, továbbfejlesztett változat: Tódor Marina.

JÁTÉK NEVE:

Bejelentkező kör.

A játék célja

Kapcsolódás az előző alkalomhoz, saját élmények gyűjtése a diákoktól, melyek a további tanulási folyamat alapjául szolgálhatnak.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

8–10 perc.

Játék menete:

A gyerekeket megkérdezzük, van-e bármilyen gondolatuk az előző alkalommal kapcsolatban, amit szívesen megosztanának a csoporttal. Szereztek-e bármilyen fontos tapasztalatot, ami illeszkedik az előző alkalommal tanult konfliktuskezelési stratégiákhoz.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Lásd feljebb.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

—

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

—

JÁTÉK NEVE:

„Az asszertivitás játéka”.

A játék célja:

Az asszertív készségek fejlesztése, gyakorlatias szemléltetése annak, hogyan lehet használni a tréningen tanult készségeket a mindennapi helyzetekben.

Szükséges kellékek:

—

Időkeret:

20–25 perc.

Játékmenete:

Olyan konfliktushelyzetekre kérünk ötleteket a gyerekektől, amit a gyakorlat során majd szerepjátékkal meg is elevenítünk. Ha nincs ötletük, mi mondunk egy szituációt, amit háromféleképpen kell előadniuk. Hárompárnyi önként jelentkezőt kérünk. Velük a csoport többi tagjától elvonultan beszéljük meg, ki, melyik típust játssza el. Néhány percet kapnak a felkészülésre, addig a többiekkel megbeszéljük, ők melyik stratégiát (agresszív/asszertív/szubmisszív) választják általában. Jó-e ez így, szeretnék-e változtatni?

Néhány lehetséges helyzet:

- a) Az osztálytársad rendszeresen pénzt kér tőled, amit aztán vagy későn, sokadik kérésre vagy egyáltalán nem ad vissza. Nagyon unod már, valamit tenni akarsz.
- b) A tesód kérés nélkül elveszi a cuccaidat a szobádból. Eleged van ebből! Mit teszel?
- c) A moziban valaki elfoglalta a helyedet, így már csak az első sorokban van hely, ahová viszont nem szívesen ülnél. Mit mondasz?

Miután az önként jelentkezők bemutatták a helyzeteket, megkérdezzük a megfigyelőktől, mit gondolnak, vajon ki melyik típust mutatta be? Milyen észrevételeik vannak?

Megbeszélés fókuszpontjai:

Milyen különbségeket láttak az egyes helyzetek között? Hogy érezhették magukat a szereplők az egyes szituációkban? (Ezután valóban megkérdezhetjük a „színészeinket”, hogy érezték magukat a szerepükben?) Vajon miért célravezetőbb asszertívnek lenni, mint agresszívnek vagy alárendelődőnek? Milyen hatása van két ember kapcsolatára az utóbbi kettőnek?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként::

Nem annyira veszély, inkább csak gátja lehet a gyakorlatnak, ha kevés a vállalkozó szellemű diák, ha legtöbben csak megfigyelők szeretnének lenni. (Ebben az esetben, akár ugyanaz a két személy mindhárom helyzetet is eljátszhatja. De ez tényleg csak a legvégső esetben kerüljön elő lehetőségként!).

Variációk a játékra:

Lásd „A játék »veszélyei« – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:”

A játék lelőhelye:

Rudas János: *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó, 2007; módosított változat: Tódor Marina.

JÁTÉK NEVE:

„Az erdőben fát vágni”.

A játék célja:

Élénkítés.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

5 perc.

Játék menete:

Egy rövid versikét tanulnak meg a tréning résztvevői, a vers minden darabjához hozzátartozik egy mozdulat – elmutogatjuk, amit mondunk. Mindig csak egy darabot ismernek meg, amit aztán a tréner után elismételnek, elmutogatnak.

Így szól a vers:

Fát vágni (jobb kéz ujjai nyújtva, kar enyhén hajlítva a törzs előtt, olyan mozdulatot teszünk függőlegesen, mintha vágni akarnánk) a tréner után ismétlik.

Az erdőben fát vágni (az előző mozdulat előtt két kezünkkel kört írunk le, mintha egy kisgyerek fejét simogatnánk meg) → ismétlés.

El is menjek, ne is menjek, az erdőbe fát vágni (az előző mozdulatok előtt lábbal lép-zár előre (el is menjek), lép-zár hátra (ne is menjek)) → ismétlés.

Fejsze is van, fűrész is van, el is menjek, ne is menjek az erdőbe fát vágni (előzőek előtt, jobb kéz jobbra körívet ír le, mintha adni akarnánk valamit (fejsze is van), bal kéz ugyanígy a másik irányba (fűrész is van) → ismétlés.

Itt sincs senki, ott sincs senki, fejsze is van, fűrész is van, el is menjek, ne is menjek, az erdőbe fát vágni (előzőek előtt, kitekintés jobbra, mintha a távolba néznénk, kezünk nyújtott ujjakkal a homlokunknál, a fej jobbra fordul (itt sincs senki), majd ugyanez a másik irányba (ott sincs senki) → ismétlés.

Ha már egyszer-kétszer megcsinálták lassabb tempóban, gyorsíthatunk. Egészen addig, míg annyira fel nem gyorsulunk, hogy már ki sem tudjuk mondani teljesen a szavakat.

Megbeszélés fókuszpontjai:

—

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

—

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

Tréninges saját élmény: Gordon – kommunikációs alaptréning.

JÁTÉK NEVE:

Hogy legyenek asszertív?

A játék célja:

Az asszertív helyzetkezelés gyakorlása.

Szükséges kellékek:

Kis cetliken helyzetek.

Időkeret:

35–40 perc.

Játék menete:

Megkérjük a gyerekeket, hogy szemkontaktus segítségével válasszanak maguknak párt, majd üljenek egymással szembe. Ezután cetliket adunk a kezükbe, amelyekre különböző szerepek vannak felírva. (A kivágható szerepkártyákat lásd 8. sz. melléklet).

Az a feladatuk, hogy az adott szituációkat asszertíven kezeljék (még egyszer elmondjuk, hogy ez miről is szól). Ne nézzék meg egymás instrukcióját, és felváltva legyenek ők

a főszereplők, illetve a „másik”. Amikor adott pár végzett a helyzettel, egy másik pártól kérjük el az ő cetlijüket, így ha belefér az időbe, minden cetli eljut mindenkihez.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Sikerült-e valóban asszertívnek lenni? Átcsúsztak-e néha agresszívbe/szubmisszívbe? Melyik helyzetbe tört bele a bicskájuk? Milyen volt az, amikor a társuk asszertív volt velük szemben? Volt-e valamilyen észrevételük? Mit gondolnak, a mindennapi életükben mennyire tudják a most tanult helyzetkezelési technikát alkalmazni?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

A diákok elviccelik, elnevetik a gyakorlatot, vagy meg sem próbálják. Fontos, hogy folyamatosan körbejárjunk, és belehallgassunk a beszélgetésekbe, javítsuk, ha nem megfelelő közléseket hallunk.

Variációk a játékra:

Lehet saját helyzeteket is írni, nagyon találó lehet néhány olyan szituáció, amit a foglalkozások során a gyerekektől hallottunk.

A játék lelőhelye:

–

JÁTÉK NEVE:

Én-fa.

Játék menete:

A második alkalomnál leírtak alapján az én-fa folytatása.

„Vegyétek elő az én-fákat és ragasszatok/rajzoljátok rá az új leveleket.”

JÁTÉK NEVE:

Záró kör.

A játék célja:

Visszajelzés kérése az eltelt 1,5 órával kapcsolatban, lezárás.

Szükséges kellékek:

–

Időkeret:

5–8 perc, létszámtól függően.

Játék menete:

A diákok egymás után adnak néhány mondatos visszajelzést az alkalommal kapcsolatban.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Mi az, ami leginkább tetszett? Mi az, ami nem, amit hiányoltál? Mi volt a tanulsága számodra az eltelt 1,5 órának?

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

Saját ötlet.

10. + 1 TALÁLKOZÁS:

A foglalkozás célja:

Búcsú – zárás, összegzés

JÁTÉK NEVE:

„Pipás-Libás-Mimás (-Vítás)”.

A játék célja:

Bemelegítés, feszültségoldás.

Szükséges kellékek:

Kis cetliken családnevek és szerepek (pl. Mimás apa, Libás lány) – A kivágható szerepkártyákat lásd 9. sz. melléklet.

Időkeret:

10 perc.

Játék menete:

Csoport létszámától függően megjelöljük, hány családra lesz szükség (ha pl. 12 főből áll a csoportunk, 3 családdal dolgozunk (Pipás, Libás, Mimás). Ahány család van, annyi széket rakunk ki, nagyjából kört formálva, megfelelő távolságra egymástól, úgy, hogy a diákok kényelmesen tudjanak mozogni.

Mindegyik családban 4-féle szerep van: apa, anya, fiú, lány.

A játék azzal indul, hogy mindenki kap a kezébe egy összehajtogatott kis cetlit, amin egy családnev és egy szerep áll. A tréner jelzésére elkezdik egymás között cserélgetni a cetliket. Amikor a tréner azt mondja „Állj!”, kihajtogatják a cetlit, és megpróbálják gyorsan összeverbuválni az egész családot. Az egyik székre (bármelyikre) leül a családjukba tartozó apa, ölébe az anya, a fiú, és végül a lány.

Amelyik család a leggyorsabb volt, kap egy strigulát. (Később felmerülhet a gyerekekben, hogy a végén hogy dől el, hogy ki nyert, lehet, hogy mindenki mindegyik családhoz fog tartozni. Valóban. De itt most nem az a lényeg, hogy ki a győztes.).

Ezután újabb kört kezdünk (6 körrel érdemes játszani, ami se nem túl sok, se nem túl kevés).

(A furcsán hangzó nevek egy célt szolgálnak, hogy minél nehezebben elkülöníthetők legyenek a családnevek, minél nagyobb legyen a keveredés, amikor mindenki azt üvöltözi, hogy Pipás! Libás! Mimás! – Vítás!).

Ha a csoport létszáma nem a 4 többszöröse lenne, akkor valamelyik családból csonkacsaládot csinálunk, kivesszük a szerepnek megfelelő cetlit (érdemes a lányt kivenni, mivel az apa az „alapja” a családnak, és a többiek az ő ölébe ülnek).

Megbeszélés fókuszpontjai

–

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

Lehet az „Állj!” helyett megállítani a zenét, ami a cserélgetés alatt folyamatosan szól.

Ha a gyerekek ódzkodnak attól, hogy egymás ölébe kelljen ülniük, álljanak a szék mögé szerepek szerint sorban.

A játék lelőhelye:

Eredeti verzió: Túri Viola Borbálától, módosított változat: Tódor Marina.

JÁTÉK NEVE:

Az Én-fa végső formájának kialakítása.

A játék célja:

Énkép változásának nyomon követése.

Szükséges kellékek:

A korábban elkészített én-fák levelekkel, aranyalmákkal.

Időkeret:

15–20 perc.

Játék menete:

Mindenki értékeli, mennyiben sikerült előrelépést tennie a vágyott tulajdonságok kialakítása tekintetében, hogyan fejlődött az én-fa?

Megbeszélés fókuszpontjai:

Lásd „Játék menete?!”

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Túl sok negatívum fordul elő a gyerekek önreflexiójában. Trénerként ebben a stádiumban különösen fontos a pozitív átkeretezés, a jó tulajdonságok kiemelése, megerősítése, fejlődési utak kijelölése.

Variációk a játékra:

–

A játék lelőhelye:

Énkép munkacsoport.

JÁTÉK NEVE:

A „zsákos”.

A játék célja:

Összegzés, visszatekintés, felkészülés a búcsúra.

Szükséges kellékek:

Egyszínű cetlik, legalább annyi, ahányan a csoportban vannak.

Időkeret:

15–20 perc.

Játék menete:

Visszajelzést kérünk az egész tréningről: Írják fel kis cetli(k)re: Mi az, ami nyomott hagyott bennük, amit továbbgondolásra érdemesnek tartanak, amit hasznosítani fognak majd a hétköznapiak során? Mi az, amit belepakolnak a „zsákjukba”? Egyenként olvassuk fel a cetliken szereplő megjegyzéseket.

