

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

BALOGH-PÉCSI ANETT

**A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS, AZ ASSZERTÍV KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A
MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK VIZSGÁLATA ÉS FEJLESZTÉSE
DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREKKEL**

PhD-értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Kasik László
egyetemi docens



SZEGED

2025

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	4
1. ELMÉLETI HÁTTÉR	7
1.1 A szociáliskompetencia-modellek jellemzői	7
1.1.1 A család, az iskola és a kortársak szerepe a szociális kompetencia alakulásában	10
1.2 Szociális probléma és szociálisprobléma-megoldás: jellemzők, mérési módok, kutatási eredmények	13
1.2.1 A szociális probléma és a szociálisprobléma-megoldás meghatározása, jellemzői	13
1.2.2 A szociálisprobléma-megoldás mérésének módjai	17
1.2.3 A szociálisprobléma-megoldás kutatási eredményei	21
1.3 Megküzdési stratégiák: jellemzők, mérési módok, kutatási eredmények	23
1.3.1 A megküzdési stratégiák jellemzői	23
1.3.2 A megküzdési stratégiák mérési módjai	25
1.3.3. A megküzdési stratégiák kutatási eredményei	27
1.4 Kommunikáció és viselkedés	29
1.5 A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció kapcsolatának kutatási eredményei	33
1.6 A szociális kompetencia összetevőinek fejlesztési feltételei és lehetőségei	35
1.6.1 Fejlesztés drámapedagógiai eszközökkel	46
2. AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK	55
2.1 Célok és a vizsgálat koncepciója	55
2.2 Kutatási kérdések	56
2.2.1 Helyzetkép feltárása: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében	56
2.2.2 Fejlesztőprogram: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú, kommunikációfókuszú fejlesztése 10-11 évesek körében	58
2.3 Minta	60
2.3.1 Helyzetkép feltárása	60
2.3.2 Fejlesztőprogram	61
2.4 Méréseszközök	61
2.5 Adatgyűjtés és -elemzés	64
2.6 A fejlesztés koncepciója és főbb jellemzői	64
3. EREDMÉNYEK	67
3.1 A Helyzetkép feltárása eredményei: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében	67

3.1.1 K1a/b: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció életkori és nem szerinti jellemzői	67
3.1.2 K2a: A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat	68
3.1.3 K2b: Az asszertív kommunikáció formáinak (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) magyarázóereje a megküzdési stratégiák és a szociálisprobléma-megoldás működésére	71
3.1.4 A szociálisprobléma- megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák tényezői közötti kapcsolatrendszer elméleti modellje	72
3.2 A Fejlesztőprogram eredményei: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében	74
3.2.1 A kísérleti és a kontrollcsoport jellemzői (szociálisprobléma- megoldás, asszertív kommunikáció, megküzdési stratégiák) az előmérés alapján	74
3.2.2 Az előmérés és az utómérés különbségei a kísérleti és a kontrollcsoportban	75
3.2.3 Az Elégedettség kérdőív eredményei	79
4. MEGVITATÁS	81
4.1 Helyzetkép feltárása	81
4.2 Fejlesztőprogram	85
4.3 Limitációk és további kutatási lehetőségek	88
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	90
NYILATKOZAT	91
IRODALOM	92
MELLÉKLETEK LISTÁJA	107
MELLÉKLETEK	108
Melléklet (1) Szociálisprobléma-megoldás kérdőív	108
Melléklet (2) Megküzdési stratégiák kérdőív	109
Melléklet (3) Kommunikációs kérdőív	110
Melléklet (4) Háttérkérdőív	111
Melléklet (5) Elégedettség kérdőív	113
Melléklet (6) Drámaalapú, kommunikációfókuszú iskolai fejlesztőprogram	114
TÁBLÁZATJEGYZÉK	141
ÁBRAJEGYZÉK	142
ABSZTRAKT	143
RÖVIDÍTÉSEK LISTÁJA	144

BEVEZETÉS

A tanulók idejük jelentős részét az iskolában töltik, társaikkal és pedagógusaikkal folyamatos interakcióban állnak. Az ezen interakciókban zajló kommunikáció módja és stílusa együttesen gyakorol hatást szociális kompetenciájuk működésére és fejlődésére, valamint kommunikációjuk ki is fejezi szociális kompetenciájuk aktuális fejlettségét, működését (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021; Szabó & Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). Számos hazai és nemzetközi kutatásból (pl. Webster-Stratton, 2011; Kasik, 2015) ismert, hogy a szociális kompetencia különböző összetevőinek megfelelő (az adott életkorban az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony és sikeres) működése és fejlődése érdekében tudatos, tervezett intézményi fejlesztésre van szükség (Jámbori & Varga, 2010; Zsolnai, 2013). Az iskolában eltöltött idő hatékonyan hasznosítható a kognitív területek mellett a különböző érzelmi- és szociáliskompetencia-területek fejlesztésére (Sawyer et al., 2012; Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencia összetevőinek (pl. készségek, képességek, motívumok) fejlődési mechanizmusait, illetve fejlesztésük lehetőségeit több mint 70 éve vizsgálják. A különböző empirikus elemzések rámutattak arra, hogy szoros összefüggés áll fenn a gyerekek szociális viselkedése és a hosszú távú alkalmazkodásuk, pszichés egészségük és tanulmányi eredményességük között (Weiss et al., 2021; Zsolnai, 1998). A fejletlen szociális kompetencia hajlamosít a pszichés megbetegedésekre és a deviáns viselkedésre, pl. kriminalitás (Zsolnai, 1998). A gyerekek közül egyre többen küzdenek interperszonális problémával, nehezen tudnak megküzdeni társas nehézségeikkel (Kasik, 2015; Kopp & Skrabski, 1995), melyek hátterében gyakran a kommunikációs képességek nem megfelelő működése is áll. Azoknak a gyerekeknek, akiknél az elsődleges szocializációs közeg, a család hat negatívan a problémák értelmezésére és kezelésére, gyakran nagyon sok nehézséggel kell megküzdeniük kortársi, iskolai vagy más csoportban (Kasik, 2015; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2007).

Az iskolai nevelés egyik kiemelten fontos feladata a szociális kompetencia összetevőinek tervszerű, tudatos fejlesztése – többek között – annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni különböző közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma-, konfliktuskezelő és megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó & Fügedi, 2015). Bár hazánkban is egyre több programot dolgoznak ki a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésére, ezek száma a külföldi programokhoz képest a mai napig igen kevés. A nemzetközi kutatások adatai alapján azon programok a leghatékonyabbak, amelyek több és egymáshoz szorosan kapcsolódó területek fejlesztését célozzák változatos – az életkori

biológiai, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket maximálisan figyelembe vevő – módszerekkel (Kasik, 2015). Számos program középpontjában a kommunikáció áll, ehhez kapcsolnak más területeket. A kommunikációs technikák, stílusok elsajátítása és gyakorlása jelentősen segíti a különböző probléma- és konfliktuskezelési, illetve megküzdési stratégiák hatékony elsajátítását és alkalmazását (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021).¹

Az értekezés első részében az empirikus kutatás elméleti hátterét mutatom be. Ismertetem a szociáliskompetencia-modelleket, a szociális kompetencia főbb összetevőit és ezek fejlődését, írok a család, az iskola és a kortársak szerepéről, illetve arról, mindezek miként hatnak a szociális kompetencia összetevőinek fejlődésére. Ezt követően bemutatom a szociális kompetencia azon modelljeit, amelyek leggyakrabban képezik alapját a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésének. A disszertáció következő alfejezetében a három vizsgált terület (szociálisprobléma-megoldás, megküzdési stratégiák, kommunikáció) részletes bemutatása következik, majd áttekintem a serdülőkori fejlesztési lehetőségeket és a hatékonyak bizonyult kommunikációközpontú fejlesztőprogramok főbb sajátosságait. A következő alfejezetben bemutatom a drámapedagógiai módszereket és a drámapedagógiai eszközökkel történő fejlesztési lehetőségeket.

Az értekezés második nagyobb egységében az empirikus kutatások (Helyzetkép feltárása, Fejlesztőprogram) mentén bemutatom a kutatás jellemzőit, melynek célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek vizsgálata (Helyzetkép feltárása) és fejlesztése (Fejlesztőprogram) volt. A feltárt jellemzők, kapcsolataik alapján mutatom be a 10-11 éves tanulók részére kidolgozott iskolai fejlesztőprogram fő koncepcióját. A három terület komplex fejlesztése a drámapedagógia módszertanára épült (pl. DICE, 2010; Karakelle, 2009; Korukcu, Ersan, & Aral, 2015). A kutatás pedagógiai szempontból releváns területet vizsgál, ezáltal a nyert adatok hozzájárulhatnak további fejlesztőprogramok kidolgozásához, a tanulók vizsgált jellemzőinek pontosabb, alaposabb megismeréséhez, és ez alapja lehet további kutatásoknak. A kidolgozott drámaalapú, kommunikációfókuszú iskolai fejlesztőprogram a mindennapi oktatási gyakorlatban alkalmazható tervet nyújt a pedagógusok számára, valamint a kontrollcsoportos kutatás eredményei rávilágítanak a drámapedagógiai módszerek és a hídalapú fejlesztés hatékonyságára.

¹ Balogh-Pécsi, A., & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.

A harmadik nagyobb egységben az eredményeket ismertetem a két empirikus kutatás mentén. Az értekezés utolsó egységében a megvitatás szintén a két empirikus kutatás (Helyzetkép feltárása, Fejlesztőprogram) mentén történik, valamint ebben a fejezetben írok a limitációkról és további kutatási lehetőségekről.

A kidolgozott drámaalapú, kommunikációfókuszú iskolai fejlesztőprogram terve az értekezés mellékletében található.

Az értekezés több korábbi – magyar és angol nyelvű, egyéni vagy társszerzős – tanulmányom alapján készült, melyeket pontos hivatkozással az egyes fejezeteknél lábjegyzetben adtam meg.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

Az első fejezetben bemutatom a szociális kompetencia modelljeit, összetevőit és az összetevők fejlődési jellemzőit, majd a szociális probléma fogalmát, a szociálisprobléma-megoldást és modelljeit, mérésének módszereit (Chang et al., 2004; D’Zurilla et al., 2002; D’Zurilla & Nezu, 2007), a serdülők körében végzett kutatásokat, illetve a megküzdéssel és a kommunikációval való kapcsolatát. Ismertetem a megküzdés néhány modelljét, mérési módszereit és serdülőkori jellemzőit (Lazarus, 1974, 1966; Lazarus & Folkmann, 1986; Lazarus & Launier, 1978; Margitics & Pauwlik, 2005, 2006; Oláh, 2005; Selye, 1936). A fejezetben szó lesz a fejlesztés lehetőségeiről és feltételeiről (D’Zurilla & Nezu, 2007), a kommunikáció és a viselkedés kapcsolatáról, a kommunikációs modellekről és a kommunikáció serdülőkori jellemzőiről is (Beattie & Ellis, 2017; Buda, 1986; Pipas & Jaradat, 2010; Rosengren, 2004; Schanz et al., 2021), Emellett a drámapedagógiai módszerekről, a módszer szociáliskompetencia-fejlesztésben rejlő lehetőségeiről (Bethlenfalvy, 2020; Bolton, 1993; Cziboly, 2017; DICE, 2010; Heathcote, 2009; Kaposi, 2012; Neelands, 2013; Tölgyessy, 2018) is írok néhány jelentősebb kutatás alapján.

1.1 A szociáliskompetencia–modellek jellemzői

Az 1960-as évektől ugrásszerűen megnőtt a szociális kompetencia, a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer (Nagy, 2010; Nagy, 2020) meghatározásával foglalkozó tanulmányok száma, hiszen elsőként a megfigyelések, majd később a kérdőíves vizsgálatok eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a társas viselkedés jelentős összefüggést mutat a szakmai és a magánéleti hatékonysággal, sikerességgel, valamint a pszichés betegségekkel (Kasik, 2007; Zsolnai, 2013). A szociális kompetencia igen sok meghatározása ismert, melyek mindegyike markáns pszichológiai nézőpontot képvisel.

Az elmúlt 60 év kutatásai alapján három megközelítési irányt azonosítottak (Kasik, 2007): a viselkedést középpontba állító (a belső folyamatokkal kevésbé foglalkozó); a kognitív és az emocionális összetevők – együttes – szerepét hangsúlyozó, valamint az integratív szemlélet. A behaviorista alapú megközelítések közül Argyle (1983) elmélete számos megfigyelésnek vált alapjává. Szerinte a szociális kompetencia különböző készségek (pl. kommunikáció, konfliktuskezelés) rendszere, mely készségek a viselkedésben nyilvánulnak meg, és annak érdekében, hogy minél jobban el tudjuk érni társas kapcsolatainkban a kívánt

hatást, a készségeket gyakorolni kell szimulációs gyakorlatok és valós helyzetek során is. Ugyanakkor nem számolt a viselkedést meghatározó bonyolult kognitív és érzelmi – egymásra is jelentősen ható – folyamatokkal.

Ezen folyamatok már alapvető összetevői például a Meichenbaum és munkatársai (2003) által kidolgozott szociáliskompetencia-modellnek, melyben elkülönülnek a szociális kompetencia szociális (ebben a modellben mint kommunikációs összetevő), érzelmi és kognitív összetevői. E modell szerint az utóbbiak működése határozza meg a legnagyobb mértékben a társas viselkedés hatékonyságát és eredményességét, de magával a kontextus jellemzőivel, annak hatásmechanizmusával kevésbé foglalkoznak, mint az integratív megközelítéshez sorolható modellek (Kasik, 2007; Zsolnai, 2013). Ugyancsak a szociális-érzelmi és kognitív megközelítés közé sorolható Crick & Dodge (1994) modellje. Szerintük a szociális kompetencia a következő kognitív és szociális-érzelmi készségeket foglalja magában: a társas helyzet kódolása és értelmezése; érzelemszabályozás; válaszkonstrukció; válaszértékelés és -szelekció; valamint a viselkedés megvalósítása. Raver & Zigler (1997) szerint a szociális kompetencia részei a megismerési folyamatok (a társas kapcsolatokról alkotott gondolatok, hiedelmek), az attitűdök, az érzelmek meghatározása, az érzelemszabályozási készségek, valamint a verbális és a nonverbális kommunikáció. Halberstadt és munkatársai (2001) a tudatosságot, az identifikációt, az azonosítást, a társadalmi kontextusban való eligazodást és az irányítás és szabályozás képességét sorolják a szociális kompetenciához. Hay és munkatársai (2004) kiemelik a másokra való odafigyelést (*joint attention; közös figyelmi helyzet*), az érzelemszabályozást, a gátlást (*inhibitory control; viselkedést gátló kontroll*), az utánzást, az ok-okozati összefüggések megértését és a nyelvhasználatot.

A már nem kizárólag a viselkedésre koncentráló, hanem a kognitív és a szociális-emocionális folyamatokkal is számoló modellek alapján végzett empirikus vizsgálatok is hozzájárultak ahhoz, hogy néhány szerző az érzelmi összetevők rendszerét mint külön kompetenciát határozza meg, vagyis külön értelmezték a szociális és az érzelmi kompetenciát. Denham (2005) szerint az érzelmi kompetencia az érzelmek felismeréséért, kifejezéséért, megértéséért és szabályozásáért felelős pszichikus rendszer, és a viselkedést tekintve átfedést mutat a szociális kompetenciával, hiszen szerintük minden társas interakció magával vonja az érzelmek megjelenését is. Ezeket az összetevőket számos éntényező befolyásolja, például a temperamentum, az énkoncepció és a világnézet (Lillvist et al., 2009).

Faulkner (1995) szerint két fontos szempontot szükséges figyelembe venni a szociális kompetencia meghatározása során: a társas viselkedés kontextusához való igazodás képességét, valamint a viselkedést meghatározó kognitív-érzelmi és társas folyamatokat (pl.

nézőpontváltás, érzelmek megjelenítése, kontrollálása, együttműködés, figyelem, emlékezet). Ez a megközelítés egyértelműen ráirányította a figyelmet a szociális kompetencia komplex jellegére. Az integratív szemlélet (pl. Rose-Krasnor, 1997) lényege, hogy a viselkedést a kognitív (problémamegoldás), az érzelmi (pl. érzelemszabályozás) és a szociális (pl. nézőpontváltás, kommunikáció) összetevők együttes, egymásra ható működése, valamint a környezeti hatások komplexen határozzák meg. Zsolnai (2018) szerint e megközelítés komplex értelmezést tesz lehetővé a szociális kompetencia – egymást átfedő – részrendszereiről (szociális, emocionális, kognitív), ezek alrendszereiről (motívum- és tudásrendszerek), illetve az alrendszerek összetevőiről (motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek). Az integratív modell alapján a kommunikáció a szociális, a problémamegoldás és a megküzdés a kognitív és az emocionális részrendszer eleme. Rose-Krasnor és Denham (2009) modelljében megjelenik az önszabályozás, a szociálisprobléma-megoldás, a proszociális viselkedés, a szociális tudatosság és a kommunikációs képességek mellett a szociodramatikus játék is (Junge et al., 2020). Faulkner (1995) szerint a szociodramatikus játék és a fantáziajáték is hozzájárulhat azon képességek kialakulásához, amelyek alapját képezik a szociális kompetenciának. Junge és munkatársai (2020) a szociálisprobléma-megoldás, a kommunikáció, az empátia, a szociális kódolás és az érzelemszabályozás elemeket emelik ki mint a szociális-érzelmi kompetencia legfőbb összetevői. Cavell (1990) a szociális kompetenciát többszintű konstrukcióként értelmezi, ami a szociális alkalmazkodásból (*social adjustment*), a szociális teljesítményből (*social functioning*) és a szociális készségekből (*social skills*) áll.

A szociális kompetencia összetevői között számos átfedés van a különböző modellekben. A legtöbb hangsúlyozza az érzelemszabályozás és a kommunikációs képességek, valamint az empátia fontosságát, emellett lényeges elemnek tartja a társas helyzetek kódolásának képességét (*social encoding*), a másokra való odafigyelést és a saját érzelmek felismerését, valamint a társas problémák megoldásának módját. Az integratív szemléletre épülő fejlesztőprogramok igyekeznek mindegyik részrendszerre fókuszálni, hiszen ezek egymásra hatása is nagymértékben szerepet játszik a szociális kompetencia alakulásában, fejlődésében, így az interakciós helyzetekben mutatott viselkedésformák kivitelezésében (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021; Eskin, 2012). Az általam végzett kutatás és fejlesztés során alapvető elméleti keretként tekintek az integratív szemléletre, mely szerint a környezeti tényezők, valamint a szociális, érzelmi és kognitív tényezők komplex módon, együttesen határozzák meg a szociális kompetencia működését.

1.1.1 A család, az iskola és a kortársak szerepe a szociális kompetencia alakulásában

Az, hogy mit tekintünk kompetens vagy megfelelő viselkedésnek, nagymértékben függ a helyzettől, a szereplőtől és a szemlélőtől, mert például egy hétéves gyermektől és egy serdülőtől nem ugyanazt a szociális viselkedést várjuk el, ami arra utal, hogy a szociális kompetencia egy fejlődési konstruktum, azaz jelentős fejlődésen megy keresztül, az egyén fejlődése során alakul, változik és egyre komplexebbé válik (Guralnick & Neville, 1997). Számos kutatás (Kautz et al., 2014; Lillvist et al., 2009; Schneider, 1993; Turnstall, 1994) foglalkozott a szociális kompetencia alakulását és fejlődését befolyásoló tényezőkkel, illetve ezek csoportosításával.

A szociális kompetencia néhány összetevőjének alakulását Junge és munkatársai (2020) négy szakaszra bontják, melyek a kontextusfüggő szociális-érzelmi összetevők alakulásának rendjét határozzák meg: csecsemőkor (0–1 év); korai gyermekkor (2–5 év); kisgyermekkor (6–12 év); serdülőkor (13–18 év). Csecsemőkorban (0–1 év) az első kiemelkedő társas kontextus az elsődleges gondozóval (általában az anyával) történik. A szülő-csecsemő interakciókból láthatóak a szociális kompetencia létfontosságú markerei: a kötődés és a szülői válaszkészség. A temperamentum mint biológiai tulajdonság jelenik meg, emellett jellemző erre a fejlődési szakaszra a szociális válaszok megjelenése, például a mosolygás, a hangadás, a mutogatás, az arckifejezések utánzása és a szociális ingerekre való figyelem kialakulása: az arc érzelmeinek és a szavaknak a megértése is ekkor kezdődik. A korai gyermekkorban (2–5 év) változatosabbá és összetettebbé válnak a társas interakciók, és megjelennek a nézőpontváltási készségek kezdetleges jelei, ekkor bontakozik ki a proszociális viselkedés alapja (megosztás és segítségnyújtás). Ebben az életkorban a játék jellemzően a kortársakkal, de a szülők ellenőrzése alatt történik, és a párhuzamos játéktól (egymás mellett, de külön játszanak) a társakkal való játék felé halad. Ekkor alakul ki az érzékenység a pozitív társas státuszra (proszociális viselkedés, együttműködés és méltányosság megalapozása is ekkor történik). Kisgyermekkorban (6–12 év) az iskola válik domináns szociális kontextussá, ahol megtapasztalja a társadalmi erőviszonyokat és fokozottan érzékenyvé válik a kortársak népszerűségére. A barátságokat általában a kortársak elfogadása határozza meg. A társas helyzetekben egyre inkább figyelnek egymásra és figyelembe veszik a másik nézőpontját szándékaik érvényesítésekor. Ebben az időszakban a társak elfogadásának megszerzésére és a társak elutasításának elkerülésére összpontosítanak. Serdülőkorban (13–18 év) a társas interakciók egyre kevésbé kötődnek az iskolához és jellemzően a kisebb csoportokba tömörülő társakkal, kortársakkal zajlanak. A barátságok középpontjában az intimitás és a kölcsönösség

áll. Fejlődik az identitás, ezzel egy időben a perspektívaváltás is változik, mivel egyre jobban képesek figyelembe venni mások eltérő igényeit (Junge et al., 2020).

Salmela-Aro (2011) szerint a serdülőkor az átmeneti szakasz a gyermekkorból a felnőttkorba, amely nagyjából a 11 és 19 év közötti időszak. Ekkor a fiatalok nemcsak fizikai változáson mennek keresztül, hanem érzelmi, pszichológiai és mentális változásokon is. Három szakaszt különített el: korai (kb. 11–13 éves kor), középső (kb. 14–17 éves kor) és késői serdülőkor (kb. 17–19 éves kor). Ezen kívül egy, a felnőtté válás szakasza is elkülönül (18–25 éves kor), ami azonban egy ellentmondásos és feltételes fázis (Salmela-Aro, 2011). Sawyer és munkatársai (2012) a serdülőkort szintén három szakaszra bontják: korai serdülőkor (~10-14 évesek), késői serdülőkor (~15-18 évesek) és fiatal felnőttkor (~20-24 évesek). Az életkori határok nem különülnek el élesen egymástól, azonban minden szakasznak megvan a saját jellemzője kognitív és szociális-emocionális szempontból is. Szociális és érzelmi szempontból számos változáson mennek keresztül a korai serdülőkorban (~10-14 éves): küzdenek az identitásukkal; kényelmetlenül érzik magukat a saját testükben; ráébrednek arra, hogy a szülők sem tökéletesek, valamint fokozott konfliktusba kerülnek a szülőkkel; egyre nagyobb befolyást gyakorolnak rájuk a kortársak; erősödik bennük a függetlenség iránti vágy; stresszhelyzetben gyerekes viselkedésbe kezdenek, illetve jellemző rájuk a hirtelen hangulatváltozás. Egyre gyakrabban próbára teszik a szabályokat és a határokat, egyre zárkózottabbá válnak, valamint növekszik az érdeklődésük a szex, a nemiség iránt (Sawyer et al., 2012).

A szociális kompetencia eredményességét, hatékonyságát meghatározó tényezőket Tunstall (1994) három nagy csoportra osztja: az egyén személyiségéből fakadó tényezők, a családi tényezők és az iskolai/intézményi környezetből fakadó tényezők (Konta & Zsolnai, 2002). Az egyén személyiségéből fakadó tényezők közül a pozitív önértékelés, a pozitív attitűd, a hatékony kommunikációs készségek, a jó problémamegoldó képesség, a nyitottság, valamint az egyéni és a csoportérdekek összeegyeztetése vezet hatékony társas működéshez (Konta & Zsolnai, 2002). Szintén meghatározóak a fejlődésben az egyén kognitív és kommunikációs-nyelvi képességei. A fejlődéslélektani szempontból fejlett (adott helyzetben adekvát, életkori sajátosságoknak megfelelő) kognitív és hatékony kommunikációs képességek birtokában lévő gyermekek könnyebben megértik a körülöttük lévő társas világot, jobban képesek felismerni és kifejezni saját érzelmeiket, vágyaikat és szükségleteiket, ami segíti őket a sikeres társas kapcsolatok kialakításában és működtetésében, illetve képesek az interakciós partner visszajelzései alapján szükség esetén helyes irányba módosítani a viselkedésüket (Mészáros 2019; Tunstall, 1994).

A családi háttérnek nagyon jelentős szerepe van a szociális kompetencia fejlődésében, hiszen a család az alapvető színtere a szocializációnak (Tunstall, 1994), a gyermekek a szülők mintáit követve sajátítják el a társas készségeiket. A szülő és a gyermek közötti viszony, a szülők kiterjedt, társas kapcsolati hálója, valamint fejlett szociális kompetenciája (melyre jelentős hatással van a pszichés jóllét, az anyagi helyzet, valamint az iskolai végzettség) rendkívüli hatással bír a szociális kompetencia alakulására. Számos kutatás hangsúlyozza, hogy az anyához való erős kötődés, valamint a család elfogadó, támogató környezete kedvezően hat a fejlődésre (Konta & Zsolnai, 2002; Zsolnai 2008). A családi szocializáció nagymértékben hatással van a személyiségfejlődésre, a megküzdési stratégiák kialakulására, ezért a nem megfelelő családi szocializáció a személyiségfejlődés zavarához vezethet, ami nehezítheti a környezethez való optimális alkalmazkodást (Margitics & Pauwlik, 2006). A család szabadidős tevékenysége és a szülők iskolai végzettsége egyformán jelentős hatással van a gyermekek szociális kompetenciájának fejlődésére direkt és indirekt módon egyaránt (Kasik et al., 2017).

Az iskola, az osztálytermi légkör és a tanárok viselkedése a különböző társas helyzetekben, egyaránt hatással van a szociális kompetencia fejlődésére (Brophy-Herb et al. 2007; Jennings és Greenberg 2009; Kasik et al., 2017; Tunstall, 1994). Az elfogadó, nyitott iskolai légkör, ahol a világosan megfogalmazott célok és szabályok mentén történik a tanulókra fókuszáló tanítás és tanulás, emellett sokféle tanulási forrást biztosítanak a tanulók számára, a megfelelően kialakított tanári elvárások, melyek motivációt és kihívást jelentenek a diákok számára, szintén pozitív hatással vannak a tanulók szociális kompetenciájának fejlődésére (Konta & Zsolnai, 2002; Tunstall 1994). Az iskola hatását számos kutatás hangsúlyozza: az intézmény szerepe abban nyilvánul meg, hogy megteremti azt a fontos társas környezetet a tanulók/serdülők számára, amely elősegíti a kortárs kapcsolatok kialakulását, segíti az érzelmek szabályozását, ezáltal támogatja a fizikai és mentális egészséget (Sawyer et al., 2012). Moos (1979) szerint a szociális kompetencia fejlődésére komplex módon hat a tárgyi környezet és az iskola szociális kultúrája, valamint meghatározó erővel bír a pedagógus személyisége is.

A pedagógusok szociális-érzelmi kompetenciája erőteljesen befolyásolja a tanulási környezetet, valamint a tanárok saját kompetenciái is alakítják a diákokkal való kapcsolatuk jellegét. Azok a tanulók, akik jól érzik magukat tanáraikkal és társaikkal, hajlamosabbak megbirkózni a kihívásokkal és kitartóak a nehéz feladatok ellenére is. Ezzel szemben, ahol a tanárok szociális és érzelmi kompetenciája alacsonyabb, a diákok alacsonyabb teljesítményt, valamint alacsonyabb szintű feladatkövető magatartást mutatnak (Sawyer et al., 2012). A tanulók társas viselkedését pozitívan befolyásolja a demokratikus vezetési stílus, mely során a

tanulóknak lehetősége van az empátia gyakorlására, egymás segítésére és az együttműködés gyakorlására (Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencia fejlődésére már kisgyermekkorától nagy hatással van a kortárs csoport, és ez a hatás iskolás kortól egyre inkább erősödik, ezzel párhuzamosan a felnőttek hatása fokozatosan csökken (Semrud-Clikeman, 2007). Az életkor növekedésével kialakulnak a tartós baráti kapcsolatok, mely kapcsolatokban megosztják egymással gondolataikat, problémáikat, illetve segítik egymást. Minél többet vannak a tanulók kortársak között, annál több alkalom adódik arra, hogy szociális szerepeket gyakoroljanak. Prepubertás korban válnak a baráti kapcsolatok stabillá, melynek alapja a kölcsönös bizalom (Vajda, 1997, 2001). A serdülők énképe és identitása is megerősödik a társas kapcsolatok, a serdülőkori barátságok által, melyek alapja a közös érdeklődés, a hasonló attitűdök és a közös értékrend (Zsolnai, 2013). A serdülőkori társas kapcsolatok alakulásában jelentős szerepet játszik az érzelmek felismerése és megértése, valamint annak elfogadása, hogy a másik fél ugyanabban a helyzetben eltérő motivációval és eltérő szempontokkal rendelkezhet. A kortárs csoportban elfoglalt hely is jelentős mértékben hat a serdülők társas kapcsolataira. Azok a tanulók sokkal népszerűbbek társaik körében, akik proszociális viselkedést tanúsítanak, mint azok, akik például agressziót alkalmaznak (Semrud-Clikeman, 2007; Zsolnai, 2013).

1.2 Szociális probléma és szociálisprobléma-megoldás: jellemzők, mérési módok, kutatási eredmények

1.2.1 A szociális probléma és a szociálisprobléma-megoldás meghatározása, jellemzői

A szociális viselkedés kognitív aspektusait középpontba állító elméletek (pl. Chang et al., 2004; Meichenbaum et al., 1981; Mott & Krane, 2006; Spivack & Shure, 1976;) szerint a különböző kognitív folyamatok jelentős szerepet játszanak a társas helyzetek hatékony kivitelezésében. D’Zurilla és Goldfried (1971) a szociálisprobléma-megoldást – a szociális kompetencia részeként – a problémamegoldó gondolkodás részének tekinti, és két részfolyamatra bontja: a probléma azonosítására és a problémamegoldás kivitelezésére. Spivack és Shure (1976) modellje a kognitív folyamatok közül a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást (ICPS, Interpersonal Cognitive Problem-Solving) emeli ki, ami öt – a gondolkodási folyamat lépéseivel megegyező – elemből áll: (1) interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység; (2) több megoldási lehetőség megtervezése; (3) eszközök és célok összefüggését szem előtt tartó gondolkodás (intra- és interperszonális célok kivitelezését elősegítő tervezés);

(4) a várható kimenetek hatékonyságával kapcsolatos értékelés; (5) az ok-okozati összefüggések keresése (Kasik, 2007).

A Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modell szerint a szociálisprobléma-megoldás alapvetően tudatos, szándékos tevékenység. A modell három fő összetevője: (1) a probléma (egy meghatározható esemény vagy helyzet); (2) a gondolkodási folyamat (a kognitív folyamat tudatos és nem tudatos szabályozása) és (3) a problémamegoldás (a gondolkodási folyamat eredményének létrehozása). A modell számos, a szociális és a kognitív területek együttes fejlesztésének szükségességét hangsúlyozó szociáliskompetencia-fejlesztő programok számára nyújt elméleti alapot. Mott és Krane (2006) kiemeli, hogy a szociálisprobléma-megoldás működésének vizsgálata elengedhetetlen a szociális kompetencia változásának értelmezésekor, mert a szociálisprobléma-megoldás során a társas helyzettel kapcsolatos gondolatok összeadódnak (Kasik, 2007).

Chang és munkatársai (2004) szerint a szociális probléma olyan – a jelenben zajló, a múltban már megtörtént, illetve a jövőben lehetségesen bekövetkező – társas helyzet, viszony vagy feladat, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén rendelkezésére elegendő mennyiségű és/vagy minőségű információ a megoldáshoz és annak kivitelezéséhez, vagy azt nem tudja megoldani a korábban jól bevált módon, és mindez negatív érzéseket és gondolatokat eredményez (Kasik, 2015). D’Zurilla és munkatársai (2002) szerint a társas problémák tartalmukat tekintve sokfélék lehetnek (pl. csúfolódás, irigység, piszkálódás), melyek elsősorban az életkori sajátosságokat tükrözik. A szociális problémák négy kategóriába sorolhatók: (1) személyen kívüli – minimális vagy semmilyen személyes vonatkozással nem bíró; (2) személyen belüli – a másik fél számára még nem ismertetett probléma, amelynek forrása lehet az egyén maga, a másik személy, vagy annak gondolkodása, viselkedése; (3) személyközi – a másik féllel közölt, társas viselkedésben is megjelenő probléma; és (4) társadalmi – több csoportot vagy akár a teljes társadalmat érintő helyzet (Kasik, 2015).

A szociálisprobléma-megoldás hatékony fejlesztése érdekében elengedhetetlen annak ismerete, mit tekint az egyén szociális problémának, hogyan értelmezi azt, mely területekkel és kikkel kapcsolatban fogalmaz meg problémákat, valamint milyen típusú, illetve milyen kategóriába sorolható problémák foglalkoztatják a leginkább (Kasik, 2015). A társas problémák feltárásában legjelentősebb hazai kutatás a Kasik és Gál (2014) által végzett, melynek során 7, 10 és 14 éves diákokat kérdeztek társas problémáikról. A felmérés során használt kérdőív (Mi a probléma?) négy részből áll, melyben a diákoknak (1) definiálniuk kellett a társas probléma kifejezést, ezután 5-5 társas problémát kellett felsorolni a (2) szülőikkel (anyával és apával, illetve akivel/akikkel él), (3) a kortársakkal, és a (4) a pedagógusokkal kapcsolatban. Az életkori

minták kiválasztásánál korábbi külföldi tapasztalatokat vettek alapul (pl. D’Zurilla et al., 2002), melyek szerint a serdülőkor előtti egy-két évben és a serdülőkor elején megfogalmazott társas problémák, problémátípusok között jelentős eltérés tapasztalható, ezektől sokkal inkább eltérőek az iskola első évében felsorolt problémák. A kutatás azt vizsgálta, hogyan definiálják a társas problémát, milyen példákat neveznek meg (a szülőkkel, kortársakkal, osztályfőnökkel kapcsolatban), milyen életkori és nem szerinti eltérések azonosíthatóak ezekben, illetve miként függnék mindezek össze néhány családháttér-változóval, például a családi szabadidős tevékenységekkel és a szülők iskolai végzettségével. A kutatás során számos, korábban nem ismert jellemzőt tártak fel. A társas problémát szinte minden tanuló negatívumként értelmezte, a 7 évesek többnyire negatív példákat említettek, azonban a konkrét példák aránya az életkor előrehaladtával, a 10–14 évesek körében egyre kevesebb volt. A probléma megoldásához való viszonyulás és a problémamegoldás feltételezett változását is alátámasztja az az eredmény, hogy a 10 évesek jelentős része a definíciót kiegészítette a pozitív végkimenetelbe vetett hittel (meg tudom oldani). A 14 évesek körében azoknak az aránya jelentős, akik szerint a probléma egy olyan negatív jelenség, amit nem lehet megoldani, nem kell vele foglalkozni (Kasik & Gál, 2014).