Megbeszélés fókuszpontjai:

Reflexiók az elhangzottakra.

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

–

Variációk a játékra:

Úgy, mint a tréning első alkalmaikor, egymás cetlijét húzzák ki és olvassák fel a diákok.

A játék lelőhelye:

–

JÁTÉK NEVE:

„Azt szeretem benned...”.

A játék célja:

Jó élményekkel távozzunk a tréningről, mindenkinek legyen egy maradandó, kézzelfogható emléke a csoportról.



4. kép. „Azt szeretem benned...”

Szükséges kellékek:

A/4 papírlap, annyi, amennyi csoporttag (ha a tréner is játszik, +1/+2 papírlap), cellux, különböző színű filcek.

Időkeret:

10–12 perc.

Játék menete:

A diákok pozitív visszajelzéseket írnak egymás hátára. A mondat úgy kezdődik, hogy „Azt szeretem benned...”, fejezzék be tetszőlegesen. Lehetőség szerint mindenki próbáljon mindenki hátára írni, hagyjunk bőven időt!

Megbeszélés fókuszpontjai:

—

A játék „veszélyei” – amire figyelni érdemes csoportvezetőként:

Végül mégsem pozitív üzenetet írnak, néhány embernek alig vagy egyáltalán nem tudnak írni a hátára. Ezért fontos, hogy a tréner is beszálljon, és pótolja a hiányzó jelzéseket, ha valaki hátára senki sem írt, illetve odafigyeljen, miket írnak a diákok.

Variációk a játékra:

—

A játék lelőhelye:

Tréninges saját élmény: Gordon – kommunikációs alaptréning.

Gyakorlati tapasztalatok – tréneri reflexiók

Kötetünk szerzői nemcsak a gyakorlatok bemutatását tartották fontosnak, de tapasztalataik megosztását is. A továbbiakban az ő saját csoportjaik kapcsán szerzett élményeiket, reflexióikat osztjuk meg abban a reményben, hogy ezek segíthetnek a szervezési nehézségekre való felkészülésben, rámutathatnak a program eltérő működésére adott összetételű csoportban.

Bugyi Katalin – iskolapszichológus, csoportvezető

Egy vidéki általános iskola 12 diákja vett részt a programban. Kizárólag olyanok kerültek a csoportba, akik önkéntesen jelentkeztek. A 12–13 éves diákok heti rendszerességgel, délután, a tanórák után vettek részt a csoportban.

Láthatóan különösen azokat a játékokat kedvelték a diákok, amelyben mozoghattak, mutogathattak, cselekedhettek. Ez valószínűleg az életkori jellemzőkkel és a falusi életmóddal függ össze. A gyerekek ebben a közegben a délutáni órákban már leginkább sportolással, szabadban végzett munkával és játékkal töltötték az időt.

Azt gondoltam, hogy az én-üzenet, a konfrontáló én-üzenet elsajátítása majd nehézségekbe fog ütközni ennél a korosztálynál, az erre vonatkozó feladatlapot mégis könnyedén megoldották. Kérdés, hogy vajon ennyi gyakorlás elégséges-e ahhoz, hogy a hétköznapi életben, másokkal kapcsolatban is képesek legyenek konfrontáló én-üzeneteket megfogalmazni, használni? A fiatalabb gyerekek esetében valószínűleg több időt kellene erre a részre szánni és lehetőleg a saját életükből hozott példákon begyakoroltatni az új kommunikációs stílust.

Az én-fa megrajzolása tetszett nekik, viszont alkalomról alkalomra nem tudtak leveleket ragasztani a fára, nem volt az egyes alkalmak után konkrét következtetésük magukra, saját tulajdonságaikra vonatkozóan. Ezt az alkalmak végén található gyakorlatot gyorsan átlépték, kevés gondolkodás után késznek nyilvánították a fájukat. Elképzelhető, hogy számukra ez az önreflexió még nem volt kellően gördülékeny, aminek okát akár a kognitív fejlődési jellemzőikben is kereshetjük. A másik ok szintén lehet életkori jellegű, de más értelemben. Tekintve, hogy ők még jobbára serdülőkor elején voltak, még talán nem is volt számukra annyira fontos a tudatos önelemzés és önértékelés.

A diákok a tréning végén visszajelzést vártak saját „teljesítményükre” vonatkozóan, felvetették például, hogy vezethetünk volna mindenki számára egy-egy ellenőrzőt, és az egyes alkalmakról mindenki kaphatott volna egy érdemjegyet. Tanulság, hogy ezzel kapcsolatban érdemes az én-fa célját sokkal behatóbban, részletesebben elmagyarázni, külön hangsúlyozni, hogy a munkájuk visszajelzése saját maguktól származik majd minden egyes alkalom végén az én-fa levelek szimbolikájával. A visszajelzés igényére válaszul végül egy személyre

szóló, a csoportfoglalkozások alatt készült képekkel megszerkesztett oklevél született (lásd 10. sz. melléklet), amelyet minden csoporttag a foglalkozássorozat legvégén, ünnepélyes kezek között kapott kézhez. Fontos tanulság, hogy a fiatalabb korosztály számára az önreflexió tanítása még több nehézséget okoz, ezért érdemes kisebb lépésekben, vagy több direkt segítséggel vezetni őket eben a folyamatban. Számukra a csoportvezető irányító szerepe még nagyon lényeges, a pszichológus-pedagógus elkülönítése nehéz számukra. Ennek ellenére érdemes arra figyelni, hogy ne tekintsék ezt hagyományos tanórának, és igyekezzünk minél jobban differenciálni a szerepünket a pedagógusétól, különösen az értékelés tekintetében.

Tódor Marina – iskolapszichológus csoportvezető

Saját iskolámban (egy szegedi szakközépiskolában) két alkalommal vittem végig a programot. Az első csoport 12 fővel, a második mindössze 5 fővel indult. Bár mindkét csoport önkéntes alapon szerveződött, előbbiben jóval nagyobb volt a lemorzsolódás, a végére 6 diák maradt. Az utóbbi esetében nagyrészt állandó csoportlétszámmal dolgoztam. A tréning konfliktuskezeléssel kapcsolatos alkalmait láthatóan élvezték a diákok, maga a téma is foglalkoztatta őket. Az első csoportban volt néhány diák, akik amatőr színjátszók voltak, ez kapóra jött a szituációs gyakorlatoknál. A második csoportban az ilyen jellegű játékokban való aktív részvétel nem lelkesítette különösebben a diákokat, nem is akadt önként jelentkező, így alternatív módon kellett megvalósítani a gyakorlatot (szerepjáték nélkül, pusztán beszélgetéssel).

Bár az egyes alkalmakat két tanítási óra időtartamára terveztük, fontos megjegyezni, hogy valójában egyetlen esetben sem állt rendelkezésre a teljes időkeret. A diákok gyakran késtek (sokszor indokkal, pl. tovább tartották az előző órájukat, vagy még el kellett menniük ebédelni, sokszor pedig indok nélkül, egyszerűen csak nem jelentek meg). Olykor a vázolás abból származott, hogy egyes tanulók összekeverték a termeket, nem tudták hová kell jönniük (erről részletesebben az „Esetleges adaptációk, módosítások adott közegben? c. részben). A csonkolt csoportidő miatt újra kellett gondolni, hogy mely játékok kerüljenek megvalósításra, melyeket hagyjuk el, vagy tegyük át következő alkalomra. A tematikát az épp uralkodó csoporthangulatnak, csoportlétszámnak megfelelően is gyakran át kellett szabni. Érdemes lehet tehát akár előre átgondolni, mely gyakorlatok kulcsfontosságúak, melyeket tudunk kissé átalakítva behozni a csoportba, és milyen egyéb módosításokra van szükség.

A legkézenfekvőbb megoldás az élénkítő-mozgásos gyakorlatok elhagyása lenne, de ez több szempontból sem lenne jó döntés. Ugyanis ezen játékoknak nagyon fontos funkciója van. A diákoknak – főként egy másfél órás foglalkozás esetében – szükségük van arra, hogy ne kelljen végig feszülten figyelniük, vagy komoly dolgokról beszélniük. És persze az energetizáló gyakorlatok arra is jók, hogy különbséget képezzenek a tanítási órák és a játékos csoportfoglalkozás között. Tehát összességében elmondható, hogy az élénkítők elengedhetetlenül fontosak a tréning sikeressége szempontjából. Természetesen azért van mód ezek variálására, a lényeg

az, hogy a csoport aktuális állapotának megfelelően alkalmazzuk őket (ha nagyon fáradnak vagy lankad a figyelmük, érdemes berakni egy rövid élenkítőt).

Az egész tréningfolyamaton végigvonuló én-fa gyakorlat trénerként sokszor fejtörést okozott. A legnagyobb probléma a hiányzások miatt volt. Nehéz volt úgy folytatni, kiegészíteni az én-fát, hogy akadt olyan, aki még nem is rendelkezett én-fával. Így előfordult, hogy valamelyik óráközi szünetben hívtam be diákokat, hogy alkossák meg a saját művüket. Sok diák szorult segítségre, nem volt ötletük, hogy nézzen ki a saját fájuk, milyen levelek legyenek rajtuk. Ez nyilván összefüggött hiányos önismeretükkel, az egyelőre még alacsony fokú önreflexivitásukkal is.

A megosztó körökben fontos gondolatokat és tapasztalatokat fogalmaztak meg, melyekre a későbbiekben építeni tudtam. A tréning elején még nagy szükség volt arra, hogy csoportvezetőként mintát mutassak, és megosszak néhányat a saját élményeim, meglátásaim közül, így a gyerekek is hamarabb megnyíltak, és több mindenről beszámoltak. Ahogy teltek az alkalmak, már semmiféle problémát nem okozott számukra az önfeltárás. A konfliktuskezeléssel kapcsolatosan szembetűnő volt, hogy a gyerekek általában egyféle, a személyiségükhöz leginkább illeszkedő stratégiát alkalmaznak. Többen rácsodálkoztak, hogy eddig nem is gondolták végig, hogy miért épp úgy reagálnak ahogy, és hogy most már tudják, vannak más lehetőségek is, lehetnek ügyesebbek is az ellentétek kezelésében.

A program utolsó játékát, amikor a diákoknak pozitív jelzéseket kellett írniuk egymás háttára, mindkét csoportban nagy örömmel fogadták. Kíváncsian, csillogó szemekkel olvasták a lapjukra kerülő mondatokat. Úgy gondolom, jó zárása volt a tréningnek.

A legnagyobb veszélyt mindkét csoportomban a széthullás jelentette, hogy nem tudom befejezni a tréninget. Komoly fejtörést okozott az is, hogyan kezeljem a hiányzásokat, mennyire vehetem szigorúan a megjelenési kötelezettséget (amely pusztán abból származott, hogy a diákok vállalták a részvételt, de természetesen semmiféle szankció nem járt a mulasztásért). Az első csoport esetében sajnos szinte minden alkalommal előfordult olyan, hogy egy vagy több diák csak azért nem jött, mert nem volt kedve. A második csoport már eleve úgy indult, hogy az egyik tanuló szólt, a szülei nem támogatják a részvételét, úgy gondolják, hasznosabb lenne, ha a foglalkozások helyett inkább tanulna. Az 5 főből egyetlen tag távozása is azal fenyegetett, hogy nem tudjuk elindítani a csoportot, így különösen nagy jelentőséggel bírt, mennyire tudom meggyőzni a diákot a részvétel fontosságáról. Azzal érveltem, hogy itt is fontos dolgokat tanul, igaz nem matematikát vagy történelmet, de nagyon is jelentős készségeket, melyeket aztán a mindennapokban is hasznosítani tud. Nem időpocsékolásról van szó, egy életre szóló élményt szerezhet. Segítségemre volt a tanuló két barátja is, akik szintén jelentkeztek a foglalkozásra. Végül a szülők hozzájárultak a részvételhez.

Előfordult olyan is, hogy egy csoporttag jelentett potenciális veszélyforrást. Az első csoportban az egyik diáklány többször olyan destruktívan nyilvánult meg (csoportszabályként azt javasolta, hogy ne legyenek szabályok, majd az összes felvetést megvetozte, az órát rendszeresen mellékes beszélgetéssel, oda nem illő nevetéssel zavarta meg), hogy a foglalkozás második felétől már nem támogathattam további részvételét az alkalmon. Helyette egyéni foglalkozást ajánlottam fel számára.

Megjegyzem, a túlzott felszabadultság nem csak az említett diáklánynál okozott problémát. Sokszor nagyon zavaróan viselkedtek a diákok: sugdolóztak vagy akár félhangosan beszéltek, belenevettek más mondandójába, nem figyeltek egymásra. Igyekeztem ügyelni arra, hogy olyan módon (általában én-üzenetekkel) kezeljem a kialakult helyzetet, hogy ne romboljam a jó hangulatot, mégis eredményes legyek.

Csoportvezetőként kihívást jelentett számomra, hogyan tudom átkeretezni, újraértelmezni azokat a negatív jelzéseket, amelyeket egyes esetekben magukra, más esetekben egyes társaikra tettek a diákok. Az első csoportban látványosan elkülönült az egyik gyerek, aki láthatóan tett is azért, hogy megőrizze magányos pozícióját. Az ő esetében rengeteget segített az osztályfőnökkel folytatott konzultáció, aki fontos információkkal szolgált a fiú aktuális állapotával, hangulatával és családi körülményeivel összefüggésben. Továbbá a csoportban minden közléssel igyekeztem lecsökkenten a diák irányába érkező negatív hatásokat, és megerősíteni mindazt a jót, amit időközben tapasztaltam vele kapcsolatosan. A foglalkozás utolsó néhány alkalmára jelentősen nőtt a fiú nemcsak csoporton, de osztályon belüli elfogadottsága is.

Egy (közép)iskolában a legnagyobb akadályt az jelenti egy hasonló foglalkozás szervezésével kapcsolatban, hogy a diákoknak különben is alig van szabadidejük. Felmerül tehát a kérdés, hogy mi a jó megoldás, vajon órai keretben próbáljuk megvalósítani a tréninget vagy inkább délutáni elfoglaltság legyen? Esetemben az utóbbit találtam inkább kivitelezhetőnek. (Nagy átszervezést igényel, hogy egyben két órát meg lehessen tartani heti szinten, ráadásul egy olyan iskolában, ahol A és B hetek váltják egymást. E szerint a verzió szerint úgy praktikus, ha egyetlen osztállyal dolgozunk, de ez túl sok gyereket jelent. Vagy ha csak a felével dolgozunk, ki dolgozik a másik felével másfél órán keresztül? Ráadásul nem túl szerencsés, ha osztálytársak előtt készíttjük megnyílásra a tanulókat. És végül a kötelező jelleg sem tesz jót a foglalkozás sikerének.) Mindezzel együtt a délutáni megvalósítás sem jár kevesebb hátránnyal. A legnagyobb problémát már többször említettem: egyes diákok egyszerűen nem jelennek meg. A másik fontos következmény, hogy a sok óra után nem tudnak kellőképpen koncentrálni, illetve átadni magukat a foglalkozásnak. Nagy jelentősége van annak, hogy eredetileg hogy tálaltuk a programot, milyen kedvezményeket helyeztünk kilátásba, és miben állapodtunk meg, mi történik hiányzáskor.

A másik fontos kérdés a helyszín. Még egy ilyen kései időpontban is nehéz termet találni a foglalkozásoknak. A legcélszerűbb egyetlen termet kijelölni minden hétre, de ez gyakran a rengeteg egyéb program, fejlesztő foglalkozások stb. miatt kivitelezhetetlen. Így a gyerekek összekeveredhetnek, hová is kell menniük. Nem árt, ha ismerik a tréner és valamelyik csoporttársuk telefonszámát, illetve mi is tudjuk a gyerekek elérhetőségét. Az állandó terem ugyanakkor a biztonságos légkör megteremtése szempontjából is kiemelt fontosságú. A teremkeresést ugyanakkor megnehezíti az is, hogy nem jöhet szóba akármilyen helyiség. Nem lehet túlságosan kisméretű, hiszen mozgásos gyakorlatokkal is dolgozunk, másrészt pedig jó, ha olyan teremről van szó, ahol hangoskodhatunk úgy, hogy nem zavarjuk pl. a szomszéd teremben zajló emelt szintű angol érettségire felkészítő óra nyugalját. Az első csoportnál végül két termet

kaptunk a vezetőségtől, melyek egymástól alig néhány méterre helyezkedtek el. A második csoportnál pedig beértük egy kisebb teremmel, amely mindegyik héten rendelkezésünkre állt.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, korántsem elhanyagolható, hogy milyen kapcsolatot tudunk fenntartani a csoportfoglalkozáson részt vevő diákok osztályfőnökeivel. Ők már a program népszerűsítésében is rengeteget tudnak segíteni. Nagy részük van a diákok motiválásában, meggyőzésében. Folyamatos visszajelzéseket kaphatunk tőlük a tanulók fejlődésével kapcsolatban. Sőt egyes esetekben ők tudják meggátolni, hogy egy gyerek abbahagyja a programot. Sokat köszönhetek a közreműködő osztályfőnököknek.

Az abból származó negatív hatásokat, hogy a diákoknak osztálytársak előtt kellene megnyílniuk, azzal igyekeztem kiküszöbölni, hogy két osztályból fogadtam gyerekeket a csoportba.

Fügedi Petra Anna – iskolapszichológus csoportvezető

A tréninget egy vidéki középiskolában vezettem, eredetileg 12 fővel indult, az első alkalom után csatlakozott még 5 fő. Arra számítottam, hogy a lemorzsolódás „megoldja” a nagy létszámot, de a csoport megmaradt ezzel a létszámmal.

A két fő nehézség a tréning során a létszám és az időkeret volt. A másfél óra rövidnek és gyakran kevésnek bizonyult. A diákok szívesen maradtak volna még tovább. Ilyen extra időkeret volt a közös pakolás: ilyenkor még elhangzott egy-egy „kilincs mondat”. Fontos volt bennük tudatosítani, hogy ezeket a jelen nem lévőkkel is érdemes megosztani. (Sajnos akkor még kevesebb tapasztalatom volt ebben. Köszönet Árkovits Amarylnak és Stark Andrásnak azért, hogy elleshettem ezeknek a fogásoknak a mikéntjét)

A magas létszám miatt érdemes lett volna két külön csoportot indítani, erre sajnos nem volt lehetőség, sem a diákok órarendje miatt (sokan jártak egyéb külön órákra), másrészt az akkori esetlétszámom, osztályfőnöki órák magas száma miatt sem (Sajnos a nevelési tanácsadó túlterheltsége miatt nehéz volt esetet továbbküldenem. Akiket továbbbírányítottam, azok pedig gyakran hamar újra felbukkantak nálam.) A terem, amiben dolgoztunk, kiváló volt, csendes, világos, mozgatható padokkal.

A gyakorlatok közül főleg az én-fa kialakítását élvezték a diákok. Erre külön alkalmat kellett szánnunk, annyira belemerültek az alkotásba (az egyik még most is az irodám díszé). Minden alkalom végét nagyon várták, amikor folytathatják, kiegészíthetik a fákat és nagy örömmel olvasták az egymástól kapott visszajelzéseket. Ez a tendencia végig megmaradt: leginkább azokat a gyakorlatokat kedvelték, ahol adtak és kaptak kortárs visszajelzést.

Kevésbé kedvelték a „játékos” gyakorlatokat pl. „Pipás-Libás-Mimás (-Vítás)”, „Különös evolúció”, ezeken hamar igyekeztek túllenni, „ez kissé gagyi” felkiáltással. Azt gondolom, hogy ezek a lazító játékok mégis kelletek a folyamatba, ebbe a csoportba különösen.

Azt, hogy hiányt pótol az a tréning a diákok életében, az is mutatta, hogy alig 1-2 alkalommal volt hiányzó és az iskolai hiányzásuk is csökkent (hiszen ha csoportra akartak jönni, az aznapi órára is bementek). A csoport zárása után 4 alkalmas művészetterápiás csoportot

indítottunk egy festőművész kollégával, ebbe 8-an jelentkeztek a szociális készségfejlesztő csoportból.

További hozadéka volt a csoportnak a szülői nyilatkozat aláírása. Ennek hatására 2 szülő élt is szülőkonzultációs lehetőséggel. Számomra érdekes volt, hogy a szülők többségét ugyanakkor nem érdekelte a tréning folyamata, eredményei (egy délután gyerekfelügyelete megoldva?).

A tréningre jelentkezés önkéntes volt, ezt 9.-es osztályfőnöki órákon hirdettem, ahol az osztályfőnök is jelen volt. Négy osztályból egy esetben volt az osztályfőnök attitűdje elutasító (ebből az osztályból nem is jelentkeztek, csak egyéni tanácsadásra), 2 osztályban semleges, egy osztályban pedig nagyon támogató. Végül ebből az osztályból állt össze a csoport magja, akik a másik két osztályból „befogadtak” még jelentkezőt. Ez előny is volt és hátrány is: jobb lett volna egy évfolyam szinten összeálló csoport (kis hal, nagy tó effektus miatt is), de az órarendi nehézségek miatt is nehéz lett volna ezt összeszervezni.

A legnagyobb kihívást nem a gyakorlatok, hanem egymás befogadása jelentette a diákok számára. Utólag visszagondolva két olyan tagja volt a csoportnak, akik miatt izgultam, hogy sikerül-e helyt találniuk. Az egyik fiú jó humorú, cserfes, „zizgő” alkat volt, aki állandóan igényelte a csoport elismerő támogatását. A másik szintén igényelte a csoport támogatását, de ezt a figyelmet állandó ruminálással, önmarcangolással próbálta megszerezni. A csoportkerektek megbeszélése után úgy éreztem, hogy a csoporton kell múlnia annak, hogy egymással megtartsák ezeket a szabályokat, és megtanulják jelezni azt, ami nem elfogadható számukra ebben a közösségben.

A szociális készséget fejlesztő programok hatásvizsgálatának lehetőségei és korlátai. Saját programunk mérése, értékelése

Ahogy azt már a bevezetőben is jeleztük, nincsenek könnyen alkalmazható, teljesen megbízható módszerek a szociális készségek mérésére. Ez sok esetben megnehezíti a programra való kiválasztást, illetve a problémák felmérését.

Ugyanakkor mérésre nemcsak a kiválasztáshoz van szükség, de a szakmai igényesség, a minőségbiztosítás szempontjából is lényeges, hogy a beavatkozás, fejlesztés hatását tudjuk mérni.

A *hatásvizsgálatok* lényege, hogy a program megkezdésekor elvégzett bemeneti és a befejezésekor megismételt kimeneti mérések eredményeit összevessük. Ennek egyik módszertani nehézsége, hogy bizonyos kérdőívek ismételt kitöltése önmagában eltérő eredményt adhat. Másrészt a mérőeszközök érzékenysége nehezen vizsgálható. A személyiségvonás jellegű tényezők mérésére kialakított eszközöket ráadásul igyekeznek stabilra tervezni, hogy kisebb változások ne eredményezzenek eltérést a teszt eredményében. Egy további probléma a méréssel, hogy a gyerekek, akik részt vesznek a programban, esetleg a második kitöltéskor kedvezőbb képet akarnak mutatni, válaszaikkal a tréner „kedvében akarnak járni”. Ez nem a megtevesztés szándékával függ össze, sokkal inkább azzal, hogy a program hatására kialakul egyfajta fokozott tudatosság, figyelem a programmal kapcsolatos témákkal kapcsolatban, azokat esetleg a kérdőívekben is felismerik és ennek megfelelően félíg tudatosan, félíg spontán módon torzítanak. Kétségtelen, hogy azt is tekinthetjük a program eredményének, hogy a diákok már tudják, mi lenne a „helyes” (elvárt) válasz. Ez egy kognitív szintű fejlődés, ami azonban ritkán elegendő a viselkedéses változásokhoz. Ebben a zárófejezetben áttekintjük a hatásvizsgálathoz rendelkezésre álló főbb lehetőségeket, majd bemutatjuk a saját programunk kapcsán alkalmazott mérés eredményeit. Rámutatunk a tanulságokra, és a fejlesztési lehetőségekre is.