Kasik és Gál (2014), valamint D’Zurilla és munkatársai (2002) kutatási eredményei összhangban állnak egymással a nem szerinti különbségek tekintetében: a serdülőkor előtt nem jelentős az eltérés a társas probléma meghatározásában, ugyanakkor a serdülőkor elején és a teljes serdülőkorban markánsan eltérnek a lányok és a fiúk definíciói egymástól, melyben a társas tapasztalatok játszanak fontos szerepet. Kasik és Gál (2014) arra jutott, hogy a társas problémák és a problémamegoldó gondolkodás vizsgálata során szükséges a helyzet- és személyspecifikus megközelítést alkalmazni.

D’Zurilla és munkatársai (2004) szerint a társas probléma megoldására irányuló kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat a szociálisprobléma-megoldás, melynek egyik részfolyamata az orientáció, hogyan viszonyulunk a problémához, illetve szerepet játszik benne az énhatékonyság érzése (Bandura, 1977), az, mit gondolunk önmagunk hatékonyságáról. A másik részfolyamat a problémamegoldás, ami stílusokban nyilvánul meg. D’Zurilla és munkatársai (2004) elkülönítik a pozitív és a negatív orientációt, melyek alapvetően határozzák meg a megoldási stílust. A negatív orientációval jellemzett gyerekek, serdülők és felnőttek kevésbé hisznek önmagukban, énhatékonyságuk alacsony, a problémára úgy tekintenek, mint amit nem tudnak megoldani, valamint feszültek és nehezen viselik a helyzet okozta frusztrációt. Ezzel szemben azok, akik pozitív orientációval bírnak, hisznek magukban, úgy vélik, képesek

megoldani a helyzetet, a problémát kihívásnak tekintik, bíznak magukban, magas énhatékonysággal rendelkeznek.

Serdülők és felnőttek körében végzett empirikus vizsgálataik alapján D’Zurilla és munkatársai (2002) három általános megoldói stílust különítettek el (racionális, impulzív, elkerülő), melyek megnyilvánulhatnak a viselkedésben, ezért ezek általános problémamegoldó viselkedési formáknak is tekinthetők. A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja, több alternatív lehetőséget gondol végig, számol a következményekkel, érdeklődik partnere nézőpontja, véleménye, sokat kérdez, kiáll saját álláspontja mellett, asszertívan kommunikál, ám képes elismerni, ha téved, valamint felelősséget vállal tetteiért. Az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – főként negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják, gyorsan dönt, kapkod, a másikat gyakran ellenfélnek tekinti, sokszor kizárólag saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, a másik érdekét háttérbe szorítja, és előfordul, hogy agresszíven kommunikál a másikkal. Az elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja, vagy el sem kezdi, legkevésbé ő vállalja a felelősséget tetteiért, és gyakran alárendelődik a másiknak, kommunikációja széles skálát ölel fel, gyakran passzív agresszív, hiszen nyíltan nem akar, nem mer ellenállni (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021; D’Zurilla et al., 2002; Kasik, 2015).²

Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) szerint a problémamegoldási folyamatot (a gondolkodást és az érzelmek kezelését) az orientációs folyamat két dimenzió (pozitív és negatív) mentén szabályozza. A pozitív dimenzió öt kategóriája különül el: (1) a probléma tartalomra irányuló becslése (hatással van rá az egyén motivációs rendszere), (2) a problémamegoldás sikerességére vonatkozó optimista gondolatok, (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti pozitív kapcsolat, (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok, (5) az énbe vetett hit arról, hogy nem lehetséges a megoldást elkerülni, szükség van rá, tenni kell valamit a megoldás érdekében. A negatív dimenzió három kategóriát tartalmaz: (1) a problémamegoldásra vonatkozó pesszimista megközelítést kifejező gondolatok (ami az érzelmek szabályozásának képességével áll szoros kapcsolatban), (2) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti negatív kapcsolat, (3) a problémamegoldással járó frusztráció nem hatékony kezelése (alacsony frusztrációs tolerancia) (Kasik 2010). A megoldási folyamat négy részfolyamatból áll: (1)

² Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociális problémamegoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.

probléma meghatározása, (2) alternatív megoldási módok keresése (3) döntés arról, melyik a legalkalmasabb ezen megoldások közül, (4) a megoldási mód végső értékelése (Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1996; Kasik, 2010; Kasik, 2015). A különböző életkorú gyerekekkel és felnőttekkel végzett kutatások alapján már óvodás kortól minden életkorban azonosítható egy racionális, egy impulzív és egy elkerülő stílus, azonban az életkor előrehaladtával valamelyik stílus egyre meghatározóbbá válik egy-egy személynél, a viselkedésbeli megjelenése azonban egyre inkább a konkrét helyzetekhez és személyekhez igazodik (személyspecifikus és helyzet-/szituációfüggő) (Kasik, 2015).

Mind a hazai és a külföldi, mind serdülőkkel és felnőttekkel végzett vizsgálatok eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a negatívan orientált személy kevésbé hisz magában, énhatékonysága alacsony, úgy gondolja, nem tudja megoldani a problémát, nehezen viseli a helyzet okozta frusztrációt. Ezzel szemben az, aki pozitív orientációval bír, hisz és bízik magában, énhatékonysága magas, azt gondolja, képes úrrá lenni a helyzeten, megoldani azt (Balogh-Pécsi, 2023; Balogh-Pécsi & Kasik, 2021). Az orientációs jellemzők alapvetően meghatározzák a megoldói stílust, a negatív orientáció általában impulzív vagy elkerülő, a pozitív orientáció leggyakrabban a racionális, ritkábban az elkerülő megoldói stílussal kapcsolódik össze (Kasik, 2015).³

1.2.2 A szociálisprobléma-megoldás mérésének módjai

A szociálisprobléma-megoldás jellemzőit számos mérőeszkőzzel vizsgálják, melyre D’Zurilla és Maydeu-Olivares (1995), valamint D’Zurilla és munkatársai (2004) szerint a kérdőívek a legalkalmasabbak, a film- és történetelemzések esetében azonban az erős érzelmi bevonódás miatt csökken a megbízhatóság (Kasik, 2015). Az 1. táblázat serdülők körében alkalmazható, számos kutatásban használt mérőeszközöket és jellemzőiket tartalmazza.

Megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezik, nemzetközileg ismert és serdülők körében gyakran alkalmazott kérdőív a Problem Solving Inventory (PSI, Heppner, 1988), a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002) és a Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI–A, Frauenknecht & Black, 2010). A gondolkodási folyamat vizsgálatára leggyakrabban kérdőíveket, emellett különböző szituációkat tartalmazó feladatokat alkalmaznak. Gyermekkorban néhány esetben

³ Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében. *Neveléstudomány*, 11(4), 64–76.

megfigyelést, ritkább esetben képeket és videófilmeket használnak fel. A kérdőívek kijelentései, kérdései a gondolkodás részfolyamatait (pl. érzelemalapú megoldási módok, elkerülés) vagy a teljes folyamatot (orientációs és megoldói) érintik (pl. D’Zurilla & Nezu, 1980; Nezu & D’Zurilla, 1979; Spivack & Shure, 1976), amelyek lehetővé teszik az általános vagy személy- és/vagy helyzetspecifikus problémamegoldás vizsgálatát. A kérdőívek másik jelentős csoportját azok a mérőeszközök alkotják, amelyek a problémamegoldás viselkedésbeli jellemzőit vizsgálják (Kasik, 2015).

1. táblázat

A szociálisprobléma-megoldás mérésére leggyakrabban használt mérőeszközök és jellemzőik (Kasik, 2015 alapján)

Mérőeszközök	Életkor	Leírás
Problem-Solving Inventory (PSI, Heppner & Peterson, 1982; Heppner, 1988)	serdülőkortól	35 kijelentést tartalmaz, amelyek három faktorba csoportosulnak: 1. megoldásba vetett hit, 2. a problémamegoldás irányítása, 3. elkerülés. Lehetővé teszi a teljes problémamegoldási folyamat mérését, azonban elsősorban a negatív viszonyulásra és a megoldási folyamat negatív kimenetelére fókuszál.
Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002) magyar változat: Kasik, L., Nagy, Á., & Fűzy, A. (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív	serdülőkortól	Két változata érhető el. A rövid változat 25 kijelentése öt faktorba csoportosul: 1. pozitív orientáció, 2. negatív orientáció, 3. racionalitás, 4. impulzivitás, 5. elkerülés. Amellyel a problémamegoldás teljes folyamata mérhető. A hosszú változat 52 kijelentése kilenc faktort alkot: a rövid változat öt faktora + 6. problémadefinálás, 7. alternatív megoldási módok keresése, 8. a megoldás kiválasztása/ döntés, 9. a megoldás értékelése. Ezzel a változattal a racionalitás jellemzői még részletesebben azonosíthatóak, mint a rövid változattal.
Problem-Focused Style of Coping (PF –SOC Heppner, Cook, Wright & Johnson, 1995)	serdülőkortól	18 kijelentést tartalmaz, melyek három faktorba csoportosulnak: 1. racionalizálás, 2. elnyomás, elkerülés, 3. érzelmi reakciók. A mérőeszköz elsősorban nem a teljes folyamat mérésére alkalmas, hanem a problémafókuszú problémamegoldás, valamint a problémafókuszú és az érzelemfókuszú megoldás kapcsolatának felmérését vizsgálja.
Hypothetical Social Dilemmas (HSD, Kuperminc & Allen, 2001)	serdülőkortól	Kilenc történetet tartalmaz a mérőeszköz, amelyekben a problémás helyzetek kortársakkal, szülőkkel, illetve más felnőttekkel kapcsolatosak. A megadott stratégiák közül azokat kell kiválasztani mindegyik helyzetnél, amelyek a vizsgálatban résztvevő szerint a leginkább eredményes megoldást nyújthatják.
Social-Problem Solving Inventory for Adolescents (SPSI–A, Frauenknecht & Black, 2004)	12–18 éves korban	64 kijelentésből áll, ezen belül elkülönül három főfaktor (1. automatikus gondolatok, 2. orientáció, 3. problémamegoldó stílusok). Ezen belül összesen nyolc alfaktor különül el (1. érzelmek, 2. gondolatok, 3. viselkedés, 4. definiálás, 5. alternatívák keresése, 6. következmények átgondolása, 7. kiértékelés, 8. újraszervezés). A problémamegoldás teljes folyamatát fedi le, a kijelentéseket serdülőkori problémák megoldásának feltárása alkalmazzák.
Adolescent Problems Inventory for Boys (API, Freedman, 1987)	serdülőkorban (fiúknak)	44 problémahelyzet vizsgálatát teszi lehetővé serdülőkorú fiúk körében. A filmben szereplő problémahelyzetekről kell elmondaniuk a véleményüket, valamint azt, ők hogyan oldották volna meg az adott helyzetet. Ezután mindegyik problémahelyzetnél levétítik azt is, ahogyan a szereplő megoldotta a problémát. Ezt követően összevetik a látottakat és a véleményeket.
Problem Inventory for Adolescent Girls (API, Gaffney & McFall, 1981)	serdülőkorban (lányoknak)	35 történetet tartalmaz, amelyek kortársakkal, szülőkkel és más felnőttekkel kapcsolatosak. A mérőeszköz a serdülőkorú lányok problémamegoldó stratégiáinak vizsgálatára szolgál. A problémahelyzeteket értelmezni kell és értékelni a történetekben megjelenő megoldási stratégiákat (pl. agresszió, együttműködés).

A személyközi problémákkal kapcsolatos negatív orientáció mérése a legtöbb kérdőív esetében egyetlen faktorral történik (pl. SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002). Kasik és munkatársai (2018) egy olyan többfaktoros kérdőívet (NEGORI, Negatív Orientáció Kérdőív) hoztak létre, amellyel részletesebben és megbízhatóan mérhető a serdülőkori személyközi problémák és azok megoldásához való negatív viszonyulás. A NEGORI 21 ítemes, hatfaktoros kérdőív, és igen jó megbízhatósági mutatókkal rendelkezik. A kérdőív a negatív orientáción belül a negatív énhatékonyság, a negatív következmények okozta rossz érzés, a problémával való nem foglalkozás mint pozitívum, a problémahárítás, a viszonyulást mutató szokás és a problémamegoldásra való várakozás mérését teszi lehetővé (Kasik et al., 2018a, 2018b).

A negatív orientáció részletesebb mérésére, alaposabb feltárására azért van szükség, mert szoros kapcsolatban áll az elkerülő működéssel, maladaptív (a problémamegoldás szempontjából nem hatékony) megküzdési stratégiákkal (Oláh, 2005). D’Zurilla és munkatársai (2002) az elkerülés mint problémamegoldó stílus vizsgálatakor öt formát különítenek el, amely – gyermekkorban, serdülő- és felnőttkorban egyaránt – a leggyakrabban fordul elő, ezek mérésére számos mérőeszköz áll rendelkezésre (pl. Avoidance Coping Questionnaire, ACQ, Roth & Cohen, 1986). Az elkerülés öt formája: (1) negligálás (az egyén nem foglalkozik a problémájával, nem próbálkozik a megoldással); (2) halogatás (időbeni eltolása a megoldási folyamatnak; nem kizárt a megoldás, azonban nagy az esélye annak, hogy nem fogja megoldani a problémát leginkább az ahhoz való negatív viszonyulás miatt); (3) abbahagyás (megkezdett problémamegoldás megszakítása kellemetlen érzés, negatív gondolat, valakinek a viselkedése vagy a szituáció jellemzői miatt); (4) várakozás (magától vagy más által megoldódik a probléma; az egyén aktívan nem vesz részt a problémamegoldásban), (5) figyelemelterelés (a problémamegoldást helyettesítő – általában kellemes – tevékenység végzése annak érdekében, hogy ne kelljen foglalkozni a problémával, valamint csökkenjen a problémával kapcsolatos negatív érzés és gondolat) (D’Zurilla et al., 2002; Kasik, 2015). Ezen megoldási módok mindegyike diszfunkcionális, mert csökkentik a probléma okozta feszültséget, azonban újra felbukkannak és általában romboló hatást gyakorolnak a társas kapcsolatokra. A szociálisprobléma-megoldás, a konfliktuskezelés és a megküzdés esetében is jellemző, hogy a legtöbb elméleti modell általában a megoldási folyamat eredményeként határozza meg az elkerülést, mint folyamatot, és ebben kevésbé elemzik a különböző formák kapcsolódásait. A legtöbb eszközzel a viselkedéses elkerülés mérhető, sokkal kevesebb a kognitív és az érzelmi jellegű elkerülésforma mérésére szolgáló mérőeszköz (Kasik et al., 2016).

A problémamegoldó viselkedés jellemzőinek mérése többnyire kérdőívekkel történik, illetve néhány esetben olyan feladatlapokkal végzik, amelyek alapja egy vagy több szituáció,

valamint kevés esetben megfigyeléseket is végeznek a viselkedés feltárására (Kasik, 2015). Gyermek és serdülőkorúak vizsgálatakor az önjellemzés megbízhatósága alacsonyabb, mint a későbbi életkorokban, ezért érdemes bevonni az önjellemzés mellett külső értékelőket – pedagógusokat és szülőket – is a vizsgálatba. A Taylor és munkatársai (2002) által kidolgozott és hatékonyan működő szociáliskompetencia-fejlesztő program (Social Competency Program) során a tanulók mellett a szülőket és a tanárokat is kérdezték a fejlesztendő területek jellemzőiről, azonban az eredmények azt mutatták, hogy az önjellemzéshez képest a szülők felül-, a pedagógusok pedig alulértékelték a gyerekeket (Chen, 2006; Kasik, 2015; Taylor et al., 2002).

1.2.3 A szociálisprobléma-megoldás kutatási eredményei

A serdülőkor egy olyan fejlődési időszak, amit érzelmi, kognitív, neurológiai és társas változások jellemeznek, a serdülők különböző változásokat tapasztalnak az érzelmek intenzitása és labilitása tekintetében is, attól függően, hogy melyik érzelemről van szó. A szorongás legmagasabb csúcspontja a serdülőkor elején, legalacsonyabb csúcspontja a serdülőkor végén azonosítható, melyekről úgy gondolják, hogy ezek az új helyzetek megéléséből fakadnak (pl. első romantikus kapcsolat, pályaválasztással kapcsolatos helyzetek) (Fombouchet et al., 2023).

A szociálisprobléma-megoldás hatékonyságában szerepet játszik az orientáció, mert a magas pozitív orientációval rendelkező egyénre jellemző, hogy optimista a jelennel és jövővel kapcsolatban, a társas problémát gyakran kihívásként értelmezi, és hisz abban, hogy képes megoldani a problémát, magas önbizalommal rendelkezik, kitartó, amennyiben szükséges, képes konfrontálódni, azonban mindez nagymértékben probléma- és személyfüggő (Kasik, 2015). Mindezek felnőttek körében végzett hazai és nemzetközi vizsgálatok megállapításai, melyek főbb egyéni jellemzőit már a serdülőkor közepétől azonosítani lehet, azonban a serdülőkori problémamegoldásra a korábbi évek alapján kevésbé lehet következtetni, hiszen addig igen sok – nem feltétlen a gyerek által szűrt – környezeti hatás éri az egyént. A problémamegoldás alakulásában, változásában a személyi minták (pl. szülők problémamegoldása) és a megélt problémahelyzetek tapasztalatai nagyon fontos szerepet játszanak (D’Zurilla et al., 2002; Frauenknecht & Black, 2010).

A problémákhoz való viszonyulást és a megoldási stílust számos személyiségbeli (pl. temperamentum) és környezeti tényező befolyásolja (Chang et al., 2004; Oláh, 1995). Utóbbiak

közül kiemelkedik a családi háttér, ezen belül a szülők problémamegoldása és az általuk nyújtott viselkedésbeli és attitűdbeli minták (Kasik, 2014). Az életkor előrehaladtával a kortársak – viselkedésük, véleményük és elvárásaik – befolyása egyre növekszik, emellett az iskolai évek alatt a pedagógusok is jelentős mértékben hatnak a gyerekek problémamegoldására vélekedéseikkel, elvárásaikkal, fegyelmezési módszereikkel és az általuk nyújtott mintákkal (Webster-Stratton, 2011). Az osztálytermi problémamegoldás hatékonyságát főként a pedagógusok által közvetített és elvárt iskolai érték- és normarendszer, a tanárok problémamegoldó stílusa, a tanulók egyéni jellemzői, a csoport érzelmi, hatalmi és kommunikációs hálózata, valamint a pedagógus és a diákok közötti érzelmi és bizalmi viszony formálja (Balogh-Pécsi, 2023; Kasik & Gál, 2017; Webster-Stratton, 2011).

Az SPSI-R-rel 2009-től napjainkig igen sok – keresztmetszeti, longitudinális és összehasonlító – vizsgálatot végeztek hazánkban 8–25 évesek körében (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017; Kasik et al., 2016). E vizsgálatok alapján 8–12 éves kor között jelentős változás nincs, a pozitív orientáció jellemzőbb a gyerekekre, mint a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés értéke alacsonyabb, mint a racionalitásé. Jelentős változás 12–13 éves kortól azonosítható. Egyre jellemzőbb a társas problémával és a megoldásával kapcsolatos negatív orientáció és kevésbé jellemző a pozitív viszonyulás, és ez a lányok körében gyakoribb. Fokozatosan nő a racionális stílus és az elkerülés mértéke 11–12 éves kortól, mindkét esetben a fiúk értékei magasabbak. Az elkerülés mint megküzdési stratégia többnyire maladaptív (pl. megfutamodás, meghátrálás, feladás, kilépés a helyzetből), azonban nem minden esetben jelent negatív megoldást Chang és munkatársai (2004) szerint. Lehetséges, hogy az egyén számára rövid vagy hosszú távon kedvező lehet, énvédő mechanizmusként is szolgálhat, ami fenntarthat egy ideig elfogadható állapotot, ami erőgyűjtő halogatásnak tekinthető (Kasik, 2015). Az impulzív stílus 13–19 éves kor között hasonlóan magas, és igen változatos a nem szerinti különbség, amit nagymértékben a családszerkezet magyaráz, a mindkét szülővel élők értékei magasabbak, de az mindegy, hogy az anyával vagy az apával él együtt a gyermek (Kasik, 2015). A pozitív orientáció általában racionális stílussal, a negatív orientáció az impulzivitással és az elkerüléssel párosul, ám főként fiúk körében tapasztalták azt a ritka mintázatot, amiben a negatív orientáció magas racionalitással párosul, illetve ehhez harmadikként az elkerülés kapcsolódik, és főként azoknál, akiknek van legalább egy testvére. A negatív orientáció–racionalitás–elkerülés kapcsolatlánc alapján feltételezhető, hogy a negatív viszonyulásnak lehetnek olyan, az egyén számára pozitív jellemzői, amelyek következtében nem ér véget a folyamat (azonnali elkerülés erős impulzivitással), illetve a negatív viszonyulást nem követ azonnal elkerülés (az elkerülés egy tudatos, átgondolt döntés eredménye lesz). Mindezekből

Kasik és munkatársai (2018) arra a következtetésre jutottak, hogy a negatív orientáció nem minden esetben diszfunkcionális, mert bizonyos helyzetekben ez a kapcsolódási rendszer, ennek viselkedésben való megnyilvánulása pozitív következményekkel is járhat (vagy ezt reméli az egyén), ami jelentős énvédő funkcióval bírhat⁴.

1.3 Megküzdési stratégiák: jellemzők, mérési módok, kutatási eredmények

1.3.1 A megküzdési stratégiák jellemzői

A megküzdés és a stressz szorosan összefüggnek, mert alapvetően a megküzdés az egyén stresszhelyzetekre adott válaszát jelenti (Lazarus, 1974; Oláh, 2005). A stressz a mindennapi élet része, mely cselekvésre ösztönzi, motiválja az egyént, azonban a túlzott stressz felemészti a személyes erőforrásokat és kiegészhez vezethet, árthat a társas kapcsolatoknak, károsíthatja az egészséget (Dávid et al., 2014). Selye (1936) szerint létezik az egyén számára hasznos stressz (eustressz) és ártalmas, károsító stressz (distressz) is. A stresszel való megküzdés módja és eredménye alapvető szerepet játszik a személyiség alakulásában (Zsolnai & Kasik, 2012).

Lazarus (1974) szerint a viselkedés az egyén és a környezete közötti kölcsönhatás eredménye, és a megküzdés mindezt nehezített feltételek esetén szabályozza. Úgy vélte, minden olyan erőfeszítés megküzdésnek tekinthető, amellyel az egyén azokat a hatásokat akarja kezelni, amelyekről úgy vélekedik, hogy felülmúlják személyes erőforrásait (Dávid et al., 2014). A tranzakcionista modell (Lazarus, 1966) szerint a megküzdés az egyén és a környezete közötti kapcsolatot szabályozza, melyben a kognitív értékelés központi szerepet játszik: a megküzdés nem az érzelmek által kiváltott válasz, hanem az érzelmek és a megküzdési stratégiák is e kognitív kiértékelés következményei (Oláh, 2005). Oláh (2005) a megküzdést az erőforrásainak elégtelenségére és az erőfeszítések szükségességével szembesülő egyén stresszre adott válaszaként határozza meg.

Skinner és Wellborn (1994) szerint a megküzdés alapvetően a viselkedés szabályozására irányul, míg a pszichoanalitikus felfogás szerint azokat az énvédő mechanizmusokat jelenti, amelyekkel az egyén a külvilágból érkező fenyegetéseket próbálja elhárítani, kezelni (Oláh, 2005). A személyiségvonásokat középpontba állító modell szerint a megküzdési stratégia is a személyiség tartós, stabil jellemzője, azonban a személyiségvonások (pl. nyitottság,

⁴ Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében. *Neveléstudomány*, 11(4), 64–76.

lelkiismeretesség, extroverzió, barátságosság, érzelmi stabilitás) mellett a környezeti tényezők is nagymértékben szabályozzák a megküzdést (Zsolnai & Kasik, 2012).

Margitics és Pauwlik (2006) szerint a megküzdési folyamat elemei a probléma meghatározása, az alternatív megoldási módok keresése és ezek közül a legalkalmasabb kiválasztása, valamint a kivitelezés.

Lazarus és Launier (1978) megkülönböztet érzelempőzpontú és problémakőzpontú megküzdést. Érzelempőzpontú megküzdés esetében az egyén a helyzet által kiváltott érzelmi reakció feloldására törekszik, míg problémakőzpontú megküzdés esetében a probléma megoldására. Moos (1988) alapvető fontosságúnak tartja azt, hogy az egyén képes legyen kiválasztani a számára legmegfelelőbb megküzdési stratégiát, amit sikeresen alkalmazni is tud konkrét helyzetekben (Kasik, 2015).

Dombeck és Wells-Moran (2006) szerint a megküzdés három szintje különül el: az alsó (alacsony) szinthez sorolják a kevésbé eredményes, érzelempőzpontú megküzdési stratégiákat (pl. tagadás, kínos nevetés, dühkitörés vagy sírás); a középső szint stratégiái már kognitív elemeket tartalmaznak, ebben az esetben a visszavonulás (pl. áttolás, elszigetelés, elfojtás, racionalizálás) a cél; a felső (magas) szint stratégiáira jellemző a legnagyobb mértékű tudatosság, ebben az esetben főként a megoldás a cél, kevésbé a védekezés (pl. a probléma felvállalása, pozitív jellemzők kiemelése, feldolgozást követően a figyelem elterelése, támogatás keresése). Az egyes szintek stratégiái a személyiségfejlődés egy-egy szakaszában, illetve életkoronként is különbséget mutatnak (Kasik, 2015). Serdülőkor előtt több érzelempőzpontú stratégiát alkalmaznak a gyerekek (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999).

A problémamegoldó stílusok (racionális, impulzív, elkerülő) nem azonosak a megküzdési stratégiákkal (Lazarus és Launier, 1978), melyeket nehéz élethelyzetekben alkalmazunk, valamint nem minden megküzdés problémamegoldás. Amennyiben a problémamegoldó folyamatra megküzdési folyamatként tekintünk (a problémát stresszornak tekintjük) D’Zurilla és Nezu (2007) szerint akkor, a problémamegoldás összekapcsolható a Lazarus és Launier (1978) által leírt érzelempőzpontú (a negatív érzelmek csökkentésére irányuló) és problémafókuszú (a problémára és annak megoldására összpontosító) megküzdési stratégiákkal. D’Zurilla és Nezu (2007) a problémamegoldást és a megküzdési stratégiákat integráló modelljükben három komponenst különböztettek meg: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi distressz és (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzet lehet egy probléma (pl. értékek/érdekek összeütközése) vagy egy jelentős negatív életesemény (pl. válás, haláleset), míg az érzelmi distressz az egyén érzelmi reakciója a stresszhelyzetben, ami lehet negatív (az egyén biztonsága veszélyben van) vagy pozitív (az egyén úgy gondolja,

erőfeszítései sikeresek és képes változtatni a helyzeten). A problémamegoldó megküzdés szemlélteti az összefüggést: az érzelempőzpontú stratégiák – pl. elkerülés, tagadás, negatív érzelmek kifejezése, hibáztatás és a problémától való elvonulás, melynek lehet vallási, spirituális alapja, és irányulhat szociális támogatásra (pl. érzelmi vagy instrumentális szociális támogatás) (Lourenção et al., 2022; de Almeida Santos, 2023) – szorosan kapcsolódnak az impulzív és az elkerülő problémamegoldó stílusokhoz, míg a problémakőzpontú stratégiák (pl. konfrontálódás, érzelem- és viselkedésszabályozás, társas támogatás keresése, tervezés, pozitív jelentéskeresés és felelősségvállalás) a racionális problémamegoldó stílushoz. Lazarus és Folkmann (1986) rámutatott arra, hogy a megküzdési stratégiák átfedést mutathatnak az egyes társas helyzetekben, hiszen a cél alapján (mit akar elérni) tudatosan módosíthatja az egyén a stratégiáját. D’Zurilla és Nezu (2007) pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy ez átfedést eredményezhet magukban a problémamegoldó stílusokban is (Balogh-Pécsi, 2024; Kasik, 2015).⁵

A konfrontáció (a problémával való tudatos szembehehelyezkedés) célirányos megküzdés, aminek alapja a pozitív orientáció (magas éhhatékonyaság). Ekkor az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmek kifejezési formáját, valamint a helyzetnek megfelelő, hatékony viselkedésformákat keresi és szeretné alkalmazni az egyén. További megküzdési stratégia lehet a felelősségvállalás, melynek során az észlelt és a tulajdonított kontroll felvállalása történik, illetve a tervezés, melynek során pedig a helyzet megoldását elősegítő lehetőségek kiértékelése zajlik. Pozitív jelentés keresésekor az egyén kihívásként tekint az adott problémára, a negatív eseményre. Társas támogatás keresésekor az egyén segítségért fordul olyanokhoz, akikben megbízik (barátok, családtagok). Előfordul, hogy az egyén nem vállalja a konfrontációt és kilép a szituációból (elkerülés, mint megküzdési stratégia), az jelentheti a cselekvés tudatosságának növekedését is, illetve a további megküzdéshez való erőgyűjtést (Kasik, 2015; Lazarus & Folkmann, 1986; Zsolnai, 2018).

1.3.2 A megküzdési stratégiák mérési módjai

A megküzdési stratégiák mérésének legelterjedtebb formái az önbeszámolás kérdőívek, melyek közül a leginkább alkalmazott a Lazarus és Folkmann (1988) által kifejlesztett Konfliktusmegoldó Kérdőív (Ways of Coping Questionnaire) (Rózsa et al., 2008). Számos kutatásban alkalmazzák a védekezési stratégiák kategorizálására a Defense Mechanism

⁵ Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. *Iskolakultúra* 34(4), 58–70.

Inventory (DMI) (Gleser & Ihilevich, 1969) önbeszámolón alapuló mérőeszközt, melynek célja, hogy feltárja az egyén védelmi mechanizmusait, hogyan küzd meg a belső konfliktusokkal, a stresszel és a fenyegető helyzetekkel. A Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív szintén önbeszámolós mérőeszköz, mely az egyén stresszhelyzetekben alkalmazott preferált megküzdési stratégiáit tárja fel (Oláh, 2005).

A Konfliktusmegoldó Kérdőívet Folkmann és Lazarus (1988) dolgozta ki (magyar változat: Rózsa et al., 2008). A kérdőív 22 tételes, melyek hét faktorba csoportosulnak: (1) problémaelemzés, (2) céltudatos cselekvés, (3) érzelmi indíttatású cselekvés, (4) alkalmazkodás, (5) segítségkérés, (6) érzelmi egyensúlykeresés és (7) visszahúzódás (Kopp & Skrabski, 1995). A kérdőív 14 tételes változatát Pikó (2001) szegedi középiskolások körében alkalmazta, ami alapján a mérőeszköz megbízhatóan mér. A több mint 1000 fős mintán alkalmazott rövidített változat tételei négy dimenziója: (1) passzív megküzdés (2) problémaelemző megküzdés, (3) kockázatos megküzdés és (4) támogatást kereső megküzdés. (1) Passzív megküzdés esetén az egyén vágya, hogy megszűnjön a probléma, esetenként önmagát hibáztatja vagy imádkozik azért, hogy megoldódjon a probléma. (2) Problémaelemző megküzdésnél az egyén a problémamegoldásra helyezi a hangsúlyt, például cselekvési tervet készít vagy különböző megoldási lehetőségeket sorakoztat fel, emellett felismeri, meglátja a dolgok pozitív oldalát, mely egy inkább alkalmazkodó, adaptív megküzdési mód. (3) Kockázatos megküzdés esetén a kockázatos tevékenységek dominálnak, például megpróbálni evéssel, ivással, szerhasználattal csökkenteni vagy egyszerűen csak másokon levezetni a feszültséget. (4) Támogatást kereső megküzdés egy aktív folyamat, amelynek során az egyén a másiktól kapott együttérzés vagy megértés támogatását keresi. Ez szintén egy aktív folyamat, az egyén adaptív megküzdését teszi lehetővé, amikor például támogatást vagy tanácsot kér egy hozzá közel álló személytől (Pikó, 2001).

A Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (Oláh, 2005) kialakítása során 12–18 éves fiatalokat kértek arra több országból (Jemen, India, Svédország, Magyarország, Olaszország), hogy említsenek a mindennapi életükből olyan szituációkat, amelyekben kár vagy veszteség érte őket, olyan helyzeteket, amelyeket fenyegetőnek vagy veszélyesnek értékeltek, valamint írják le, hogyan oldották meg a helyzetet. Az elemzés során nyolc faktor jött létre: (1) problémacentrikus reagálás (Az egyén célja a fenyegetettség elhárítása, a helyzet megváltoztatása), (2) támaszkeresés (A fenyegetettség elhárításához közreműködőt igényel az egyén), (3) feszültségkontroll (Ebben az esetben a személyiség stabilitásának megőrzése a cél, a figyelem a fenyegetésről az énmű terelődik, de a helyzetmódosítás lehetősége megmarad az egyén számára), (4) figyelemelterelés (Az egyén kilép a helyzetből, halogatja a megoldást), (5)

emóciófókusz (A kellemetlen érzelmi állapot megszüntetésére irányul az erőfeszítés), (6) emóciókiürítés (A fenyegetettség okozta feszültséget az egyén kontrollálatlan, nem tudatos reakciókban vezeti le), (7) önbüntetés (Magát okolja, hibáztatja a történetekért, amelyeket úgy értelmez, hogy a korábbi helytelen viselkedésére adott jogos válasz) (8) belenyugvás (Az egyén úgy érzi, hogy el kell fogadnia a történeteket és a felmerülő problémát) (Oláh, 2005).

A 80 tételes, nyolcskálás Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (Oláh, 2005) megbízhatóságának vizsgálata serülők körében történt. A kérdőívet 632 tanuló (63 fő 12–14 éves és 180 fő 15–18 éves fiú, valamint 74 fő 12–14 éves és 315 fő 15–18 éves lány) töltötte ki. Az eredmények alapján a fiúk jobban preferálják a problémafókuszú, a lányok az érzelemfókuszú stratégiákat. Már serdülőkorban megjelenik a társadalmi elvárásnak való megfelelés szerinti viselkedés: a férfitől/ fiúktól jobban elvárja a társadalom, hogy határozottan cselekedjen, változtasson, konfrontálódjon. A Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívet összevetették a Gyermek Depresszió Kérdőív (Children Depression Inventory, CDI; Kovács, 1981, 1985) rövidített változatával (Rózsa et al., 1999). Az eredmények alapján a magas depressziós értékek esetén megemelkedik az emóciókiürítésre és az önbüntetésre való hajlam, és erősen csökken a támaszkeresés. Ezek az eredmények a depresszióval együttjáró megküzdési stratégiákra világítanak rá, illetve ezek ismeretében célzottan történhet a megelőzésben szerepet játszó személyek, a pedagógusok és a szülők felkészítése, valamint a prevenciós módszerek (az érzelmek tudatosításával és nyílt levezetésével járó helyzetkezelési gyakorlatok) pontosabb, hatékonyabb kidolgozása (Oláh, 2005).