A hatásvizsgálat lehetséges módszerei

A szociális és érzelmi készségek vizsgálata, a fejlesztő programok hatásvizsgálatára látszólag széles pszichometriai eszköztár áll a rendelkezésünkre. Azért szükséges hangsúlyozni, hogy csupán látszólag, mert ahogy a továbbiakban látni fogjuk, valójában nagyon nehéz olyan módszertant kialakítani, amely megbízhatóan mutatja a változást, illetve rámutat a program lehetséges hiányosságaira.

Már az 1980-as évek elején kezdték vizsgálni a különböző mérőeszközöket, amelyek segítségével diagnosztizálni lehetett a szociális készség deficitet (lásd első fejezet), valamint amelyek megmutatták a fejlesztőprogramok hatékonyságát. Gresham (1984) összefoglaló munkájában megállapította, hogy a leggyakrabban alkalmazott eljárások: (a) viselkedés megfigyelése, (b) szociometria és (c) tanári értékelés. Mindhárom eljárásnak vannak előnyei és hátrányai is.

A viselkedés megfigyelése mint mérési eszköz

A viselkedés megfigyelésének egyik legnagyobb előnye az, hogy érzékeny a beavatkozás hatására, a megfigyelés során a viselkedés valóban reflektál a változásokra, illetve, hogy a fejlesztés célja alapvetően a viselkedéses szintű változások elérése. Tehát azt is mondhatjuk, hogy a viselkedés megfigyelhető módosulása az, ami legbiztosabban utal a program sikerességére. A természetes környezetben való megfigyelés lehetőséget teremt az iskolapszichológus számára, hogy azonosítsa az adott diákok szociális viselkedésének meghatározó tényezőit, amelyek nagymértékben hozzásegítik a szociális készségfejlesztő tréning pontos megtervezéséhez, majd ezek eredményességének méréséhez is (Gresham, 1981). A megfigyelés azonban számos problémát is felvet. Az egyik ilyen, hogy a valós környezetben történő megfigyelés sok esetben nem kellőképpen informatív és pontos (Gresham és mtsai, 2004). Az informativitás növelésére érdemes előzetesen viselkedéskategóriákat kialakítani, amelyek meglétét vagy hiányát szisztematikusan feljegyzzi a megfigyelő. A pontosság javítása érdekében számos módszertani lehetőségünk adódik. Az egyik az idői strukturálás: azaz, adott gyermek viselkedését kisebb időegységeként kódoljuk az előre felállított kategóriákba (Frosh, 2003). Ez azonban rendkívüli figyelmi teljesítményt igényel, amely egy valós iskolai situációban nehezen kivitelezhető, különösen akkor, ha egyszerre több gyereket érintett a fejlesztés az adott osztályból. Érdemes ezért inkább egy-két olyan viselkedés előfordulásának gyakoriságát regisztrálni, amely a legpregnansabban utal a fejlesztő program hatására. Pl. ha a kooperáció fejlesztése volt a cél, akkor csupán ezt a viselkedést figyelni, és regisztrálni.

A Társas pozíció változásának vizsgálata

A szociometria módszerének alkalmazását a szociális készségek vizsgálatában az a megállapítás indokolja, hogy a szociális készségek deficitje magával vonzza a kortársak alacsony elfogadását, valamint a kortársak elutasításának magas fokát (Gresham, 1981). Ez a módszer azonban több problémát is felvet. Az egyik, hogy olyan gyerekek is lehet szüksége szociális készségfejlesztésre, akinek a szociometria szerint jó a társas helyzete, de például a pedagógusokkal, vagy a szüleivel, azaz a felnőttekkel nem tud megfelelő kapcsolatot kialakítani. Az is előfordulhat, hogy a gyerek népszerűségét egy csoportban éppen deviáns magatartásának, agresszivitásának köszönheti, és ez esetben neki a kedvező társas helyzettől függetlenül szintén szüksége lehet fejlesztésre. Ezek mellett látni kell, hogy a szociometriai pozíciót számos tényező határozza meg, olyanok is, amelyek nem kapcsolódnak a szociális készségekhez, mint pl. a szocioökonómiai státus, fizikai vonzerő (Anderson et al., 2001). Mindent

egybevetve, a szociometria inkább kisebb gyerekek esetében lehet alkalmas a hatás vizsgálata, mert az idősebb gyermekek baráti kapcsolatai már megszilárdulni látszanak, így a beavatkozás ezeken kevésbé képes változtatni (Gresham, 1981).

A tanárok visszajelzése

A tanári értékelések is fontos szerepet játszanak mind a szociális készségek feltárásában, mind pedig a fejlesztőprogramok hatásvizsgálata során. A tanárok segíthetnek a fejlesztésre szoruló gyerekek kiválasztásában, hiszen a rendszeres közös munka során több alaklommal és változatos helyzetekben tudják megfigyelni a gyerekeket. Így felfigyelnek a visszatérő problémákra és hiányosságokra (Gresham, 1981). Fontos azonban látni, hogy a tanári értékelés sem mentes a szubjektivitástól, ami torzíthatja is az eredményeket (Gresham és mtsai, 2004). Különösen igaz lehet ez a változás detektálásával kapcsolatban. A tanár negatív elfogultsága eredményezheti azt, hogy nem képes észlelni a pozitív viselkedésváltozást, mert ez nem támasztja alá a diákról korábban kialakított képét. De lehet fordítva is, nevezetesen az, hogy annyira szeretne változást látni, hogy olyan jeleket is felnagyít, amelyek valójában nem is mutatnak előrelépést a diákok esetében. Mindkét jelenség alapvetően tudattalan folyamatként és nem szándékos megtévesztésként működik! Éppen ezért a tanári megfigyelést érdemes strukturáltan és szisztematikusan gyűjteni. Ere jelentenek kiváló megoldást a gyors *viselkedésleltár*ok. Számtalan ilyen található az interneten, de sokkal hatékonyabb, ha a zavaró viselkedések és a pozitív viselkedések listáját maga a tanár állítja össze az iskolapszichológussal közösen. Fontos, hogy olyan viselkedések kerüljenek a listára, amelyek valamilyen értelemben mutatói lehetnek a szociális készségek fejlettségének vagy hiányának. A gyakoriságok megjelölése legyen egyszerű (igen/nem) és konkrét időpontokhoz (napokhoz vagy tanítási órákhoz) kötődő. A pedagógus így gyorsan ki tudja tölteni az adott időszakra vonatkozó kérdőívet. (Ha mindezt elektronikus úton teszi, akkor az összesítés is sokkal egyszerűbb). Az elfogultságot sajnos ez a módszer sem küszöböli ki, de ha konkrét viselkedéseket kell megjelölnie és nem globális értékelést kell adnia, akkor jóval objektívebben tud ítélni. A hosszabb idő alatt összegyűlt viselkedésleltárak összevetése mutathat változást, csökkenést vagy növekedést az adott viselkedés gyakoriságával kapcsolatban.

A diákok önértékelése

A sikeres fejlesztőprogram megtervezésének és értékelésének ezeken kívül fontos eleme lehet az önértékelés módszere (Humphrey és mtsai, 2012, Matson és Wilkins, 2009). Egyrészt az önreflexió fontos feltétele a jó szociális készségeknek, másrészt valóban mutatója is lehet az elért eredményeknek. A diákoktól kétféle módon kérhetünk önértékelést. Egyrészt beépíthetjük ezt a foglalkozásokba rendszeresen visszatérő elemként, másrészt a program végén átfogóbb és konkrétabb visszajelzést is kérhetünk.

A *foglalkozásokba épített* önértékelési elemek nagyon változatosak lehetnek. Használhatunk az egyes fejlesztendő területekhez kapcsolódóan skálás megítélést (pl. Mennyire érzed, hogy ...-ben/ban változtál?), de ábrázoltathatjuk velük saját észlelt fejlődésüket játékos,

rajzos módszerekkel. Pl. egy emberke milyen magasra jutott a lépcsőn, vagy az autó milyen hosszú utat tett meg a célja felé az adott fogalalkozáson stb.

Saját tréningünkben az énkép fejlődését visszajelző ismétlődő beépített játékok (az én-fa leveleinek felragasztása) használtunk, ahogy azt már a foglalkozások leírásánál bemutattuk.

Egy másik lehetőség a hatékonyság mérésére, a *foglalkozások egyes szakszai után* (pl. a tréning félidejében) vagy annak végeztével konkrétan megfogalmazott kérdések alkalmazása: pl. Mit gondolsz milyen területen változtál a legtöbbet? Mi az, ami még mindig nem megy neked, pedig szeretnéd? stb. Az ilyen típusú kérdésekre adott válaszok feljegyzése, szisztematikus elemzése érzékeny mutatója lehet a tréning sikerességének.

Kérdőívek – tesztek – pszichometriai módszerek

A bevezető fejezetben már utaltunk arra, hogy a szociális készségek fogalmi összetettsége miatt számos mérőeszköz kidolgozására került már sor ezen a területen. A gyerekek számára készült eljárásokat rendszerező munkájukban Matson és Wilson (2009) 48 olyan mérőskálát említ, amely alkalmas lehet a szociális viselkedés vizsgálatára. Megállapították, hogy a legtöbb szociális készséget vizsgáló skála Likert-formátumú (5–7 fokú skálán való egyetértést kell jelölnie a gyerekeknek), tipikusan 25–75 itemből állnak, és a kitöltési idő 10–30 percet vesz igénybe. A témában elérhető tanulmányokra alapozva a szerzők az önbevallásra épülő teszteket találják a legnépszerűbbeknek, ezek a használati sorrendben megelőzik a szociometriai értékelést, a direkt megfigyeléseket és a szerepjáték teszteket (Matson és Wilson, 2009).

Humphrey és munkatársai (2012) szisztematikus áttekintő munkájukban vizsgálták a készségekre, kompetenciára, szociális-emocionális faktorokra vonatkozó kérdőíveket, teszteket, készségfeltáratókat. Ők tizenkét különböző mérőeljárást azonosítottak, és rámutattak, hogy ezek az eljárások sokban különböznek egymástól, amit főként a szociális és emocionális készségek fogalmának, tartalmának eltérő meghatározása okoz.

Saját programunk hatásvizsgálatának módszere, eredményei és tapasztalatai

Az alábbiakban szeretnénk bemutatni az általunk kidolgozott készségfejlesztő programhoz kapcsolódó elő- és utómérés módszereit, eredményeit, és főleg a méréssel szerzett tapasztalatokat. (A teljes kérdőívsomagot lásd 2. sz. melléklet.)

Amint azt már a bevezetőben is jeleztük, a program általános és középiskolákban is zajlott, ezért olyan eljárást kellett választanunk, amely mindkét korosztályban alkalmas lehet a kívánt terület vizsgálatára, és nem okoz gondot a kitöltés a fiatalabb gyerekeknek sem...

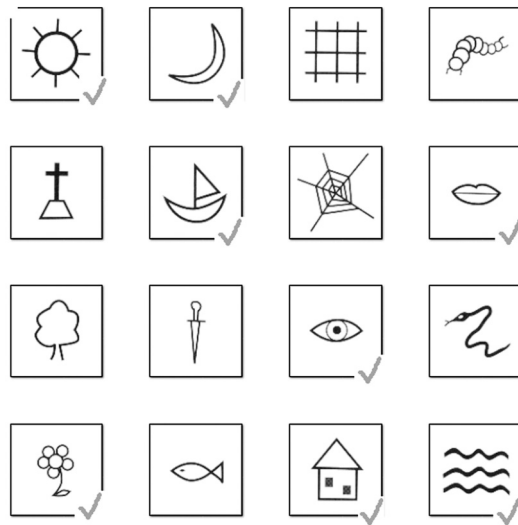
A méréshez a kísérleti-kontroll csoport felállást választottuk, hiszen a készségek fejlődése a spontán hatásokra is bekövetkezhet. Feltételeztük, hogy ha a kontrollcsoportban nem tapasztalunk változást az eltelt idő hatására, akkor a „kísérleti” csoportokban megfigyelhető esetleges változásokat joggal tulajdoníthatjuk a tréning eredményének.