1.3.3. A megküzdési stratégiák kutatási eredményei

Serdülőkorban fizikai, emocionális vagy mentális terhek nehezednek a tanulókra, számos fiatalra pedig fokozott elvárás nehezedik a tanárok, a kortársak vagy a szülők részéről, amely sokak számára jelent fokozott terhelést, egy olyan kihívást, amivel meg kell küzdeniük (Dávid et al., 2014). Margitits és Pauwlik (2006) a Ways of Coping Questionnaire-rel (Lazarus & Folkman, 1988) serdülő lányok és fiúk közötti különbségeket tártak fel az egyes megküzdési módok alkalmazásának gyakoriságát illetően, emellett vizsgálták az összefüggést az észlelt családi szocializációs hatások és a nehéz élethelyzetekben alkalmazott megküzdési stratégiák preferenciája között. Az eredmények alapján a lányokra jellemzőbb a problémaelemzés (problémaközpontú megküzdés), a visszahúzódás (érzelemközpontú megküzdés) és a segítségkérés is.

Oláh (1995) nemzetközi (magyar, indiai, olasz, svéd, jemeni) serdülők körében végzett kutatásai alapján alacsony és közepes szorongásszint esetén konstruktív, adaptív megküzdési módot preferálnak, magas szorongásszint esetén azonban többnyire az elkerülést választják, ami a feszültséggel való megküzdés maladaptív, nem hatékony formájának tekinthető (Margitics & Pauwlik, 2006). Herman-Stahl és Petersen (1996) serdülőkorúak körében végzett kutatásai során a depresszió tünettárával összefüggésben a passzív és elkerülő megküzdés magasabb szintjét és a közelítő megküzdés alacsonyabb szintjét mutatták ki. Margitics (2005) kutatási eredményei rávilágítanak arra az összefüggésre, hogy késői serdülőkorban az érzelemközpontú megküzdési módok (érzelmi indíttatású cselekvés és a visszahúzóds) és a kognitív átstrukturálás hiánya szorosabb összefüggést mutat a depresszió tünetegyüttesével (Margitics, 2005; Margitics & Pauwlik, 2006), amely indokoltá teszi a serdülőkor előtti fejlesztés (megküzdés és szociálisprobléma- megoldás) szükségességét.

Zsolnai és Kasik (2012) 8, 10 és 12 éves tanulók körében vizsgálta a megküzdési stratégiákat ezzel az eszközzel. Azt feltételezték, hogy leginkább a 10 és a 12 éves korosztályban van nem szerinti eltérés a stratégiaválasztásban, valamint azt, hogy a fiúk mindegyik életkorban nagyobb arányban választják az agresszivitást tartalmazó stratégiákat. Az önjellemzés alapján mindhárom életkorban van nem szerinti eltérés, megerősítve a feltételezéseket. A pedagógusok értékelése alapján a fiúkra jellemzőbb a fizikai és a verbális agresszió elsősorban a csúfolással, a bosszantással és a fizikai bántalmazással kapcsolatos helyzeteknél.

A serdülőkor alatt a fiúk és a lányok egyaránt egyre több megküzdési stratégiát alkalmaznak, és serdülőkor előtt együttesen több érzelemközpontú stratégiát, mint utána (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999), ami nagymértékben függ a stressz forrásától, valamint a problémahelyzet természetétől – általában ezek magyarázzák a jelentős egyéni különbségeket. A megküzdési stratégiák serdülőkori használatának gyakoriságában több a nem szerinti különbség, mint a korábbi években, azonban ezek az eltérések kevésbé jósolják be a fiatal felnőttkorra jellemző stratégiahasználatot, hiszen bár a stratégiák némelyike domináns, alkalmazásuk jelentős mértékben a környezeti ingerektől függ. A kutatások szerint (Brackett et al., 2012; Eschenbeck et al., 2007) a lányok gyakrabban alkalmaznak érzelemközpontú megküzdési stratégiákat, valamint gyakrabban vállalják fel a konfrontációt (Balogh-Pécsi, 2023).⁶

⁶ Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113.

1.4 Kommunikáció és viselkedés

Az embert pszichológiai szükséglet készteti arra, hogy kommunikáljon, kommunikatív folyamatokban vegyen részt (Forgó, 2011). A kommunikáció egyik komplex funkciója a célok elérése, az érdekek érvényesítése, a szükségletek kielégítése verbális és nem verbális eszközökkel, melyek kivitelezési formáját tekintik kommunikációs stílusnak. A kommunikációs stílusnak általában három alaptípusát (asszertív, agresszív, szubmisszív) különítik el (Chalvin, 1981; Gaumer Erickson et al., 2018; Lin et al., 2004; Mészáros, 2011, 2019; Pipas & Jaradat, 2010).

A hatékony kommunikáció olyan társas érintkezési forma, amely által lehetővé válik gondolataink és érzéseink megfogalmazása, valamint segíti saját és mások gondolatainak és érzéseinek megértését. Az asszertív kommunikáció jelentése lényegében azonos a hatékony kommunikációval. Az asszertív kommunikációs képesség függ a helyzettől, a helyzetre vonatkozó tudatos felkészüléstől, illetve attól, hogy a kommunikációban részt vevő partnereket is az asszertivitás jellemzi (Beattie & Ellis, 2017; Buda, 1986). A kommunikációs helyzetek értelmezése a legtöbb esetben ezen tényezők mentén történik: (1) adó (aki jelbe kódolja azt az információt, amit közölni szeretne); (2) jel; (3) vevő (aki dekódolja a jelet, hogy visszanyerje az adó által kódolt információt) (Beattie & Ellis, 2017).

Alberti és Emmons (1977, 2001) szerint az asszertivitás interperszonális kommunikációs készség és kulcsfontosságú az emberi kapcsolatokban.

Az emberek kommunikációs döntéseit nagymértékben befolyásolják a szituációs sémáik, elképzeléseik arról, hogyan kellene cselekedniük egy adott helyzetben. A magasan fejlett vagy összetett szituációs térképekkel rendelkező egyének általában jobban megértik mások nézőpontját, szempontjait, érzéseit. Képesek arra, hogy több jelentést tulajdonítsanak egy adott helyzetnek és mások cselekedeteinek, ami lehetővé teszi számukra, hogy kommunikációjuk személyközpontú, a másikat figyelembe vevő legyen, és olyan üzeneteket dolgozzanak ki, amelyekkel nagyobb valószínűséggel érik el – közös – céljaikat (Mbilinyi & Josh, 2023; Parks, 1982). A személyközi kommunikáció jellemzője, hogy visszafordíthatatlan, hiszen ami elhangzik, amit már hallottunk a beszélőtől, azt nem lehet törölni, ezért rendkívül fontos a hatékony kommunikáció, az érzéseink, szükségleteink és gondolataink pontos, árnyalt kifejezése. Másrészt jellemzője, hogy elkerülhetetlen, mert kizárólag az intraperszonális kommunikáció által (az önmagunkkal való belső kommunikáció) nem képes az egyén azokat a problémákat megoldani, amelyekhez más emberek segítségére vagy jelenlétére van szükség (Mbilinyi & Josh, 2023).

A közvetlen emberi kommunikáció (Buda, 1986) elmélete szerint minden kommunikáció közös jellemzője, hogy az egyén valamiről közölni akar valamit valamilyen célból valamilyen módon (eszközzel) valakinek valamilyen eredménnyel, ezért minden kommunikációs tevékenység az alábbi összetevőket tartalmazza: a közlő, a kommunikáció tárgya, a közlemény, az üzenet, a közlés eszköze, a címzett (befogadó) és a kommunikáció hatásának eredményessége (Buda, 1986). A kommunikációra a reciprocitás (kölcsonösség) jellemző, vagyis az egyik fél megnyilvánulása a másik fél megnyilvánulásának elengedhetetlen feltétele (Forgó, 2011). Az emberi kommunikáció szintjei a szándékos és a nem szándékos közlések, melyek minősítik, hitelesíthetik vagy tagadhatják a verbális kommunikáció valóságtartalmát. A kommunikáció két szintje a direkt csatorna (a közlés tartalmára vonatkozik) és az indirekt csatorna (nem tudatos, nem szándékolt, de a közlés tartalmával szoros összefüggésben álló), amely a közlő és a befogadó viszonyáról ad információt (Buda, 1986; Forgó, 2011).

A személyközi, társas kapcsolatok az interperszonális kommunikációs modellhez köthetők (Beattie & Ellis, 2017; Buda, 1986; Rosengren, 2004), mely modell feltételezi a befogadó fél, a hallgatóság aktivitását is. A kommunikációs modell négy elemre bontható: közlés, befogadás, visszacsatolás, szabályozás. Az interperszonális kommunikáció verbális csatornáin mellett a nonverbális kommunikációs formák (arcjáték (mimika), tekintet, gesztus, térközsabályozás (proxemika), vokális elemek (pl. hűmmögés, torokköszörülés, sóhajtas) kiegészíthetik, módosíthatják a verbálisan közvetített üzenetet (Forgó, 2011).

A szociálisprobléma-megoldás hatékonysága az orientációs részfolyamattól függ (pozitív vagy negatív), ami jelentős mértékben meghatározza, milyen megoldási stílust (racionális, impulzív, elkerülő) alkalmaz az egyén (Eskin, 2012; Kasik, 2015). Ennek kivitelezésében alapvető szerepet játszik a személy kommunikációs stílusa, ami komplex kognitív és érzelmi összetevője a szociális kompetenciának. A kommunikációs stílus nagymértékben befolyásolja, mikor fordul a probléma konfliktusba: amikor úgy érzik a felek, hogy nem tudják – vagy nem akarják – a helyzetnek megfelelően értelmezni a másik szándékát, amikor önérvényesítésük nem kielégítő; amikor nyílt támadást érzékelnek a másik felől, s mindettől frusztrálttá válnak (Eskin, 2012; Mészáros, 2019). Eskin (2012) szerint a probléma és a konfliktus kapcsolata (mikor történik váltás, miként lesz problémából konfliktus) egy kommunikációs folyamatban értelmezhető, és a kommunikációs stílus azonosításával ragadható meg a váltás ideje és módja. Fejlesztési szempontból részben a hatékony kommunikációs stílusok eszközeinek elsajátításával és gyakorlásával, a nem hatékony eszközök gyakoriságának csökkentésével és alkalmazásuk negatív következményeinek

tudatosításával előzhető meg a felek számára destruktív probléma- és konfliktuskezelés (Mészáros, 2019).

Az asszertív kommunikáció azt jelenti, hogy az egyén tudatában van céljainak, szükségleteinek, illetve érdekeinek, és azt is tudja, hogyan érje el, valósítsa meg ezeket úgy, hogy a másik fél érdekei és jogai ne sérüljenek (Pipas & Jaradat, 2010). Alberti és Emmons (1975) szerint az asszertivitás lehetőséget biztosít a beszélő és a hallgató számára, hogy jól érezze magát a kommunikációs helyzetben, választási lehetőséget biztosít, ezáltal képes elérni a kívánt célt. Az asszertíven kommunikáló egyén neheztelt körülmények esetén is képes kifejezni gondolatait, akaratát és vágyait, és mindemellett képes tiszteletben tartani és elfogadni a másik fél gondolatait, akaratát és vágyait (Gaumer Erickson, Soukup, Noonan, & McGurn, 2018; Kotzman, 1989). Problémahelyzetben a hatékony, az önmaga és a másik fél számára egyaránt kedvező problémamegoldásra törekszik; nagyfokú tudatosság és tényekre koncentráció jellemzi, magabiztosan és egyenes, nyílt közlésmóddal adja tudtára a másinak, mit szeretne vagy mit nem szeretne, mi a problémája, illetve kérdései nyitottak, ami lehetővé teszi a másik fél szándékainak megismerését. Általában az asszertív kommunikációs stílus jellemző a pozitívan orientált és racionális megoldói stílussal rendelkező egyénekre (Hadfield & Hasson, 2015; Kasik, 2015; Mészáros, 2019). Az asszertivitás az egyén érdekeinek érvényesítését jelenti, ami a többi ember számára akkor fogadható el, ha a másik fél személyének és érdekeinek az elfogadásán alapul. Az asszertivitás egy olyan viselkedésforma tudatos megválasztása, amelyben az egyén felfedezi, hogyan fejlesszen ki magában belső erőt és tartást akarata érvényesítéséhez, és mindezt hogyan érvényesítse kapcsolataiban (Mészáros, 2011). Az asszertív stílus alkalmazása növeli az önértékelést, erősíti a személyes hatékonyságot és javítja a társas kapcsolatok minőségét (Mészáros, 2011; Pipas & Jaradat, 2010).

Az agresszív módon kommunikáló ember általában csak a saját szükségleteire és igényeire, azok megvalósítására koncentráció, ezeket gyakran tapintatlanul fejezi ki, figyelmen kívül hagyva a kommunikációs partner igényeit, jogait (Mészáros, 2019). Általában nem tartja tiszteletben mások jogait, véleményét, szükségleteit, azonban manipulatív és agresszív (verbális és/vagy fizikai) viselkedés jellemzi. Agresszív viselkedésnek minősül minden olyan viselkedés, amelynek során az egyén aktív (agresszív) vagy passzív (passzív agresszív) módon kárt okoz önmagának vagy másoknak (Allen & Anderson, 2017). Agresszív kommunikáció során az egyén mindent elkövet céljai eléréseért, védekező, harcias és feszült, türelmetlen, kommunikációs stílusával megsért és lekezel másokat, emellett jellemzője, hogy a felelősséget másokra hárítja (Alberti & Emmons, 1975; Mészáros, 2011; Schanz et al., 2021). Mindez

megmutatkozik probléma- és konfliktuskezelésében is: nagyon gyakran impulzív, agresszív (Kasik, 2015).

Az impulzív viselkedés, az impulzivitás (nem reflektált és spontán viselkedésre való hajlam) jelentős előrejelzője (1) a másra irányuló, (2) az egyén önmagára irányuló és (3) az aktív agresszív viselkedésnek (Schanz et al., 2021). Ezzel ellentétben a passzív agresszív viselkedés, amely elsősorban úgy nyilvánul meg, hogy mulasztással, elhanyagolással árt, az impulzivitástól függetlenül következik be (Parrott & Giancola, 2007; Schanz et al., 2021). Az impulzivitásnak különböző típusai különböztethetők meg: (1) negatív sürgetés (az egyén hajlamos meggondolatlanul cselekedni, amikor negatív érzelmeket érez), (2) pozitív sürgetés (az egyén hajlamos impulzív viselkedésre, amikor pozitív érzelmeket érez), (3) előre megfontoltság hiánya (tervezés nélkül cselekszik), (4) kitartás hiánya (az egyén hajlamos a feladatokat befejezetlenül hagyni vagy feladni), (5) izgalomkeresés (Bresin, 2019; Cyders & Smith, 2008).

A szubmisszíven (alárendelődően) kommunikáló egyén a saját szükségleteit és igényeit a másik, mások szükségletei és igényei alá rendeli, sajátjai háttérbe szorulnak. Nagyon gyakran nem védi meg jogait, sokszor nem nyilvánít véleményt, inkább elfogadja a másik álláspontját még akkor is, ha azzal nagyon nem ért egyet. Az interakció során nem képes elérni a céljait, mert fontosabb neki a jó hangulat fenntartása, ezért a konfrontálódást kerüli. Általában feszült, szorongó, tehetetlennek és bizonytalanak érzi magát, a felelősséget pedig hárítja. Fél a megaláztatástól, ezért társas kapcsolataiban gátolt, félénk és visszahúzódozó. Döntési helyzetekben bizonytalan, hagyja, hogy más döntsön helyette (Mészáros, 2011). Szorongása nagymértékben meghatározza a tevékenységeit, nem meri kimutatni érzéseit, és problémáit vagy konfliktusait alapvetően el akarja kerülni. Problémamegoldását negatív orientáció és elkerülő stílus jellemzi, ami alacsony frusztrációs tolerancia esetén impulzívba csaphat át (Kasik, 2015).

E három alapvető kommunikációs stílus mellett több szakirodalom elkülöníti a passzív és a passzív agresszív stílust (Mészáros, 2011). A passzív stílust gyakran azonosítják az alárendelődővel, ugyanakkor a passzív jelentős távolságot tart a problémás, konfliktusos helyzetektől, tudatosan elkerüli azokat, nem akar konfrontálódni, negatív problémaorientáció és elkerülő megoldói stílus jellemzi. A passzív agresszív stílust manipulatívnak is nevezik, aki a másik fél iránti dühét, feszültségét közvetetten mutatja ki (pl. csendes ellenállás, szarkasztikus humor, sértődés), miközben jóban akar lenni a másikkal, nem akar vagy nem mer nemet

mondani neki, saját céljait kevésbé vállalja, s ha teheti, elkerüli a nyílt kommunikációt igénylő helyzeteket (Allen & Anderson, 2017; Mészáros, 2011).⁷

1.5 A szociális probléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció kapcsolatának kutatási eredményei

A szociális problémákhoz való viszonyulást, a megküzdési stratégiákat és a kommunikációt egyaránt számos személyiségbeli (pl. temperamentum, frusztrációtűrés), környezeti (pl. családi minta) és biológiai (agyműködés és fejlődés) tényező befolyásolja (Ciarrochi et al., 2009; Kelly et al., 2008). A kognitív jellemzőkön belül például a belső állapotokra vonatkozó következtetések levonása, a mások megfigyelésén keresztül történő tanulás minősége és tartóssága, a viselkedés tudatossága és a perspektíva-váltás a racionális stílus esetében hatékonyabb, mint az impulzív stílus esetében. A pszichológiai változások közé tartozik a fokozott kockázatvállalás és élménykeresés, illetve a sebezhetetlenség illúziója (Arnett, 1992; Cooper, 2011), utóbbi az impulzivitásra való nagyobb hajlamot magyarázza serdülőkorban. Az impulzív viselkedés gyakoriságáért az agy különböző szubkortikális rendszerei felelősek. Ezek közé tartozik a hippokampusz, az amygdala és a nucleus accumbens. Serdülőkorban ezek az agyterületek intenzívebben és gyorsabban fejlődnek, mint az agykéreg, így ebben a korban az érzelmek gyakran nagyobb szerepet játszanak a döntéshozatalban, mint a racionális gondolkodás (Casey et al., 2008; Romer, 2010). Ugyanakkor az impulzivitásnak serdülőkorban kifejezett előnyei is lehetnek, például az új kapcsolatok kialakításában, az énhatárok fészegetésében, illetve hajtóereje lehet a próbálkozásoknak, különböző célok elérésének (Greene et al., 2000).

Több kutatás alapján (D’Zurilla et al., 2002; Kasik, 2014; Kasik et al., 2018; Siu & Shek, 2005) a serdülőkor előtti időszak következetesebb képet mutat mind a szociális probléma-megoldás, mind a megküzdés jellemzőiről és kapcsolatukról, mint a serdülőkor. Ez azt jelenti, hogy általában pozitívabban viszonyulnak a problémáikhoz, és – bár a problémamegoldó stílusukban és a megküzdési stratégiák alkalmazásában jelentős egyéni különbségek vannak – kevésbé elkerülőek és impulzívak, mint serdülőkorban. Mindez jól látható a kommunikációs stílusok előfordulásának arányában is, például – szintén személyiségjellemzőktől függően – gyermekkorban kevesebb passzív agresszív megnyilvánulás figyelhető meg, illetve az agresszív kommunikáció (viselkedés) eszköztára is más. Mivel a proszociális viselkedés

⁷ Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociális problémamegoldás és az aszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.

(mások segítése, támogatása) gyakran nyelvi alapú, a nyelv által fejeződik ki (pl. dicséret, segítségnyújtás, mások vigasztalása), a nyelvi képességek fontos szerepet játszanak a gyermekek proszociális viselkedésében és abban, hogy mennyire vesznek részt ilyen típusú viselkedésben (Girard et al., 2017). A nyelvi, beszédértési nehézségek összefüggésbe hozhatók a serdülőkorban jelentkező szociális nehézségekkel, mint például a gyenge baráti kapcsolatok és a mások megértésének nehézségei a szociális kommunikáció során (Wong et al., 2025).

A szociálisprobléma-megoldás jellemzője serdülőkorban, hogy gyakoribb a negatív orientáció, mint előtte, ezzel szemben a pozitív orientáció mentén történő szociálisprobléma-megoldás ritkábban fordul elő, és mindez gyakoribb a lányok körében, akiknél ez gyakran szorongással társul (Kasik, 2015). A racionalitás és az elkerülés 12-13 éves kortól válik gyakoribbá, de jelentős kulturális különbség van abban, hogy a fiúknál vagy a lányoknál magasabb ez az arány. A racionális stílus gyakoriságának növekedésében jelentős szerepet játszik több kognitív képesség (pl. induktív és deduktív gondolkodás) fejlődése, illetve az alkalmazott kommunikációs eszközök hatékonysága (Schanz et al., 2021). Az impulzív stílus 12-13 és 18-19 éves kor között egyre magasabb, és nagy az eltérés a nemek között, amit nagyon gyakran a családi háttérrel és a család pszichológiai jellemzőivel magyaráznak (pl. magasabb értékek azok esetében, akik nem élnek együtt mindkét szülővel, de függetlenül attól, hogy a gyermek az anyával vagy az apával él; negatív életesemények a családban; szülői impulzivitás és pszichés zavarok) (D'Zurilla et al., 2002; Kasik, 2014). Siu és Shek (2005) kutatása alapján a perspektívaváltás (mint az empátia része) serdülőkorban hatékonyabb a racionális stílus esetében, mint az impulzív stílusnál.

A serdülőkorban jóval több megküzdési stratégiát használnak a diákok, mint előtte, és serdülőkor előtt több érzelmalapú stratégiát alkalmaznak (Williams & McGillicuddy De Lisi, 1999), ami a stressz forrásától, a problémahelyzet természetétől, valamint a környezeti ingerektől függ, ezért a jelentős egyéni különbségek tapasztalhatóak. Az érzellem- és problémaközpontú megküzdési stratégiák használatában serdülőkorban is vannak nem szerinti különbségek, bár a kutatási eredmények vegyesek (pl. Eschenbeck et al., 2007; Hampel & Petermann, 2005). Serdülőkkel végzett kutatások (Brackett et al., 2012; Eschenbeck et al., 2007) többsége azt mutatja, hogy a serdülőkorú lányok nagyobb valószínűséggel használnak érzelmeközpontú megküzdési stratégiát, nagyobb valószínűséggel keresnek békésebb megoldást a problémára, és gyakrabban kérnek másoktól segítséget, de gyakrabban konfrontálódnak is, amiben jelentős szerepet játszik a fejlettebb asszertív kommunikációjuk. A fiúk esetében nem ennyire egyértelmű, hogy nagyobb valószínűséggel használnak-e érzellem- vagy problémaorientált megküzdést. A fiúk inkább azzal foglalkoznak, hogy a probléma kihez

kapcsolódik, és ki a másik fél, ezért gyorsabban váltanak stratégiát, ami többek között fejlett perspektívaváltást igényel, ám az empátiakutatók azt hangsúlyozzák, hogy a lányokra a hatékonyabb perspektívaváltás jellemző. Ezen ellentmondások esetében (is) mindenképpen számít, milyen eszközzel történik e területek mérése és milyen konstruktumok összevetését végzik el. Eschenbeck és munkatársai (2007) kutatása alapján a lányokra jellemzőbb a társas támogatás keresése egy-egy nehéz helyzet esetében, ekkor kommunikációjuk magas fokú asszertivitást mutat, míg a fiúkra az elkerülő megküzdés jellemzőbb. Hampel és Petermann (2005) vizsgálatával ellentétben az érzelmszabályozásban nem mutatkoztak nemi különbségek a serdülők között.⁸

1.6 A szociális kompetencia összetevőinek fejlesztési feltételei és lehetőségei

Egyre fontosabbnak tekinthető a szociális kompetencia vizsgálata és fejlesztése, mivel a kutatások következetesen bizonyítják elégtelen működését gyermek- és serdülőkorban (az iskolai évek alatt). A szociális kompetencia fejlettsége alapvetően határozza meg a társas kapcsolatok minőségét (Gresham, 2002), a szociális kompetencia fejlesztését célzó stratégiák ezért kiemelten fontosak a prevenciós munkában, a fiatalok fejlesztésében, a nevelésben és az oktatásban, mert a gyenge (nem hatékony, nem eredményes) szociáliskompetencia-működés hosszú távon hatással van a mentális egészségre, a jóllétre, a társas kapcsolatok minőségére (Anderson-Butcher et al., 2016). Gyakran más érzelmi és viselkedési problémákkal kapcsolódnak össze, például figyelemzavar (Thorell & Rydell, 2008), agresszió (Chen, Huang, Chang, Wang, & Li, 2010; Fraser et al., 2005) vagy depresszió (Williams & Galliher, 2006) alakulhat ki. A szociális kompetencia hatékony működtetése egész életen át fontos, mert hozzájárul az iskolai sikerességhez (Chen et al., 2010; Zins et al., 2004), magasabb szintű önértékeléshez vezet (Kostelnik, Gregory, Soderman, & Whiren, 2012), és hozzájárul a szer- vagy anyaghasználat alacsonyabb szintjéhez is (Anderson- Butcher et al, 2016; Griffin, Epstein, Botvin, & Spoth, 2001). Azok az iskolai beavatkozások, amelyek erős kötődést alakítanak ki a diákok és a tanárok között, valamint érzelmi biztonságérzetet nyújtanak, csökkentik a szerhasználatot, az erőszakot és más antiszociális viselkedésformákat a serdülők körében (Sawyer, 2012). Az intézményes keretek között történő célzott fejlesztés ezért is rendkívül

⁸ Balogh- Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113.

fontos, aminek többféle modellje, elképzelése van a szakirodalomban, melyekről a továbbiakban lesz szó.

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint bármilyen (kognitív, szociális, érzelmi területet érintő) fejlesztésről van szó, az ADAPT (Attitude, Define, Alternatives, Predict és Try) jellemzőkkel minden fejlesztésben résztvevőnek optimális szinten kell rendelkeznie, ennek elérése az elsődleges cél. Ez a rendszer tükrözi a szociálisprobléma-megoldásról általuk kidolgozott, fejlesztett elméleti – és empirikusan igazolt – modellt is, hiszen ezt az összetevőt a szociális kompetencia központi elemének tartják. Az ADAPT jellemzőit a 2. táblázat tartalmazza.

A fejlesztésnek arra kell fókuszálnia, hogy az egyén pozitívan viszonyuljon a problémáihoz (azok tartalmához és a másik félhez), meg tudja határozni a problémáit, tudatosuljon benne a probléma forrása, oka, megoldási lehetőségeket tudjon felsorakoztatni, végig tudja gondolni a megoldás lehetséges pozitív és negatív következményeit magára és a másik félre vonatkoztatva egyaránt, valamint mutasson hajlandóságot arra, hogy a döntését (hogyan oldja meg a problémát) meg akarja valósítani interperszonális helyzetben valamilyen kommunikációval. A fejlesztés során számos technika alkalmazható, melyeket az életkori jellemzőknek megfelelően szükséges kiválasztani. Ilyenek például a bábozás, modellnyújtás, szerep- és szabályjátékok, szimulációk, filmelemzések, filmkészítés, történet- és meseelemzés, történet- és naplóírás, olvasmányélmények bemutatása, beszélgetés vagy a vita (Kasik, 2015). Bell és D’Zurilla (2009) megállapították, hogy azon programok a leghatékonyabbak, amelyek a pozitív orientációra és a problémamegoldás részfolyamataira (problémadefiníálás, alternatív megoldások keresése, döntés, kivitelezés) együttesen koncentrálnak, változatos módszereket alkalmaznak, illetve teljes mértékben alkalmazkodnak a résztvevők életkori jellemzőihez, valamint környezeti (családi és iskolai, intézményi) sajátosságaihoz.

2. táblázat

A hatékony problémamegoldáshoz szükséges ADAPT-jellemzők (D’Zurilla & Nezu, 2007)

Fejlesztendő terület (attitűd és gondolkodási folyamat része)	Cél
Attitude (Attitűd)	Az egyént pozitív, optimista attitűd jellemezze a problémával és a saját problémamegoldásával kapcsolatban
Define (Meghatározás)	Releváns tények figyelembevételével meg tudja határozni a problémáit
Alternatives (Alternatívák)	Alternatív megoldásokat tudjon felsorakoztatni
Predict (Előrejelzés)	Az egyén képes legyen végiggondolni a megoldás lehetséges következményeit
Try (Kipróbálás)	Hajlandóságot mutasson arra, hogy a megoldást társas helyzetben is megvalósítsa

A serdülőkor kifejezetten érintett életszakasz a fejlesztés szempontjából, mivel ekkor rendkívül sok kognitív, érzelmi, szociális és erkölcsi változás történik (Sawyer, 2012), például egyre gyakoribb az impulzív problémamegoldó stílus alkalmazása (Kasik, 2014), nő a negatív orientáció és az elkerülés gyakorisága (Kasik et al., 2016). Serdülők körében a magas impulzivitás és a rövid ideig tartó késleltetés között jelentős kapcsolat áll fenn, mert minél kevésbé képes valaki késleltetni, annál erőteljesebb a negatív érzelmek kifejezése (alacsony a frusztráció-tolerancia), ami gyakran eredményez verbális vagy fizikai agressziót (Kasik, 2015). A korai serdülőkor az az időszak, amikor a testi változások mellett a lelki folyamatokban is jelentős változások történnek, melyek átformálják a társas kapcsolatok működését is (Kiefer & Ryan, 2011). Serdülőkorban megnő a stresszterheltség, módosul a megküzdési stratégiák készlete is (Hampel, 2007), valamint megnő mind az aktív, adaptív stratégiák, mind a maladaptív, kevésbé vagy egyáltalán nem hatékony megküzdési módok száma is. A folyamatosan bővülő megküzdési repertoár hosszú távon meghatározza a viselkedésmintákat (Zsolnai & Kasik, 2012). Mindezek alapján igen nagy a jelentősége, mely megküzdési stratégiák, módszerek elsajátításában segítjük a tanulókat (Pikó & Hamvai, 2012). A prevenció szempontjából is jelentős, hogy adaptív megküzdési stratégiákat – pl. problémaelemző vagy támogatást kereső megküzdés (Pikó, 2001) – sajátítsanak el a tanulók, a serdülőkorban gyakrabban alkalmazott elkerülő coping helyett (Oláh, 2005).

Mivel a családi közeg mellett az életkor előrehaladtával a tanulók szociálisproblémamegoldását, konfliktuskezelését a kortárs csoport egyre nagyobb mértékben befolyásolja, a probléma- és konfliktuskezelés, valamint a megküzdés fejlesztését célzó programok igen gyakran építenek a kortársi kapcsolatokra (Odom, McConnel, & Brown, 2008; Semrud-Clikeman, 2007).

A szociálisprobléma-megoldás iskolai fejlesztésének egyik alapvető feltétele, hogy a pedagógusok ismerjék a diákokat foglalkoztató problémákat, problémaköröket, megfelelően működő szociális kompetenciával rendelkezzenek (Kasik & Gál, 2014; Zsolnai, 2013). A szociális kompetencia fejlődésének segítésekor kiemelten fontos, hogy a mindennapi tanítási gyakorlatban a pedagógusok szakítsanak a merev nevelési elvekkel és kommunikációval, törekedjenek egyenrangú kommunikációra a diákokkal egyrészt azért, hogy ezáltal is megtanulják a serdülők, hogyan érdemes és hogyan lehet hatékonyan egymással kommunikálni (Mészáros, 2019), másrészt elkerüljék az agresszív kommunikációval való kompenzálást probléma- vagy konfliktushelyzetekben (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021).⁹

A fejlesztés megkezdése előtt szükséges felmérni a serdülők kognitív, nyelvi és érzelmi jellemzőit is, feltárni, mennyire képesek megfogalmazni a problémákat, milyen kontextusba helyezik, milyen nyelvi eszközöket használnak a megfogalmazásra, érzelmeik és gondolataik milyen viszonyban állnak egymással, illetve mennyire képesek más szemszögből, a másik helyzetéből megvizsgálni és értelmezni a szituációt. Shure (1997) szerint csak ezen információk birtokában lehetséges egy program megtervezése, ezzel párhuzamosan a programnak egyidejűleg rugalmasnak is kell lennie, vagyis az eredeti cél mentén a résztvevők visszajelzései alapján, amennyiben szükséges, módosítani az előre eltervezett koncepciót (Kasik, 2015).

Számos tanulmány foglalkozik a tanulók szociális és érzelmi tanulását célzó különböző iskolai fejlesztések hatásával (Hemmeter et al, 2016; Durlak et al., 2011; OECD, 2021; Sklad et al., 2012). E programok célja általában vagy bizonyos szociális és érzelmi összetevő fejlesztése, vagy egy célzott részterület fejlesztése, például a pozitív társas viselkedés vagy a viselkedési problémák csökkentése. A SEL (Social-Emotional Learning) – a szociális és érzelmi tanulás – az a folyamat, amelynek során a gyermekek és felnőttek elsajátítják és hatékonyan alkalmazzák az érzelmek felismeréséhez, megértéséhez és kezeléséhez, a pozitív célok kitűzéséhez és azok eléréséhez, a mások iránti empátia érzéséhez és annak kimutatásához, a pozitív kapcsolatok kialakításához és fenntartásához, valamint a felelős döntések meghozatalához szükséges ismereteket, attitűdöket és készségeket (Dusenbury & Weissberg, 2017). A SEL öt alapvető kompetenciát foglal magában: önismeret, önkontroll, társadalmi tudatosság, kapcsolati készségek és felelősségteljes döntéshozatal (Mahoney & Weissberg 2019). A világ minden táján az oktatási intézmények azon dolgoznak, hogy minden gyermek számára biztosítsák azokat az egymással összefüggő és transzferálható kompetenciákat,

⁹ Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.

amelyekre szükségük van ahhoz, hogy sikeresen vegyenek részt az osztálytermi, a családi és a társadalmi életben. Rendszerszintű megközelítésben a SEL többféle kontextusban is megvalósulhat, minden nap, az egész tanév során. Például az osztálytermi szintű SEL-nek be kell épülnie az összehangolt, szisztematikus, a gyermek egész személyiségét figyelembe vevő, iskolai szintű szemléletmódba. Ez a megközelítés azt feltételezi, hogy a pedagógusok tudatosan olyan feltételeket teremthetnek, amelyek elősegítik minden gyermek szociális és érzelmi fejlődését. Ezeket a feltételeket olyan, empirikus alapú gyakorlatok alkalmazásával és folyamatos fejlesztésével lehet elősegíteni, amelyek aktívan bevonják a diákokat, erősítik a szociális és érzelmi kompetenciát, és biztosítják a tanulási lehetőségek kiegyenlített elosztását az iskola, a család és a társadalom közötti partnerségeken keresztül (Mahoney & Weissberg 2019).

Fox, Dunlap és Powell (2002) hangsúlyozza, hogy folyamatos, komplex, átfogó fejlesztőprogramok szükségesek az iskolai évek alatt, mely során minél több képesség együttes fejlesztésére szükséges törekedni.

A hazai fejlesztést jelentősen nehezíti, hogy az iskolarendszer elsősorban a kognitív kompetencia összetevőinek fejlesztésére helyezi a legnagyobb hangsúlyt, ezáltal a tervezett, programszerű, az iskolai oktató-nevelő munkába szervesen beépülő szociáliskompetencia-fejlesztés háttérbe szorul, kevésbé tud megvalósulni (Kaposi, 2020; Zsolnai, 2013). A helyzetet az is nehezíti, hogy kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel, illetve a vizsgálatok a nemzetközi kutatásokhoz képest a szociális képességek és készségek csak viszonylag szűk körét vizsgálják, ezért számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nem állnak rendelkezésre megbízható empirikus adatok, amelyek azonban feltétlenül szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához. Fontos tényező az is, hogy a szociális kompetencia fejlődését jelentős mértékben meghatározza a társadalom érték- és normarendje, valamint a kultúra, amelyben a szocializációs folyamat zajlik. Külföldi fejlesztőprogramok felhasználásánál ezért feltétlenül szükséges figyelembe venni a kultúrák közötti különbségeket is (Durlak et al., 2024; Kasik, 2007, 2015; Zsolnai, 2013; Webster- Stratton, 2011). A hazai gyakorlattal ellentétben a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott szociális és érzelmi szociáliskompetencia-területeket fejlesztő programok közös jellemzője, hogy intézményes környezetben alkalmazhatók, szervesen beilleszthetők az óvodai vagy iskolai program menetébe. A szociális és érzelmi szociáliskompetencia-területek fejlesztését célzó nemzetközi és hazai programok jellemzőit időrendi sorrendben mutatom be, ami összefoglalva a 3. táblázatban jelenik meg.