A mérőeszközök kiválasztásánál a tréning által megcélzott területeket vettük alapul. Ezenkívül arra törekedtünk, hogy ne csak kvantitatív, hanem érzékenyebb asszociációs alapú mérést is alkalmazzunk. A választás az alábbi módszerekre esett:

Alkalmazott mérőeszközök

Szemantikus Szelekciós Teszt (Semantic Selection Test – SST)

Ez a módszer félprojektív eljárás, melynek kidolgozása Urbánék (2000) nevéhez köthető. Hazai adaptációja és az attitűdkutatások módszertani eszköztárába való beillesztése Szabó és munkatársai nevéhez kötődik (2013). A teszt képek és szavak készletén alapul. A képek készlete állandó, 16 sematikus ábrát, ún. piktogramot tartalmaz (lásd 1. ábra).



1. ábra. A Szemantikus Szelekciós Teszt ismétlődő képanyaga

A teszt alapkoncepciója, hogy a szavak és a hozzájuk társított képek a jelentések hasonlósága-ra, a köztük levő asszociatív kapcsolatra utalnak. Ez azt jelenti, hogy ha két szóhoz a vizsgálati személy több esetben ugyanazt a képet választja, akkor a két szó jelentése számára valószínűleg hasonló. (A teszt működésének, validitásának, elemzési lehetőségeinek részletes bemutatását lásd Szabó, Németh, Náfrádi, 2013). A teszt nagy előnye, hogy a vizsgálati személy nem tudja kitalálni, hogy mi lenne az „elvárt” válasz, ezért a módszer segítségével a torzítás jelentősen csökkenthető. A másik fontos előny, hogy a szavakat a vizsgálat céljához lehet igazítani. Saját vizsgálatunkban a tréning céljához igazodóan az „öröm” és „félelem” érzelmeket kifejező szavakat valamint az „osztálytársaim”, „én (önmagad)”, „dühösnek lenni”, „nemet mondaní”, „kifejezni az érzéseimet” elemeket használtuk. A mérés lényege annak összeszámolása, hogy két-két fogalom esetében mennyi a közös választás.

Azt feltételeztük, hogy a tréning hatására az „én”, az „osztálytársaim” és a „kifejezni az érzéseimet” ingerszavak magasabb asszociatív kapcsolatot fognak mutatni a pozitív érzelmi töltetű „öröm” dimenzióval, és a „nemets mondani”, „dühösnek lenni” és esetleg a „kifejezni az érzelmeimet” ingerszavak esetében csökken a „félelemmel” való egybeesések száma.

Érzelmeik Mérése Skála (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale)

Az Érzelmeik Mérése Skála egy 28 itemet tartalmazó, önbevallás módszerén alapuló skála, amelynek magyarországi adaptálása Nagy és munkacsoportja (2010) nevéhez köthető. A skálát az érzelmi intelligencia mérésére Schutte és munkatársai dolgozták ki 1998-ban (Nagy, 2010). A vizsgálati személyeknek 5 fokú skálán kell értékelni, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A teszt alkalmas az érzelmi intelligencia 6 dimenziójának tesztelésére. Az egyes dimenziókat, és a hozzájuk tartozó példa itemeket a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat

Az Érzelmeik Mérése Skála dimenziói (Nagy, 2010).

A vonás-érzelmi intelligenciát az egyes alskálák összesítése alapján határozhatjuk meg.

Dimenzió	Példa item
I. Érzelmeik értékelése önmagunknál (2 item)	Tisztában vagyok az érzelmeimmel.
II. Érzelmeik értékelése másoknál (7 item,)	Tudom, hogy mások mit éreznek pusztán abból, hogy rájuk nézek.
III. Érzelmeik kifejezése (2 item)	Szeretem másokkal megosztani az érzéseimet.
IV. Érzelmeik szabályozása önmagunknál (8 item)	Jó dolgokra számítok.
V. Érzelmeik szabályozása másoknál (5 item)	Mások könnyen megbíznak bennem.
VI. Érzelmeik felhasználása a problémamegoldásban (4 item)	Új ötletek jutnak eszembe, amikor érzelmi változásokon esek át.

Feltételeztük, hogy az Érzelmeik Mérése Skála által mért vonás-érzelmi intelligencia, vagyis a teszt alskáláinak pontszáma szignifikánsan emelkedik a tréning hatására.

Harag és Düh Kifejezési Mód Skála (Anger Expression Scale)

Ez az eszköz alkalmas a düh és a harag kifejezésének mérésére. A skálát Spielberger és munkatársai fejlesztették ki 1985-ben (Oláh, 2005). A végső változat 20 itemet tartalmaz, és a vizsgálati személyeknek egy 4 fokú skálán kell megítélniük, hogyan éreznek, cselekednek, amikor bosszúsak. A skála végeredményeként kapunk egy összesített pontértéket, ami a harag és a düh kifejezésének gyakoriságát jelzi, egy anger-in pontértéket, ami a harag és a düh elfojtásának hajlamát mutatja meg, valamint egy anger-out pontértéket, amely kifejezi a harag és a düh agresszív módon történő kinyilvánítására való hajlamot (Oláh, 2005).

Feltételeztük, hogy az összpontszámban lesz csökkenés, és reméltük, hogy a düh agresszív kifejezése is csökken.

A tréning hatásvizsgálatába bevont csoportok bemutatása

A kísérleti csoportot azok a diákok alkotják, akik részt vettek a tréningeken, összesen 50 fő. A kontrollcsoportba ugyancsak 50 fő tartozik, ők azok a diákok, akik részt vettek az elő- és utóméréseken, de a csoportos foglalkozásokon nem. A mintába került személyek életkora 12 és 18 év között váltakozott, átlagosan 14,90 évesek ($s = 1,23$). A nemek aránya közel egyenlően oszlott meg (42 fiú, 58 lány).

Az adatok elemzése

Az adatok elemzése két lépésből állt. Az első lépésben tisztázni kellett, hogy van-e spontán fejlődési hatás, a második lépésben pedig a programban részt vevők adatait kellett elemezni.

1. lépés: a kontrollcsoport vizsgálata

A mérések elemzésénél elsőként azt kellett megítélni, hogy a kontrollcsoport esetében történt-e változás. Összehasonlítottuk az első és a második felvétel adatait, és megállapítottuk, hogy spontán fejlődést a mért változók mentén nem mutattak. Ez azt jelenti, hogy amennyiben találunk változást az eredményekben a programban részt vevő csoportnál, akkor azt tulajdoníthatjuk a program hatásának, hisz pusztán az eltelt idő ilyen változásokat nem okozott.

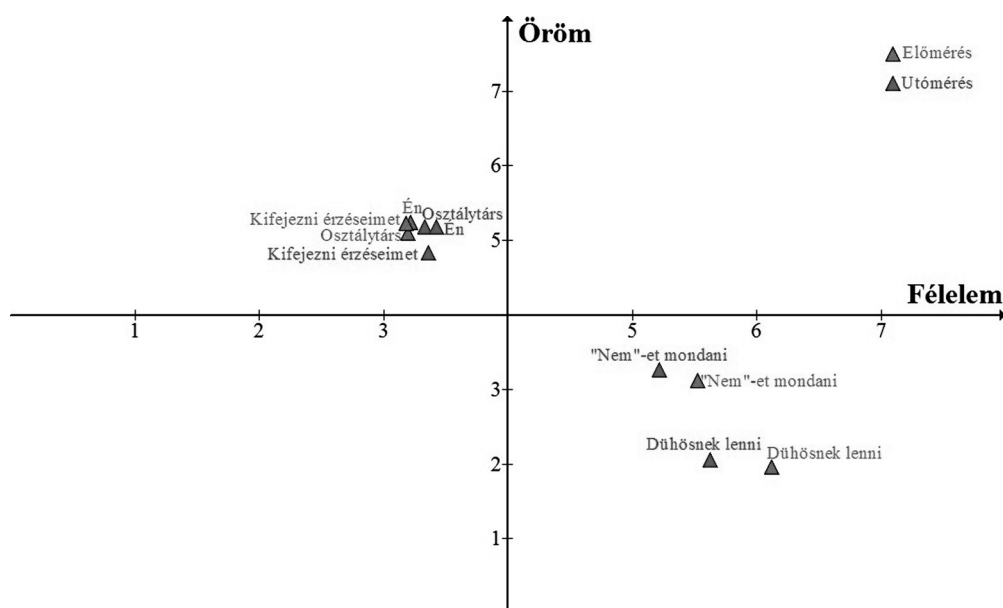
2. lépés: a programban részt vevő csoport eredményeinek elemzése

A Szemantikus Szelekciós Teszt eredményeinek elemzése a két felvétel során

A kísérleti csoport esetében az elemzések azt mutatják, hogy két asszociatív kapcsolat esetében volt szignifikáns különbség a két mérési alkalom eredményei között. Az egyik a „*kifejezni érzéseimet – öröm*” szavak asszociatív kapcsolatánál volt. A második felvételnél ez a *kapcsolat gyengébb* lett. Ez némileg ellentmond az előzetes elvárásainknak, hiszen azt vártuk, hogy több örömet fognak érezni ezzel kapcsolatban. Átgondolva, hogy mit jelent ez az eredmény, arra a következtetésre jutottunk, hogy az érzelmek kifejezésének öröme azért csökkenhetett, mert a diákok a tréningen szembesültek annak másokra gyakorolt hatásával, így fokozottabb figyelmet és megfontoltságot kezdtek érezni. Ez a tudatosabb hozzáállás csökkenthette az érzelmek kifejezésével kapcsolatos spontán örömrészt. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy az eddig alkalmazott kommunikációs stratégiáik nem egyeztek meg azokkal, amelyeket a tréning kommunikációfejlesztő blokkjában ismertek meg, ezért új módszereket kezdtek elsajátítani, így a „gyakorlás” fázisában az érzéseik kifejezése kevésbé volt örömteljes számukra.

A másik szópár, ahol egyértelmű elmozdulást találtunk a „*dühösnek lenni – félelem*” volt. Az elvárásunknak megfelelően *csökkent a félelemmel való egybeesés*. Reméltük, hogy ha a tréning hatására képesek lesznek tudatosabban tekinteni saját dühös érzéseikre, akkor kevésbé érzik magukat kiszolgáltatva ennek az érzésnek, így kevésbé is félnek tőle. Az eredmények beigazolni látszanak a feltevésünk helyességét.

A 2. ábrán bemutatjuk az összes szópár elhelyezkedését, és elmozdulását az öröm-félelem tengelyek mentén. Érdekes ezeket az eredményeket figyelembe venni, még akkor is, ha ezek a változások statisztikai értelemben nem szignifikánsak.



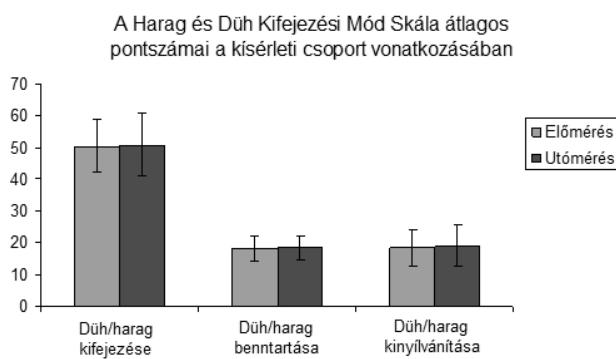
2. ábra.

Az ingerszavak elhelyezkedése az öröm-félelem tengelyek mentén, a kísérleti csoportra ($n = 50$) vonatkozóan. Az ingerszavak koordinátáit az öröm/félelem szavakkal való egybeesés határozza meg. Például, az előmérésen az osztálytárs szó egybeesése az öröm dimenzióval: 5,10, míg egybeesése a félelem dimenzióval: 3,20. Így az osztálytárs szó koordinátái: 3,20; 5,10.

Az ábrát áttekintve láthatjuk, hogy „*nemet mondani*” kifejezés jelentése is elmozdult a félelem tengelyen. A második mérésnél láthatóan kevesebb félelem társul hozzá (bár az eredmény statisztikailag nem szignifikáns).

A Harag és Düh Kifejezési Mód Skála eredményei

A 3. ábrán összegeztük ennek a mérőeszköznek az eredményeit a két mérés alkalmával. Láthatjuk, hogy az elő- és utómérés eredményei között nincs jelentős különbség ($p > 0,227$).