3. táblázat

Szociális és érzelmi szociáliskompetencia-területeket fejlesztő nemzetközi és hazai programok jellemzői

Program neve	Életkor	Főbb jellemzők
Interpersonal Cognitive Problem Solving/I Can Problem Solve, ICPS (Shure, 1997)	12 éves korig (3–4 évesek; 5–8 évesek; 9–12 évesek)	20–40 perces foglalkozások célja a kreatív problémamegoldás, az énhatékonyság és a pozitív orientáció, valamint a felelősségvállalás erősítése, amit tanári kézikönyvek és tanulói füzetek, feladatsorok is kiegészítenek.
pre-K RECAP (Reaching Educators, Children and Parents) (Han et al., 2001)	Óvodáskorúak	Együttműködés, problémamegoldás és érzelemszabályozás fejlesztése a szülőket is bevonva a programba.
Konta & Zsolnai (2002)	7-8 évesek	A program során verbális és nonverbális kommunikáció, együttműködés, tolerancia, empátia, konfliktuskezelés, pozitív énkép és én-attitűd fejlesztése a cél, játékos, élményalapú módszerekkel.
Sütőné (2005)	10 és 14 éves gyerekek	Önbizalom, önismeret fejlesztése és a felső tagozatba való beilleszkedés segítése, valamint a 14 éveseknél a szociálisprobléma-megoldás, együttműködés és proszociális viselkedés elsajátítása.
PATHS Program (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007)	óvodás, általános iskoláskorúak	Hatékony társas viselkedéshez szükséges szociális készségek, a problémamegoldás, az önkontroll és a kommunikáció fejlesztése a cél.

A 3. táblázat folytatása

Program neve	Életkor	Főbb jellemzők
Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011)	óvodáskortól 12 éves korig	Az empátia, a problémamegoldás, a dühkezelés, valamint a kommunikáció és az együttműködés fejlesztése a cél. Szülőkkel közösen végzett programrészt, illetve külön a szülők számára készült programrészt is tartalmaz.
SELF Kit (Social Emotional Learning Facilitator Kit) programot is (Opre, Buzgar, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2011)	óvodáskorúak	Érzelemszabályozás, a problémás viselkedés csökkentése, illetve a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben való támogatás a program célja.
Second Step program (Strawhun et al., 2014)	óvodáskortól serdülőkorig	Érzelemszabályozás és problémamegoldás fejlesztése
Szabó és Fügedi (2015) Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning	12–18 évesek	10+1 alkalomból álló program három egysége: énkép-önismeret, kommunikáció, düh- és konfliktuskezelés. A módszer szerepjátékokra és kommunikációs gyakorlatokra épül.
Pyramid Modell (Hemmeter et al., 2016)	5 éves korig	Szociálisprobléma-megoldás és érzelemszabályozás fejlesztése valamint a sikeres iskolai beilleszkedés elősegítése a program célja.

A problémamegoldás fejlesztésére irányuló fejlesztőprogramok két leggyakoribb formája a direkt és viselkedésalapú (pl. DSST), valamint az indirekt és a szociális-kognitív (pl. SCT) fókuszú. A DSST (Direct Social Skills Training) során az adott készségekről (miként van jelen életünkben, hogyan kivitelezhető, miként lehet hatékony) beszélgetnek a tanulók, majd a megbeszélés után szerepjátékokban gyakorolják a készségek helyes használatát – ilyen jellegű programokat dolgozott ki Argyle (1983). Az SCT-n (Social Cognitive Training) hipotetikus problémák megoldása történik a gyerekek és a serdülők életkori sajátosságainak (a problémák, problémás helyzetek) figyelembevételével (Sütőné, 2004).

Az egyik leghatékonyabbnak tartott SCT-programot Shure (1997) dolgozta ki (Interpersonal Cognitive Problem Solving/I Can Problem Solve, ICPS) óvodások és általános iskolások számára. A program öt egységből (folyamatrészből) áll, melyek speciális elemekkel

egészíthetők ki a céltól és a résztvevőktől függően: (1) állapotfelmérés, a probléma meghatározása; (2) alternatív megoldási módok keresése és értékelése; (3) következtetések levonása; (4) tervezés és kivitelezés; (5) értékelés. Az ICPS 12 éves korig alkalmazható, ami három életkori szakaszra bontja a fejlesztés tantervét: (1) 3–4 évesek számára kidolgozott fejlesztési szakasz, ami 59 foglalkozást tartalmaz; (2) 5–8 évesek számára készített programrész, ami 83 fejlesztő foglalkozásból áll; (3) 9–12 évesek körében használható programrész, ami 77 foglalkozásból áll. Az általában 20–40 perces foglalkozásoknak egy előre meghatározott, pontos fejlesztési célja van. Általános cél, hogy elősegítse a kreatív (több megoldási lehetőséget figyelembe vevő) problémamegoldást, erősítse a problémamegoldás fontosságába vetett hitet (az énhatékonyság, a pozitív orientáció erősítése), illetve segítse a gyereket értelmezni, elemezni a különböző megoldási módokkal járó következményeket (felelősségvállalás erősítése). Az egyes életkorokra részletesen kidolgozott programtervek és segédletek (feladatsorok, tanulói füzet, tanári kézikönyv) állnak a tanárok rendelkezésére (Kasik, 2015).

A Han és munkatársai (2001) által kifejlesztett pre-K RECAP (Reaching Educators, Children and Parents) program óvodáskorúak számára, az érzelmi és viselkedési problémákkal küzdő gyerekek fejlesztésére készült. Kognitív és viselkedéses elemeket egyaránt tartalmaz, csoportban végezhető tréning, mely nagymértékben támaszkodik a családi jellemzőkre a fejlesztendő területek jellemzőinek feltárása során (pl. milyen mintákat látnak a gyerekek, milyen elvek mentén történik a nevelés, milyen körülmények között), illetve a szülőket is bevonja az együttműködés, a problémamegoldás és az érzelemszabályozás fejlesztésébe (Hegedűs, 2019).

A PATHS Program (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) óvodás és általános iskolás korú gyerekek részére készült és a szociális és érzelmi képességek fejlesztésével segíti elő a hatékony társas viselkedést, a tanulmányi sikerességet és az agresszió csökkenését. A program céljai elsősorban a problémamegoldáshoz szükséges viselkedési elemek kialakítása, az önkontroll fejlesztése és az érzelmek megértésének és kommunikálásának fejlesztése. A vizsgálatot a szülők és a pedagógusok értékelése alapján végzik.

Az Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011) 12 éves korig alkalmazható a szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztésére elsősorban iskolai keretek között. Akárcsak a pre-K RECAP, ez a program is tartalmaz olyan elemeket, amelyek megvalósítása a szülőkkel együtt történik, illetve ennek a programnak a különlegessége, hogy a szülők számára külön is tartalmaz programrészt, melynek gyakorlatait a szülők otthoni környezetben tudják megvalósítani gyermekeikkel (Hegedűs, 2016). A gyermekprogram az

iskolai szabályok elsajátítására és alkalmazására, az empátia, a problémamegoldás, a dühkezelés, valamint a kommunikáció és az együttműködés fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, és akárcsak a legtöbb külföldi program, ez is maximálisan képes alkalmazkodni az adott iskola helyi programjához. Az Incredible Years megvalósítható teljes osztállyal tantermi körülmények között, valamint alkalmas speciális igényű (pl. viselkedési problémákat mutató) diákok kisebb csoportban történő alkalmazására is. A programot számos országban (pl. Finnország, Kanada, Svédország, Norvégia, Skócia, Portugália, Új-Zéland) alkalmazták már, ezek hatékonyságvizsgálata alapján a program rövid és hosszú távon egyaránt hatékonyan segíti a gyerekek szociális és érzelmi kompetenciájának fejlődését (Webster-Stratton, 2011, 2016).

Az egyre gyakrabban megjelenő problémás viselkedés (interperszonális problémák, fizikai és verbális agresszió) csökkentésére alkalmazzák a SELF Kit (Social Emotional Learning Facilitator Kit) programot is (Opre, Buzgar, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2011), ami segíti az óvodásokat a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben. A történetek, tanmesék, képek, versek, népmesék, táblajátékok, mondókák, tematikus tevékenységek, audiovizuális eszközök alkalmazása hozzájárul az érzelmi fejlődéshez, emellett a gyerekek elsajátítják a megfelelő érzelemkifejezést (Hegedűs, 2016).

A Second Step program (Strawhun et al., 2014) óvodáskortól serdülőkorig segíti a szociális és érzelmi területek fejlesztését. A program során a résztvevők kiscsoportos tevékenységekkel gyakorolhatják az érzelemszabályozást, illetve a problémamegoldást.

A Hemmeter és munkatársai (2016) által kidolgozott Pyramid Modell kisgyermek (5 éves korig) részére tartalmaz a szociális és érzelmi készségek fejlesztéséhez szükséges gyakorlatokat, amely a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésére fókuszál, valamint a társakkal kapcsolatos interakciókra, az érzelmek azonosítására és kezelésére helyezi a hangsúlyt, illetve célja továbbá az iskolai sikeresség támogatása (Hemmeter et al., 2016).

Az elmúlt 20-25 évben néhány hazai program is született, melyek a szociáliskompetencia-összetevők fejlődését is segítik (pl. Hegedűs, 2019; Konta és Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó & Fügedi, 2015). Tantervbe építve a Közösségi nevelés (osztályfőnöki) kerettanterv (Nemzeti Alaptanterv, 2020) nyújt lehetőséget és fogalmaz meg ajánlásokat a pedagógusok számára, valamint tesz javaslatokat a különböző szociáliskompetencia-területek fejlesztésére (pl. önismeret, együttműködés).

Konta és Zsolnai (2002) programja 7-8 éves gyerekek szociális készségeinek fejlesztésére (verbális és nonverbális kommunikáció, együttműködés, tolerancia, empátia, konfliktuskezelés, pozitív énkép és én-attitűd) fókuszál játékos, élményalapú módszerekkel,

zeneterápiás eszközök bevonásával. A hatásvizsgálat alapján a kísérleti csoportban résztvevő tanulók fejlődése szignifikáns.

Sütőné (2005) programja 10 és 14 éves gyerekek számára készült, a programmal a gyerekek önismerete, önbizalma és felső tagozatba való beilleszkedése fejleszthető, és elsősorban kommunikációalapú elemeket tartalmaz. A 14 évesek esetében további cél a szociálisprobléma-megoldás, a csoportban való együttműködés és a segítség (proszociális viselkedés) fejlesztése (Zsolnai, 2012, 2018).

Szabó és Fügedi (2015) kiscsoportos tréningje 12–18 évesek számára készült, amit iskolapszichológusok dolgoztak ki a saját intézményükben tapasztalt legtipikusabb problémák és igények alapján. A kommunikációs gyakorlatokat, szerepjátékokat, történetek megbeszélését tartalmazó program 10+1 alkalomból áll, tartalmát tekintve három részre osztható: énkép-önismeret, kommunikáció, düh- és konfliktuskezelés. A tréning hatásvizsgálata alapján a résztvevők fejlődést mutattak az érzelmek felismerésében és kifejezésében, a többi területen – a szerzők szerint a mérési módszerekből kifolyólag – nem volt számottevő változás, néhol pedig plafonhatást tapasztaltak (Szabó & Fügedi, 2015).

A szociáliskompetencia-összetevők fejlesztésének egyik lehetséges kerete és módszere a drámajáték, mely során a diákok együttműködve dolgozhatnak és segíthetik egymást, gondolataikat és érzelmeiket nyitottan fejezhetik ki, toleránsak lehetnek egymással, valamint megtanulhatják a másik nézőpontját megérteni, átérezni (Adigüzel & Timucin, 2010; Bayraktar & Okvuran, 2012; DICE, 2010; Dogan & Kaya-Tosun, 2020; Karakelle, 2009; Lake & Evangelou, 2019; Nuri & Topdal, 2014; Üstündag, 1997; Webster-Stratton, 2011).

Vaughn (1987) serdülőkorúakkal végzett kutatásai alapján a TLC (Teaching, Learning, and Caring) egy lehetséges szociáliskompetencia-fejlesztés az irodalomtanítás során. Vaughn szerint irodalmi szövegek megbeszélésével, értelmezésével, valamint dramatikus játékkal fejleszthető leginkább a problémamegoldás, az empátia és az érzelmi kommunikáció. Anderson (2000) szerint gyermekkorban leginkább az anyanyelv tanítása során segíthető a szociális kompetencia egyes összetevőinek fejlődése. A serdülőkorúak számára kidolgozott SSLS (Social Skill Literature Strategy) program segíti a tanulókat az érzelmek kifejezésében és szabályozásában, valamint a különböző szociális készségek (pl. kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás) fejlődését támogatja. Shakespeare-művek feldolgozása során a tanulók jelentős hányada másképp gondolkodott a program végén a bántalmazásról, a konfliktusról és a vitáról, valamint a viselkedésükben is pozitív változást tapasztaltak a szituációs gyakorlatok során. A proszociális készségek fejlesztése a történelem és az idegen nyelv tanítása során is hatékonyan

bizonyult, aminek alapját főként a diszkriminációval és a bántalmazással kapcsolatos szövegek feldolgozása képezte (Anderson, 2000; Kasik, 2007; Zsolnai, 2012).¹⁰

Az elmúlt 15-20 évben egyre több iskolai program (tantárgyakba építve (pl. irodalomórán, nyelvórán, történelemtanítás során) vagy tanórán kívüli foglalkozás keretében) használja a drámajátékot a szociális kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlesztésére (Eck, 2017; Jaskóné, 2020; Szabó & Fügedi, 2015; Webster- Stratton, 2011).¹¹ A drámapedagógiai módszerek alkalmazásának hatékonyságáról az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a 2010-es DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences Education). A két évig tartó interkulturális kutatásba 12 országból 4475 diákot vontak be, akik 111 különböző drámaprogram valamelyikén vettek részt. A válaszadók mintegy 35%-a vett részt színházi nevelési programon, közel 8%-uk drámafoglalkozáson. A kontrollcsoportot 756 fő alkotta (Zölei-Kocsis, 2013). A kutatás során elsősorban azt vizsgálták, milyen hatással van a tanítási színház és dráma a fiatalok (14–16 évesek) kulcskompetenciái közül ötre, ezek között a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra. Az eredmények alapján mindegyik vizsgált területen szignifikáns az eltérés a drámafoglalkozáson rendszeresen/ vagy csak néhány alkalommal részt vevő és ilyen programban nem részesülő fiatalok között. Az önbevallás szerint a tanítási színház és dráma programok résztvevői jobban érzik magukat az iskolában, tanulmányi teljesítményük jobb, magabiztosabban kommunikálnak, gyakrabban dolgoznak csapatban a tanulás során, jobban át tudják venni mások nézőpontjait, jobban képesek megküzdeni a stresszel, illetve szociálisprobléma-megoldásuk hatékonyabb (DICE, 2010). (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021).¹² A kutatás az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetenciára vonatkozó skáláján három önértékelésen alapuló alskála található: (1) Olvasás- és szövegértés („Szeretek olvasni.” „Értem a metaforákat, szimbólumokat”. (2) Magabiztosság a kommunikációban („Zavarba hoz, ha nagyobb közönség előtt kell beszélnem.” és (3) Humor („Van humorérzésem.”). Az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia esetén azok a tanulók, akik drámapedagógiai foglalkozásokon, vagy drámás programokon vettek részt, szignifikánsan jobbnak bizonyultak a vizsgált kompetenciaterületen, mint akik egyáltalán nem kapcsolódtak be ilyen jellegű programba (Balogh-Pécsi, 2022; DICE, 2010).

¹⁰ Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisproblémamegoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.

¹¹ Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. *Iskolakultúra* 34(4), 58–70.

¹² Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. *Iskolakultúra* 34(4), 58–70.

1.6.1 Fejlesztés drámapedagógiai eszközökkel

Az utóbbi évtizedben egyre több fejlesztőprogram alkalmaz drámapedagógiai módszereket a fejlesztés során, melynek hatékonyságáról a Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010) nemzetközi kutatás számolt be. A fejezetben a drámapedagógiát mint módszert mutatom be részletesen.

A dráma pedagógiai értelmezése szerint a dráma egy olyan játék, amelyben felépül egy képzeletbeli világ, és a játszó, résztvevők szerepbe lépve ebbe a képzeletbeli világba bevonódnak, ott valós problémákkal szembesülhetnek, döntési helyzetekbe kerülhetnek, számos valódi kihívásokkal találkozhatnak a játék során, ezáltal valós tudásra és valódi tapasztalatokra tehetnek szert (Bethlenfalvy, 2020; Bolton, 1979; Tölgyessy, 2018). Azonban nemcsak pedagógiaként tekinthetünk a drámára, hanem művészetként is, amelyben az alkotás során a megértési folyamatba bevonjuk az érzelmeket és a képzeletet, ezáltal közelebb kerülhetünk az egyén átfogó megértéséhez (Bethlenfalvy, 2020).