3. ábra. A programban részt vevő csoport átlagos pontszámai az elő- és utóméréseken, a Harag és Düh Kifejezési Mód Skála alskáláinak esetében (n = 44).

Ezt az eredményt magyarázhatjuk azzal, hogy a direkt kérdésekre alapuló skála még a szociális kíváncsiság figyelembevételével együtt sem elég érzékeny arra a kicsi elmozdulásra, amit egy ilyen rövid tréninggel el lehet érni. Ez rámutat arra a problémára, amit az elő-utó mérések módszertani lehetőségei kapcsán már jeleztünk. Nevezetesen, hogy a személyiségvonásokat érintő vizsgáló eljárások általában úgy vannak megszerkesztve, hogy a stabil jellemzőket mérjék.

Az Érzelmek Mérése Skála eredményei

Az elő- és utóméréseinek eredményét összevetve megállapítható, hogy szignifikáns különbség van az *érzelmek értékelése önmagunknál* alskála esetében ($t(48) = -2,13$, $p > 0,038$). Az utómérésen jelentősen *magasabb átlagos* pontszámot értek el a programban részt vevő gyerekek, mint az előmérésen. Ezt a változást szintén okozhatta, hogy a tréning során gyakorlatok irányultak a saját és mások érzelmeinek felismerésére, az önkifejezésre.

A mérőeszköz további alskáláiban sem a vonás-érzelmi intelligencia vonatkozásában nem található szignifikáns különbség az elő- és utómérés eredményeiben. Ezt magyarázhatja az is, hogy már az előmérés alkalmával is magas átlagos pontértéket értek el. Feltételezhető, hogy a mintába került diákok az érzelmi intelligencia dimenzióiban az átlagos szint felett teljesítettek, így ezt a magas kiinduló állapotot továbbfejleszteni nehéz, inkább az egyes dimenziók még pontosabb működésére, alternatív stratégiák megismerésére érdemes a fókuszát helyezni. Elképzelhető, hogy plafonhatást tapasztaltunk. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy a kommunikációs tréningrész nem alapvetően az érzelmekre megértésére fókuszált, hanem kissé eltolódott az érzelmek és gondolatok kifejezésének technikája irányába.

Összegezve az elő- és utómérés eredményeit, azt mondhatjuk, hogy az általunk alkalmazott eszközök segítségével egy-két ponton sikerült bizonyítani változást. A mérés rámutatott arra, hogy a tréning hatásának vizsgálatára alkalmasabbnak tűnnek a kvalitatív módszerek, mint a stabil vonásokra orientálódó skálás eljárások. Ezért a későbbiekben inkább ezek

alkalmazását javasoljuk. Az eredmények értelmezésekor azt sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy ez egy rövid tréningprogram, amely nem eredményezhet olyan mély változást, hogy ez már a vonásokban is megjelenjen. Sajnos nem volt lehetőség a pedagógusok véleményének szisztematikus gyűjtésére, de a szórványos személyes visszajelzésekből az látszik, hogy a tréning hatására a gyerekek viselkedése mutatott pozitív elmozdulást. A diákok önértékelése a különböző csoportokban rendszeresen utalt arra, hogy éreznek pozitív változást. A program elgondolkodtatta és új kommunikációs eszközök kipróbálására indította őket, melynek eredményességét érzékenyebb, kombinált módszerekkel lesz érdemes mérni a jövőben. A csoportkohézió erősödése pedig, mint megengedő és megtartó keret az új viselkedések kipróbálásához, maga a sarokköve ennek a változásnak.

Bibliográfia

- Aronson, E. (2000): *Columbine után*. AB OVO Kiadó, Budapest.
- Bedőné Fater T. (2009): *Kooperatív játékok gyűjteménye (nemcsak) általános iskolásoknak*. <http://www.zalai-iskola.hu/files/kooperativ%20jatekok.pdf> (*Letöltés ideje: 2015. május 15.*)
- Cole, M., Cole, R. S. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.*jel*
- Dávid M. (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Szent István Társulat, Budapest.
- Davidson, A. J., Walton, M. D., Cohen, R. (2013): Patterns of conflict experience that emerge in peer reports and personal narratives during middle childhood. *Applied Developmental Science*, 17(3), 109–122.
- Forgács, P. J. (1985): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Gordon T. (1991): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Gordon, T. (1993): *V.E.T. Studium Effektive*, Budapest.
- Gordon, T. (2013a): *P.E.T. – A gyereknevelés aranykönyve*. Gordon Könyvek, Budapest.
- Gordon, T. (2013b): *Emberi kapcsolatok: hogyan építhetjük, hogyan ronthatjuk el*. Gordon Könyvek, Budapest.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1984): Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292–301.
- Gresham, F. M. (2000): *Social Skills. In Children's Needs II*. National Association of School Psychologist, Bethesda, Maryland. 39–50.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., Kern, L. (2004): Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Direction. *Behavioral Disorders*, 30(1), 32–46.
- Horváth-Szabó K. (2004): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 261–283.
- Horváth-Szabó, K., Vigassyné D. K. (2001): *Az agresszió és kezelése. Tanári kézikönyv*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- Hubbard, J. A., Coie, J. D. (1994): Emotional Correlates of Social Competence. In: Children's Peer Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1–20.
- Józsa K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kasik L. (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat, Budapest. (*megjelenés alatt*)
- Kasik, L. (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai A., Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.

- Kiss, N., Piszker, Á. (2009): *Interaktív Játéktár. Agressziókezelés és toleranciafejlesztés az iskolában*. Kompánia Füzetek 3. Budapest.
- Konta I., Zsolnai A. (2002): *Szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kőrössy J. (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Kőrössy J. (2004): Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei, In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest
- Lazarus, R. S., Launier, R. (1978): Stressrelated transactions between person and environment. In: Pervin, L., Lewis, M. (eds.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126–149.
- Linehan, M. M. (2011): *Készségfejlesztő gyakorlatok a borderline személyiségzavar kezeléséhez*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Meichenbaum, D., Butler, L., Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai A. (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Moos, R. H. (1988): *Coping Responses Inventory Manual*. Stanford University, Palo Alto.
- Nagy H. (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. In: Demetrovics Zs., Urbán R., Kökönyei Gy. (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest. 119–135.
- Nagy, H. (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. PhD-dolgozat. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- NAT (2012): http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (Letöltés ideje: 2015. május 5.)
- Németh Gáborné Doktor A. (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1), 23–34.
- Oláh A. (2008): A szociális kompetenciák mérése In: Gádor A. (szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztéséhez. 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest. 179–181.
- Oláh, A. (2005): A düh és harag kifejezésének mérése: az Anger Expression Scale. In: Oláh A. (szerk.): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest. 43–50.
- Perczel D., Tringer L. (1994): Az asszertív viselkedés és fejlesztésének lehetőségei, elméleti áttekintés. *Psychiatria Hungarica*, 9(6), 583–596.
- Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1992): Interpersonal problem solving and Social Competence in Children. In: Van Hasselt, V. B., Hersen, M. (eds.): *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. Plenum Press, New York. 283–324.
- Szabó É., N. Kollár K., Hujber F.-né (2015): *A pedagógiai szakszolgálatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja*. Educatio, Budapest.

- Szenczi B. (2008): Énkép és tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, 104–118.
- Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest.
- Szekszárdi J. (2008): *Új utak és módok: Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához*. Dinasztia, Budapest.
- Williams, R., Williams, V. (2008): *Williams életképességek program. Stresszkezelő, kommunikációs készségfejlesztő program*. Selye János Magyar Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság, Budapest.
- Zsolnai A. (2012): A szociális készségek fejlesztésének módszertana. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23.
- Zsolnai A. (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat, Budapest.

1. sz. melléklet

Tréning kidolgozásában és lebonyolításában részt vevők

	Iskolapszichológusok	Pszichológus hallgatók	A hallgatók által végzett tevékenység
1.	Barta Bernadett	Lukács Lilla	adatrögzítés és asszisztensi munka
2.	Berki Tibor	Krizsán Viktória	adatrögzítés és asszisztensi munka
3.	Bugyi Katalin	Geri Csilla	adatrögzítés és asszisztensi munka
4.	Fügedi Petra Anna	Békés Nóra	adatrögzítés és asszisztensi munka
5.	Juhász Anita	Bohádi Judit	adatrögzítés és asszisztensi munka
6.	Papp Éva	Sándor Zita	adatrögzítés és asszisztensi munka
7.	Pócza-Véger Petra	Tápai Dorina	adatrögzítés, elemzés és asszisztensi munka
8.	Szummer Gabriella	Fekete Regina	adatrögzítés és asszisztensi munka
9.	Tódor Marina	Sándor Zita	adatfelvétel, -rögzítés és -elemzés, asszisztencia
		Makra Emese Lengyel Livia	társcsoportvezetés társcsoportvezetés
10.	Varga Vera	Makkai Alexandra	adatrögzítés

2. sz. melléklet

A mérés során használt kérdőívcsomag

JELIGE:

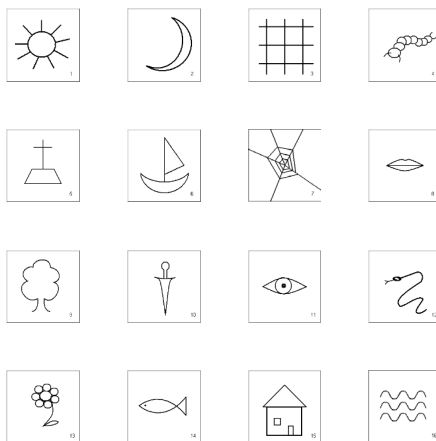
(Kérlek, jegyezd meg, mert később is szükség lesz rá!!!)

Nemed (húzd alá a megfelelőt): 1. fiú 2. lány

Osztályod:

A következő oldalakon 7 szót találsz, mindegyik mellett 16 képet látsz, apró számokkal a kép sarkában. Arra kérlek, hogy válassz ki 8 képet minden egyes szóhoz. (Tegyél egy pipát a választott kép sarkába.) Nincs jó vagy rossz választás. Az a fontos, hogy **olyan képet válassz**, ami szerinted **illik az adott szóhoz!** Előfordulhat, hogy egyes képeket gyakrabban választasz, mint másokat. Ez nem baj, nem kell a képeket egyenletesen elosztanod. Ne gondolkozz túl sokat a választásodon!

1. Osztálytársaim



✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

2. Én (önmagad)



✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!



3. Öröm



✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!



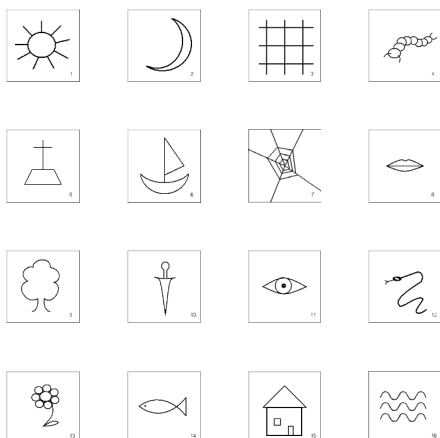
4. Dühösnek lenni



✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

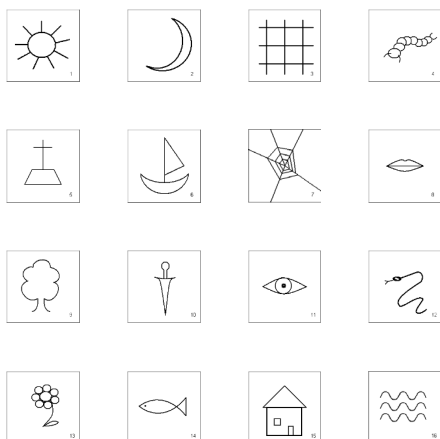


5. „Nem”-et mondani



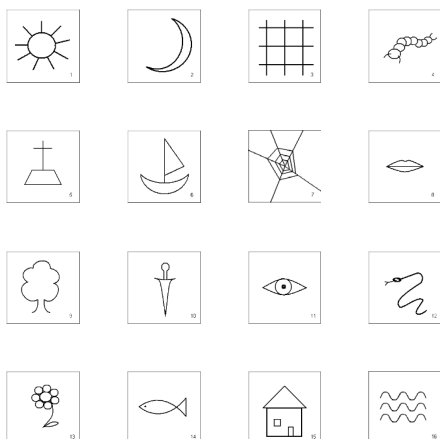
✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

6. Kifejezni az érzéseimet



✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

7. Félelem



✓Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

Olvasd el figyelmesen az állításokat és a megfelelő szám bekarikázásával jelöld, hogy mennyire jellemző rád az adott kijelentés!

A számok jelentése:

1 = egyáltalán nem jellemző rám
 2 = kicsit jellemző rám
 3 = többé-kevésbé jellemző rám
 4 = jellemző rám
 5 = nagyon jellemző rám

1.	Tudom, mikor kell a személyes problémáimat megosztani másokkal.	1	2	3	4	5
2.	Ha akadályokba ütközöm, eszembe jut, hogy amikor hasonló akadályokkal kerültem szembe, hogyan győztem le azokat.	1	2	3	4	5
3.	Arra számítok, hogy majdnem mindenben jól teljesítek, amit megpróbálok.	1	2	3	4	5
4.	Mások könnyen megbíznak bennem.	1	2	3	4	5
5.	Nehéz megértenem mások nem verbális üzeneteit.	1	2	3	4	5
6.	Hangulatváltozásaim kapcsán új lehetőségeket fedezek fel.	1	2	3	4	5
7.	Tisztában vagyok az érzelmeimmel.	1	2	3	4	5
8.	Jó dolgokra számítok.	1	2	3	4	5
9.	Szeretem másokkal megosztani az érzéseimet.	1	2	3	4	5
10.	Amikor pozitív érzelmeket élek át, tudom, mit kell tennem, hogy ezt az érzést hosszasan fenntartsam.	1	2	3	4	5
11.	Általában olyasmiket szervezek, ami másokat szórakoztat.	1	2	3	4	5
12.	Olyan programokat keresek, melyek örömet okoznak nekem.	1	2	3	4	5
13.	Tisztában vagyok a másoknak küldött nem verbális üzeneteimmel.	1	2	3	4	5
14.	Úgy állítom be magam, hogy jó benyomást keltsek mások előtt.	1	2	3	4	5
15.	Amikor jó hangulatban vagyok, a problémákat könnyen oldom meg.	1	2	3	4	5
16.	Arckifejezéseik alapján felismerem, milyen érzelmeket élnek át az emberek.	1	2	3	4	5
17.	Amikor jó hangulatban vagyok, könnyen jutnak eszembe új ötletek.	1	2	3	4	5
18.	Könnyen felismerem az érzelmeimet.	1	2	3	4	5
19.	Úgy hozom meg a kedvem egy feladathoz, hogy elképzelem, milyen sikeresen fogom majd teljesíteni.	1	2	3	4	5
20.	Megdicsérek másokat, amikor valami jót csinálnak.	1	2	3	4	5
21.	Értem a nem verbális üzeneteket, amelyeket mások küldenek nekem.	1	2	3	4	5
22.	Új ötletek jutnak eszembe, amikor érzelmi változásokon esek át.	1	2	3	4	5
23.	Amikor kihívás előtt állok, feladom, mert úgy érzem, hogy úgyis kudarcot vallok.	1	2	3	4	5
24.	Tudom, hogy mások mit éreznek, pusztán abból, hogy rájuk nézek.	1	2	3	4	5
25.	Segítek másoknak, hogy jobban érezzék magukat, amikor maguk alatt vannak.	1	2	3	4	5
26.	A jó hangulatokat hívom segítségül, amikor akadályokba ütközöm.	1	2	3	4	5
27.	Mások hangjából már meg tudom állapítani, hogy hogyan érzik magukat.	1	2	3	4	5
28.	Nehéz megértenem, hogy mások miért éreznek úgy, ahogy éreznek.	1	2	3	4	5

ÁLTALÁBAN HOGYAN ÉREZEL VAGY TESZEL, AMIKOR BOSSZÚS VAGY DÜHÖS VAGY? (Jelöld a megfelelő szám bekarikázásával!)

A számok jelentése:

- 1 = szinte soha;
- 2 = néha;
- 3 = gyakran;
- 4 = majdnem mindig.

AMIKOR BOSSZÚS VAGY DÜHÖS VAGYOK

1.	Uralkodom magamon.	1	2	3	4
2.	Kimutatom haragom.	1	2	3	4
3.	Haragomat magamban tartom.	1	2	3	4
4.	Olyasmivel fenyegetőzőm, amit valójában nem gondolok komolyan.	1	2	3	4
5.	Duzzogok vagy felhúzom az orrom.	1	2	3	4
6.	Magamba zárkózom.	1	2	3	4
7.	Maró megjegyzéseket teszek másokra.	1	2	3	4
8.	Megőrzöm a hidegvéremet.	1	2	3	4
9.	Ajtót csapkodok és hasonlókat teszek.	1	2	3	4
10.	Forr bennem az indulat, de nem mutatom.	1	2	3	4
11.	Veszekszem másokkal.	1	2	3	4
12.	Mérgelődök magamban, de senkinek sem beszélek róla.	1	2	3	4
13.	Ha bárki felbosszant, én nekirontok.	1	2	3	4
14.	Titokban nagyon kritikusan nézek másokat.	1	2	3	4
15.	Dühösebb vagyok, mint amennyit hajlandó vagyok bevallani.	1	2	3	4
16.	Gyorsabban lecsillapodom, mint a legtöbb ember.	1	2	3	4
17.	Csúnyákat mondok.	1	2	3	4
18.	Jóval ingerültebb vagyok, mint ahogyan az emberek gondolják.	1	2	3	4
19.	Kijövök a sodromból.	1	2	3	4
20.	Ha valaki felbosszant, kész vagyok tudtára adni, hogy mit érzek.	1	2	3	4

Azt szeretem legjobban magamban:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A leginkább abban kéne fejlődnöm, hogy

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Köszönjük válaszaidat!

3. sz. melléklet

Lázár Ervin: A csodapatika

– Mit nem képzel?! – ordított vevőjére torkaszakadtából Rimapénteki Rimai Péntekh vadonatúj patikájában, amit éppen az imént nyitott meg Rimapéntek a főtéren.

– Hogyhogy mit képelek?! – emelte fel a hangját az első vevő. – Talán nem az van kiírva a maga boltjára, hogy patika?

– De az – mondta Rimapénteki Rimai Péntekh.

– Akkor meg mit ordítózik, ha aszpirint kérek? Hol kérjem, ha nem a patikában?

– Az is ki van írva, hogy ki a cégtulajdonos – mondta fölényesen Rimapénteki Rimai Péntekh.

– Mit érdekel engem a cégtulajdonos – háborgott az első vevő –, nekem aszpirin kell, és kész.

– Csak nem képzeled, hogy egy Rimapénteki Rimai Péntekh vacak aszpirineket, lábizzadásgátlókat és popsikenőcsöket árul?! – mérgelődött az első vevő.

– Mi a szösz árulna mást egy patikában? – mérgelődött az első vevő.
– Embernek fia – mondta kissé lecsillapodva Rimapénteki Rimai Péntekh –, ez nem a test, ez a lélek patikája.

– Az első vevő szemében érdeklődés csillant.

– Lelki bajok ellen?

– Igen – mondta Rimapénteki Rimai Péntekh.

Most már teljesen elpárolgott a mérge, szinte kedvesen nézett az első vevőre. Ami az ő esetében elég nagy szó.

– Tisztelt barátom – folytatta kissé ünnepélyesen –, mivel ön az első vevőm, bármit vásárol, ingyen kapja. Válasszon!

– Hogy őszinte legyek – toporgott izgatottan az első vevő –, nem pontosan értem, hogy mire lehet gyógyszert kapni az ön patikájában... bár reménykedem... de enyémeimet ki sem merem mondani.

– Mondja csak bátran – biztatta Rimapénteki Rimai Péntekh.

– Netalántán irigység, gőg, nagyképűség, gyávaság, káröröm, rosszindulat...

Rimapénteki Rimai Péntekh átszellemült arccal bólogatott és folytatta:

– Meg kicsinyesség, kapzsiság, nagyravágyás, álszerénység, alamuszíság, lustaság, torokosság, tohonyaság, lelki restség, pénzsóvárság és mindenféle gonoszság, eltévelyedés és átok ellen vannak írjaim, balzsamjaim, cseppjeim és pasztilláim.

– Ez nagyszerű! Uram, bocsásson meg, hogy az imént emeltebb hangot merészelttem megengedni magamnak. Akkor még nem tudhattam, hogy ön egy zseni, az emberiség megmentője. Együttal az én megmentőm is. Házsártosság ellen is van gyógyszere?

– Van – mondta gyanakodva Rimapénteki Rimai Péntekh. Az első vevő tapsikolt és ugrándozott örömeiben.

– Tetszik tudni, van egy házsártos, irigy, lusta, nagyképű feleségem, egy kicsinyes, kapzsi napam, egy torkos, tohonya, pénzsóvár ipam, egy alamuszi ángyikám, egy kárörvendő bácsikám, mindent kérek, ami jár, ír, balzsam, pasztilla, egyre megy, csak használjon.

Rimapénteki Rimai Péntekh vakarta a feje búbját.

– Van egy bökkenő – mondta.

– Engem már semmi meg nem akadályoz, hogy megmentsem a feleségemet, ipamat, napamat, ángyikámat, bácsikámat. Mindenre hajlandó vagyok a gyógyszerekért. Halljam azt a bökkenőt!

– Annyicska csak – mondta Rimapénteki Rimai Péntekh –, hogy a gyógyszert mindenkinek magának kell kérnie a bajára, különben nem használ.

– Úgy érti... – tátogatta el a száját az első vevő.

– Úgy – bólintott a mondat végét meg sem várva Rimapénteki Rimai Péntekh.

– Hát azt várhatja – mondta elkeseredetten az első vevő.

– Mit?

– Hogy, mondjuk a feleségem idejőjön és gyógyírt kérjen irigység, lustaság, házsárt és nagykép ellen a saját maga számára.

– Miért ne történhetne meg?

– Mert azt hiszi saját magáról, hogy jóindulatú, szerény, szorgalmas. Éppen hogy rólam állítja, hogy irigy, lusta, veszekedős és nagyképű vagyok.

– Szívesen állok rendelkezésére – készségeskedett Rimapénteki Rimai Péntekh –, kérjen csak akármelyik ellen, egy szempillantás alatt meggyógyul.

– Csak nem képzeli, hogy igaz?! Még hogy én irigy?! Még hogy én lusta?! Még hogy én nagyképű?! Nevetséges!

– De veszekedősnek csak veszekedős. Velem is mindjárt veszekedni kezdett, ahogy belépett.

– Én?! Ember, maga veszekedett! Legjobb lenne, ha beszedne valamit veszekedősség ellen a híres gyógyszereiből. Tablettát, írt vagy balzsamot.

– Maga nagyképű fajankó! – ordította el magát Rimapénteki Rimai Péntekh. – Takarodjon innét, mert úgy kivágom, mint a sicc!

Az első vevő sem volt rest, visszaordított. Egy darabig válogatott sértéseket ordítgat egymásnak, aztán a vevő elunta, nagy dérrel-dúrral becsapta maga után a patikaajtót. Durr!

Hátha mégis igaza van – gondolta Rimapénteki Rimai Péntekh –, és be kellene vennem egy hirtelen harag elleni tablettát. Ugyan – legyintett azonnal –, nem hirtelen harag ez, egyszerűen csak igazságosság. Igazságos vagyok, annyi az egész, abból kár volna kigyógyulni.

Nem is vett be semmilyen tablettát. Leült, várta a vevőket. Jöttek is, de mind másnak akartak venni a balzsamokból, írokból, tablettákból. Saját magának egyik sem. Minek, hiszen nekik aztán semmi hibájuk sincs!

Lassan-lassan el is maradoztak a vevők. Nem akadt senki, aki elismerte volna magáról, hogy nagyképű, rosszindulatú, irigy, kétszínű, kicsinyes, kapzsi, nagyravágyó, álszerény,

alamuszi, torkos, tohonya, pénzsóvár, rest. Nem tudom, ha te Rimapénteken laksz, elmentél volna-e Rimapénteki Rimai Péntekkh patikájába valamilyen gyógyszerért? Igen? Nem?