A drámapedagógiai módszerek alkalmazása során a tanulók személyes vagy társas problémáikon gondolkodnak és szerepbe lépve, a különböző gyakorlatok által tudatosítják a lehetséges megoldásokat. A drámajáték résztvevőinek saját tapasztalataikat, előzetes tudásukat kell mozgósítaniuk annak érdekében, hogy egy elképzelt világot építsenek fel, melyben lehetőségük van a kooperatív munkára, a közös gondolkodásra, véleménynyilvánításra – ennek eredményeképpen sokkal hatékonyabban képesek kifejezni magukat a mindennapi élethelyzetekben, illetve hatékonyabban képesek megoldani a felmerülő társas problémáikat. A tevékenység pedagógiai értékét az adja, hogy a diákok belehelyezkedhetnek mások helyébe, és ennek a belehelyezkedésnek a legnagyobb értéke, hogy azonnali tapasztalatot ad (Üstündag, 1997). A drámán keresztül erkölcsi és társadalmi problémák is tanulmányozhatóak, ilyen például a Fórum-színház (Boal, 1979; Sz. Pallai, 2002), ahol a tanulóknak lehetőségük van résztvevőként gondolkodni egy adott problémáról, vagy segítséget nyújtani a főhős számára döntési helyzetekben (Sz. Pallai, 2002; Tölgyessy, 2018). Az ilyen jellegű tevékenységek révén a tanulók gyakorlatot szereznek a konfliktushelyzetek megoldásában (Debreczeni, 1992). A dramatikus játékok lehetőséget nyújtanak a katarzis átélésére, melynek során az indulatok cselekvéssel történő érzelmi megváltoztatására nyílik lehetőség (Marunák, 1991), emellett a konfliktusok eljátszása a problémamegoldás módszerének gyakorlását, elsajátítását teszi lehetővé számukra (Lőrincz, 1992).

A drámás tevékenységek során feldolgozott valóságos, de a képzeletben játszódó konfliktusokkal találkoznak a résztvevők. Ez rendkívül fontos tapasztalat, hiszen azáltal, hogy

az adott helyzetből bármikor ki lehet lépni, az érzelmi biztonságot nyújt a résztvevőknek (Gyombolay, 2008; Jánosiné, 2008). A társas készségek megtanulását nagymértékben segítik a drámás tevékenységek azáltal, hogy segíti a tanulókat megismerni és felfedezni önmagukat, hozzájárul a kommunikációs képességek fejlődéséhez, valamint lehetővé teszi a tapasztalati tanulást (Korukcu, Ersan & Aral, 2015). A drámajátékok során megvalósul a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás másokkal, emellett fontos feladata a személyiségformálás, ezért a dramatikus alkotójáték segíti a szocializációt, a személyes kapcsolatteremtést, emellett képes lehet ellensúlyozni a tömegkommunikációs eszközök okozta passzivitást (Balogh-Pécsi, 2022; Gabnai, 2015, 1999), valamint hatással van – többek között – a kommunikációs képességre, az önismeretre, a tanulmányi teljesítményre, a szociális kompetencia összetevőire (pl. együttműködés, proszociális viselkedés) (DICE, 2010).

A vizsgálatok alapján a rendszeresen végzett drámás tevékenységek hozzásegítik a diákokat ahhoz, hogy magabiztosabban kommunikáljanak, emellett és ennek hatására könnyebben képesek megoldani társas problémáikat, hatékonyabban kezelik a stresszhelyzeteket, empatikusabbak, hatékonyabbak társas kapcsolataikban, kezdeményezőbbek, valamint képesek a nézőpontváltásra (Albert, 2017; DICE, 2010; Pinczésné, 2003). A dramatikus módszerek kételkedésre és ellentmondásra ösztönzik a tanulókat, ezáltal megtapasztalhatják a felismerés örömét, illetve az egyéni döntés felelősségének szabadságát (Debreczeni, 1992). A drámajátékokra épülő foglalkozások során olyan életszerű problémákkal találkozhatnak, amelyben lehetőségük van egymástól tanulni, modellt nyújtani egymás számára és elmagyarázni egymásnak dolgokat és különböző nézőpontokat felvenni, ezáltal mélyebb megértésre tehetnek szert. A drámajátékokban lehetőség van rá, hogy a tanulók olyan eltérő szerepeket játszanak el ugyanabban az időben, amelyek kivitelezéséhez eltérő komplexitású készségek szükségesek, ezáltal különböző fejlettségi szintű társas készségeket jeleníthetnek meg. A gondolkodásfejlesztés a drámajáték során úgy történik, hogy a résztvevők alternatív megoldásokat keresnek egy-egy adott problémára, miközben a tanár segítőként van jelen a problémamegoldás folyamatában. A tanulók a megoldások keresésére való törekvés közben a saját gondolataikat és érzéseiket fejezik ki, ezáltal támogatják az egyén önállóságának kialakulását, a hibázást a gondolkodási folyamat, a megoldás irányába tett próbálkozás részeként értelmezik (Szitó, 2013).

A drámapedagógiai foglalkozások során a pedagógus kilép a hagyományos pedagógusszerepből, inkább facilitátor, moderátor, segítőként vesz részt, irányít, javasol a történet aktív részeseként, illetve megfigyelőként van jelen a folyamatban. Ebben a szerepében a saját érzések, szükségletek, gondolatok, vélemények megfogalmazására biztatja a tanulókat.

Üstündag (1997) szerint a dráma sikeressége nagymértékben a tanár képességein, tájékozottságán, műveltségén és elköteleződésén múlik, illetve azon, mennyire képes bevonódni, mennyire tudja megmutatni a drámában rejlő lehetőségeket. A tanár egyidejűleg dramaturg, rendező, színész is a darabban, illetve a foglalkozáson a résztvevőkkel együtt a játékon keresztül valamit itt és most mindenképpen meg akar érteni a világból (Kaposi, 2012).

A drámapedagógián belül általában négy főtípust különítenek el, bár ezek többnyire átfedik egymást. Ezek a pedagógiai eszközök a dramatikus tevékenységformák (Bolton, 1979), melyek típusai: (A) Gyakorlatok (közvetlen tapasztalatszerzés, dramatikus készségfejlesztés, helyzetgyakorlatok, játékok, egyéb művészetek – pl. képzőművészet – formanyelvének bevonása); (B) Dramatikus játék (iskolai keretek közötti "mintha" játék); (C) Színház; (D) Tanítási dráma. Ezeken kívül (E) Szakértői dráma és (F) Színházi nevelés típusokat is megkülönböztetnek (Cziboly, 2017; Heathcote, 2009; Ledőné & Szauder, 2004; Nádas, 2020; Sárvári, 2015; Takács, 2008, 2012).

4. táblázat

A dramatikus tevékenységformák osztályozása (Bolton, 1979; Cziboly, 2017; Takács, 2008)

Dramatikus tevékenységforma	Jellemzők
A) Gyakorlatok	Rövid ideig tartó, egyértelmű szabályok mentén zajlik, könnyen megismételhető tevékenységek, pl. szabályjátékok, helyzetgyakorlatok.
B) Dramatikus játék	Nincs határozott célja, nem egyértelműek a szabályok, nem ismételhető, „itt és most” történik, pl. szerkesztetlen improvizációk.
C) Színház	Begyakorolt produkció közönség előtt történő előadása, eljátszása a cél. Színházi tudással, drámás tapasztalattal kell rendelkezni a résztvevőknek.
D) Tanítási dráma	A résztvevők szerepbe lépve döntési helyzetbe kerülnek egy probléma kapcsán. A döntési helyzetet a pedagógus dolgozza ki a konvenciók segítségével.
E) Szakértői dráma	A résztvevők egy képzeletbeli céget alapítanak, a felmerült problémákat közösen elemzik és közösen oldják meg.
F) Színházi nevelés	A színházi nevelési előadásokon a tanulók különböző szerepekbe lépve formálhatják az előadást. Aktív résztvevői az előadásnak, nem passzív befogadói.

A Gyakorlatok a megtapasztalás viszonylag alacsony szintjét jelentik, általában rövid ideig tartanak, törekszenek a lezártságra, koncentrációt igényelnek a résztvevőktől, azonban nem kötődnek erőteljes érzelmekhez. Egyértelmű szabályok szerint működnek, és mivel világos a cél, könnyen megismételhető tevékenységek. Csoportban, párban vagy egyénileg is gyakorolhatóak (Bolton, 1993; Gabnai, 1999; Kaposi, 2008; Tölgyessy, 2018). Takács (2008)

az „A” típusú gyakorlatokhoz sorolja a szabályjátékokat és a helyzetgyakorlatokat. A szabályjátékok jól alkalmazhatóak közösségépítő és személyiségfejlesztő folyamatok során, közösségépítő céllal, a csoport munkára való ráhangolódása érdekében, illetve a tanítási drámán (Drama in Education) belül is. A szabályjátékok között megkülönböztetünk kapcsolatteremtő, interakciós, érzékelésfejlesztő, lazító- és koncentrációs gyakorlatokat, valamint feszültségoldó, fantáziafejlesztő és bizalomjátékokat, ön- és csoportismereti, valamint szituációs gyakorlatokat. A helyzetgyakorlat lehet a páros interjú, egy történet eljátszása, vagy egy tanári vagy tanulói narrációra épülő némajáték (Bolton, 1993; Eck, 2015; Kaposi, 2008; Nádas, 2020; Sárvári, 2015).

A „B” típusú dramatikus tevékenységforma a Dramatikus játék, ami a kisgyermekkorú „mintha játék” jellemzőihez hasonlít: nincs meghatározva a célja, nem egyértelműek a szabályok, egyszeri tevékenység, nem ismételhető, az itt és most-ban történik (Bolton, 1993; Tölgyessy, 2018). Többnyire szerkesztetlen improvizációk, rögtönzések, ahol a gyerekek szerepbe lépve játszanak (Sárvári, 2015). A szabályokat a csoport alakítja, ugyanakkor fontos szerepet játszik a spontaneitás és a kreativitás. A dramatikus játékok fő összetevői a cselekmény és a rejtett téma, mely az érdeklődés középpontjában álló dolog, amely a hely, az idő, a szereplők és a téma által formálódik (Bolton, 1993; Nádas, 2020).

A „C” típusú dramatikus tevékenységforma a Színház (Bolton, 1993), ami azzal a céllal jön létre, hogy a korábban megtanult és begyakorolt produkciót közönség előtt mutassák be (Sárvári, 2015). Ehhez tartozik még a szerkesztett játék, a drámák adaptálása, az életút-játékok, valamint egy mű, egy mese vagy bármilyen történet közös dramatizálása. Ezekben sok a kötött rész, a résztvevőknek szakmai és színházi tudással, drámás előismeretekkel is rendelkezniük kell (Tölgyessy, 2018). A drámás tevékenységek közül ez a forma, a színházi típusú munka előadás nélkül is hasznos a résztvevők számára, mert ezáltal megtanulják kívülről látni saját magukat (Bolton, 1993).

A „D” típusú dramatikus tevékenységforma a Tanítási dráma (Drama in Education), célja, hogy a résztvevők az eljátszott témát vagy problémát – döntési helyzetbe kerülve – a problémamegoldás és együttműködés eszközeivel minél jobban megértsék (Bolton, 1993; Sárvári, 2015). Egyik legfontosabb célja az érzelmi és az intellektuális bevonódás, ami a pedagógus által kidolgozott döntési helyzeteket vizsgálva történik meg, azonban a döntés a résztvevőkre van bízva (Tölgyessy, 2018). A tanítási dráma során a pedagógus döntési helyzeteket dolgoz ki a munkaformák (konvenciók) segítségével. A fő motívumot, a fókusz mindig szükséges szem előtt tartani, és ahhoz igazítani a munkaformákat, szükség esetén akár módosítani rajta, egy-egy előre nem látható helyzetben alkalmazni (Jaskóné, 2014).

A tanítási dráma során és a különböző célú drámafoglalkozásokon alkalmazható Neelands (1994) által kidolgozott munkaformák négy csoportja:

(1) a Kontextusépítő konvenciók, amelyek lehetővé teszik a csoport számára a drámai kontextus megteremtését, a drámába való bevonódást segítik elő: pl. közös rajzolással egy város vagy sziget elképzelése, vagy térképek, naplók, levelek, üzenetek, melyek segítségével érthetővé válik a résztvevők számára az a hely és idő, amikor a történet játszódik, emellett a résztvevők pontos meghatározása is ezek segítségével történik.

A (2) Narratív konvenciók a problémát viszik be a drámába: egy az életből vett, a valósághoz közeli és a résztvevők számára is ismerős helyzetet idéznek fel, ami elől nem lehet kitérni (Kaposi, 2012). A narratív konvenció lehet a gyűlés, az értekezlet, melynek során szerepbéli helyzetben a csoport tagjai összegyűlnek, például a sziget lakói vagy a gyár dolgozói, az iskola tanulói, egy osztályközösség, hogy új információkat szerezzenek a történekről, cselekvési tervet készítsenek, megtervezzék a feladataikat, illetve, hogy megegyezzenek a vitás kérdésekben.

A (3) Költői jellegű konvencióhoz soroljuk azokat a munkaformákat, amelyek a történet mélyebb rétegeibe engednek betekintést a résztvevőknek, célja az érzelmi bevonódás növelése (Balogh-Pécsi, 2022; Jaskóné, 2013; Tölgyessy, 2018). A Fórum-színház (Boal, 1979) egy ilyen jellegű munkaforma, ahol egy kisebb csoport eljátszik egy szituációt, miközben a többiek nézőként figyelik a jelenetet (Kaposi, 2008; Neelands, 2013). A megfigyelőknek lehetőségük van rá, hogy megállítsák a jelenetet és szereplőként belépjenek, így újabb szereplőket, újabb fordulatokat adhatnak hozzá a játékhoz, vagy akár teljesen új irányt vehet a történet. A kiscsoportos improvizációk tükrözik az adott szituáció résztvevők általi aktuális értelmezését.

A (4) Reflektív jellegű konvenciók segítségével a szereplők gondolatait, érzéseit tudjuk kihangsúlyozni, érzéseik, gondolataik mélyebb megértésére kerülhet sor, például Állóképek vagy Gondolatkövetés mint konvenció formájában (Neelands, 2013; Tölgyessy, 2018).¹³

A drámafoglalkozások során felismerhető olyan dramaturgiai szerkezet, amely bizonyos témáknál gyakoribb, ez alapján Kaposi (2012) kidolgozta a tanítási dráma során alkalmazott drámamodelleket: (1) Központi figura köré szervezett dráma; (2) Csoportra épülő dráma belső problémával; (3) Csoportra épülő dráma külső problémával; (4) Akvárium-dráma.

¹³Balogh-Pécsi, A. (2022.). Drámapedagógiai gyakorlatok alkalmazási lehetőségei-56-os projekt. In: Kövecsesné, G. V., Lampert, B. & Balogh-Pécsi, A. (2022). *Pedagógiai projektek a diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban Jó gyakorlatok gyűjteménye a magyar nyelv és kultúra tanításához* Universitas Győr–Nonprofit Kft.

A modellekhez tartozó drámaóráknak meghatározott szerkezeti felépítése van. A dráma modellek általános jellemzőit az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat

A tanítási dráma során alkalmazott dráma modellek általános jellemzői (Kaposi, 2012)

Dráma modell megnevezése	Jellemzők
(1) Központi figura köré szervezett dráma	A központi figura, a főhős kerül egy olyan döntési helyzetbe, ami elől nem tud kitérni, döntést kell hoznia.
2) Csoportra épülő dráma belső problémával	A résztvevők egy csoport tagjaiként szembesülnek egy őket érintő problémával, amit meg kell oldaniuk.
3) Csoportra épülő dráma külső problémával	A résztvevők egy közösségként szembesülnek egy, a közösséget érintő problémával, amit meg kell oldaniuk.
4) Akvárium-dráma	A résztvevők csoportonként egy-egy szereplőt képviselnek a drámafoglalkozás során. Ők jelenítik meg a szereplőt és hoznak döntéseket a nevében.

A (1) Központi figura köré szervezett dráma során a főhős egy olyan döntési helyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania. A foglalkozás a peremfeltételek ismertetésével kezdődik, mely során a tanár által előre eldöntött információk kerülnek be a drámába, ezek lesznek a kötött elemei a drámának, amellyel megteremti a közös munka alapját. Olyan információkat visz be a játékba a képzeletbeli világról, amelyek megadják a keretet, amelyből kiderül a játszóknak számára, hol játszódik a történet és kik a szereplők. Ezután következik általában kérdések segítségével a központi figura kibontása, megismerése, melynek során a tanulóknak lehetőségük van tovább építeni a központi figurát. Kontextusépítő eljárásokkal a központi figura alapos kidolgozása válik lehetővé itt és most, tehát a játszóknak közösen alkotják meg. Miután alaposan megismerik a központi figurát, a következő fázis a bonyodalom bevitele és kibontása narratív formákkal: ekkor a hős olyan döntési helyzetbe kerül, olyan megoldandó feladat, probléma elé, amely elől nem tud kitérni, döntenie kell. Ez a mélyítő szakasz lehetővé teszi a játszóknak számára számos színházi forma kipróbálását. Az utolsó reflektív jellegű szakaszban a történet lezárása a cél: ekkor történik meg a visszatekintés a játékra, illetve a közös értékelés, értelmezés. Ez a szakasz lehetőséget nyújt a történet befejezésére, lezárására, a lehetséges variációk megbeszélésére akár szerepen kívül is. A modellre a csoportbontásban és az egész csoportban végzett tevékenység a jellemző (Kaposi, 2012).

A (2) Csoportra épülő dráma belső problémával modell esetében is a dráma világának felépítésével, körülhatárolásával kezdődik a dramatikus tevékenység. A peremfeltételek

megadása után szükséges a választható szerepek körének kijelölése, amelyből láthatóvá válik, kik a résztvevők: például lakatlan sziget lakói, egy osztályközösség tagjai, stb. Többféle „gyorsító eljárás” létezik a drámaórán, amellyel a tanár időt nyerhet: szerepkártyákat húznak a résztvevők, vagy kijelölhet