Mert így bizony fölkapott az álla szegény csodapatikusnak. Írjai megpenészedtek, balzsamjai megpimpósodtak, tablettái szétporladtak, ő maga meg bűvában-bánatában elbujdosott, ma sem tudja senki, hol lakik, mit csinál – hacsak Bab Berci nem. De ő mélyen hallgat fölöle.

Forrás: Lázár Ervin: *Bab Berci kalandjai*. <http://mek.oszk.hu/02700/02723/02723.htm>

4. sz. melléklet

„A leláncolt elefánt

Kissrác koromban imádtam a cirkuszt, a legjobban pedig az állatokat. Főleg egy elefánt vonta magára a figyelmem, később megtudtam, hogy más gyerekeknek is Ő volt a kedvence. Az előadás alatt a hatalmas állat csodákat művelt mérhetetlen súlyával, hatalmas méretével és erejével... De az előadás után is, meg nem sokkal azelőtt is, hogy visszajött volna a színpadra, az elefánt egyik lábánál fogva mindig láncra volt kötve egy kis karóhoz. Vékonyka kis karó volt, alig pár centire a földbe szúrva. A lánc ugyan vastag, erős volt, számomra mégis nyilvánvalónak tűnt, hogy ha egy állat képes egyetlen rántással tövestül kitépni egy fát, akkor könnyűszerrel kiszabadíthatná magát e karó fogságából és elszaladhatna.

Rejtély, hogy akkor mi tarthatja ott?

Miért nem szalad el?

Öt-hat éves koromig megbíztam az idősebbek tudásában. Megkérdeztem hát egy tanárt és az egyik szülőmet, mi a titka az elefántnak. Egyikük azt felelte, az elefánt azért nem szökik meg, mert idomítva van.

Erre én: ha idomítva van, akkor miért tartják láncon?

Nem emlékszem, hogy megnyugtató választ kaptam volna.

Idővel aztán elfelejtettem a rejtélyt.

Pár éve valaki okos választ adott a kérdésre:

A cirkuszi elefánt azért nem szökik meg, mert egészen kicsi korától fogva egy ehhez hasonló karóhoz kötve él.

Behunyt szemmel magam elé képzeltem a védtelen, újszülött elefántot a karóhoz kötve. Biztos vagyok benne, hogy abban a pillanatban a kis elefánt rángatta-cibálta *magát erővel igyekezett* kiszabadulni a béklyóból. Ám hiába erőlködött, nem sikerült, mert hozzá képest nagyon erős volt az a karó.

Elképzeltem, ahogy kimerülten alszik, s másnap, harmadnap újra megpróbálja... míg egy szörnyű napon belenyugodott és megbékélt sorsával.

A hatalmas, szörnyű elefánt azért nem szökik meg, mert azt hiszi, nem tud. Még él benne az emlék, hogy milyen tehetetlennek érezte magát nem sokkal azután, hogy megszületett.

És ami a legrosszabb: soha nem vonta komolyan kétségbe ezt az emlékét.

Soha nem tette többé próbára erejét...”

Forrás: Jorge Bucay: *Életmesék. Új Paradigma Kiadó, Szentendre, 2004.*

5. sz. melléklet

Lehetséges szituációk a nemet mondás gyakorlásához (6. találkozás)

1. A legjobb barátod el akar hívni a születési bulijára, de te nemet mondasz.
2. A testvéred megkér, hogy segíts neki takarítani, de te nemet mondasz.
3. A testnevelő tanár megkér, hogy legyél tagja az iskolai csapatnak, de te nemet mondasz.
4. Az osztálytársad megkínál cigarettával, de te nem kérsz.
5. A barátod megkér, hogy tereld el a figyelmét a büfé eladójának az iskolában, hogy ő addig észrevétlenül eltehessen egy csokoládét, de te nemet mondasz.
6. Osztálytársad arra kér, hogy gépeld be neki az egész heti óravázlatokat, hogy be tudja pótolni a hiányzás miatt mulasztottakat, de te nemet mondasz.

6. sz. melléklet

Az én-üzenet gyakorlása – szituációk eljátszása – (7. találkozás)

1. Szüleid szeretnék, ha többet tanulnál, de téged untat a tanulás.
2. Tehetséges vagy és a testnevelő tanár szeretné, ha tagja lennél a csapatnak.
3. Beteg vagy és az egyik osztálytársad meglátogat, elhozza a leckét.
4. Testvéred hangosan hallgatja a zenét, te viszont aludnál.
5. El akarsz menni diszkóba, szüleid azonban nem engednek el.
6. Puskázás közben rajtakapja a diákot a tanár fizikadolgozat közben.
7. Legjobb barátod elhív a születési bulijára, de te a nagyszüleidhez utazol, ezért nem szeretnél elmenni.
8. Szüleid elutaztak a hétvégére, megkértek, hogy a testvéreddel közösen takarítsatok ki. A testvéred nem hajlandó segíteni.

7. sz. melléklet

Feladatlap az én-üzenet megfogalmazásának gyakorlásához – 6. találkozás

<i>Helyzetek</i>	<i>A) Érzelmek kifejezése</i>	<i>B) Konkrét viselkedés, ami ezt kiváltotta</i>	<i>C) Érzelmek kiváltó oka, vagy a konkrét tett lehetséges következménye</i>
PÉLDA	Nagyon megijedek	amikor kiabálsz velem	mert attól tartok, hogy haragszol rám.
PÉLDA	Rosszul érzem magam	amikor nem hívsz fel az ígért időben	mert arra gondolok, hogy már nem vagyok fontos.
PÉLDA	Dühös voltam	hogy nem hoztad vissza a körzőmet	mert matekórán nem tudtam dolgozni.
Úgy látod, hogy a tanárod nem jól adta össze a pontszámait, és ezért rosszabb jegyet kaptál.			
A legjobb barátnőd nem jött el a születésnap buldra, pedig megígérte.			
Az osztályfőnököd megtiltja, hogy az iskolában piercinget viselj.			
A padszomszédod megsértődött, mert nem engedted, hogy dolgozatírás alatt belenézzen a dolgozatodba.			
A tanárod igazságtalanul büntette meg az egyik osztálytársadat. Nagyon fel vagy háborodva.			
A szüleid nem akarnak elengedni egy olyan koncertre, amelyikre minden barátod elmegy.			

Forrás:

Szekszárdi, J. (2008): Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához 13 éven felüli tanulók számára. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

8. sz. melléklet

Helyzetkártyák a 10. találkozás – „Hogy legyek asszertív”? – gyakorlathoz



<p>1. Boltos: Egy gyerek visszahozza a csokit, amit állítólag ebben a boltban vásárolt. Sértőnek érzed a feltételezést, hogy a te boltodban lejárt szavatosságú áruk vannak. Ráadásul semmivel nem tudja bizonyítani, hogy tényleg itt vásárolta.</p>	<p>2. Tanár: Egy diákod jelzi, hogy egy órára tévesen hiányzóknak írtad be. Nem vagy biztos benne, hogy valóban igazat mond, ráadásul hasonló dolgokban ritkán szoktál hibázni.</p>
<p>Te: Romlott volt a csoki, amit nemrég a boltban vásároltál. Igaz, csak egy százasba került, mégis bánt, hogy a semmiért adtál ki pénzt. Visszameész, és megszólítod a boltost...</p>	<p>Te: A tanárod tévesen hiányzóknak írt be az egyik órára, nem érted, miért. Beszélsz vele.</p>
<p>3. Szülő/nagyszülő: Megkérte a gyereket/unokát, hogy segítsen valamilyen házimunkában. Úgy gondolt, magától értetődő, hogy ő is kiveszi a részét az otthoni munkából, nincs kifogás.</p>	<p>4. Szomszéd: A szomszéd gyerek már megint átrúgta a labdáját. Dühös vagy, hogy miért nem tud jobban odafigyelni. Nincs kedved folyamatosan azzal foglalkozni, hogy visszaadd a labdát.</p>
<p>Te: Már egy hete megbeszélte a barátoddal/barátnőddel, hogy ezen a hétvégén bementek a városba (te tudod, hogy pontosan mit szeretnétek csinálni). Viszont anyukád/apukád/nagymamád megkért, hogy segíts neki a házimunkában.</p>	<p>Te: Egy barátoddal az udvarban fociztál, a labda véletlenül átment a szomszédhoz. Elmész érte...</p>
<p>5. Testvér: Reggelente komoly munkádba kerül, hogy formába hozd magad. Addig ki sem akarsz jönni a fürdőszobából, amíg nincs rendben a hajad/sminked/...</p>	<p>6. Nagynéni: Minden karácsony egy kész katasztrófa számodra, fogalmad sincs, hogy mit vásárolj az unokaöcsédnek/-húgodnak. Ilyenkor mindig azt veszed meg, ami a kezed ügyébe kerül. De eddig úgy láttad, hogy mindig örült a gyerek az ajándékoknak.</p>
<p>Te: A testvéred minden reggel fél órára bezárkózik a fürdőszobába, emiatt már többször elkéstél a suliból. Most szeretnél beszélni vele erről.</p>	<p>Te: A nagynénidtől minden karácsonyra olyan ajándékot kapsz, amit semmire sem tudsz használni. Nehezen tudsz mosolyt erőltetni az arcodra, de megbántani sem akarsz. Most végre elszánod magad, és beszélni akarsz vele a problémáról.</p>

<p>7.</p> <p>Osztálytárs:</p> <p>Sokszor unatkozol az órákon, ezért igyekszel azt poénokkal feldobni. Rendszeresen vannak megjegyzéseid, és gyakran kérdezel, néha szándékosan butaságokat.</p>	<p>8.</p> <p>Szülő:</p> <p>Még csak ... éves a gyereked, nagyon aggódsz érte. Félsz, hogy valami baja esik, amikor a barátaival elmegy szórakozni. Ezért néha felhívod, hogy megtudd, mi van vele.</p>
<p>Te:</p> <p>Az egyik osztálytársad állandóan belebeszél az órába. Bár szeretnél, miatta nem tudsz odafigyelni a tanárra. Elhatároztad, hogy beszélsz vele.</p>	<p>Te:</p> <p>Amikor elmész valahová, az anyukád/apukád félóránként rád csörög. Egyre jobban bosszant, és a többiek előtt is kínosnak érzed, hogy a szüleid ennyiszor hívnak.</p>
<p>9.</p> <p>Barát/barátnő:</p> <p>Mostanában a gondolataid egy dolog körül forognak (ez pedig: ...). Nagyon nyomaszt, úgy érzed, képtelen vagy másra figyelni.</p>	<p>10.</p> <p>Idős hölgy/úr:</p> <p>Nagyon nehéz napod volt ma. Az orvosnál vagy 3 órán át várakoztál, ráadásul az első 2 órában annyian voltak, hogy leülni sem tudtál. Fáradt vagy, bízol benne, hogy hazafelé a buszon lesz helyed.</p>
<p>Te:</p> <p>A barátod/barátnőd állandóan ugyanarról beszél, ami már nagyon idegesít. Úgy érzed, amikor téged kellene meghallgatnia, nem figyel. Megmondod neki, hogy mi a problémád.</p>	<p>Te:</p> <p>Egy idős hölgy a buszon elkezd kiabálni veled, amiért nem veszed észre, hogy alig áll a lábán, és különben is, illene átadnod neki a helyedet.</p>



9. sz. melléklet





Szerepkártyák a „Pipás, libás, mimás” játékhoz (10. találkozás)



PIPÁS apa	LIBÁS apa	MIMÁS apa	VITÁS apa
PIPÁS anya	LIBÁS anya	MIMÁS anya	VITÁS anya
PIPÁS fiú	LIBÁS fiú	MIMÁS fiú	VITÁS fiú
PIPÁS lány	LIBÁS lány	MIMÁS lány	VITÁS lány

10. sz. melléklet

Oklevél – minta

	
<p><i>Elismerő oklevél</i></p>	<p><i>XY</i></p> <p><i>részére</i></p> <p><i>Az „Utterfa” csoportban (szociális készségfejlesztő program) való aktív részvételért.</i></p> <p><i>Bugyi Katalin</i> iskolapszociológus</p> <p>2011. 06. 14.</p>
	



ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

•
2015

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE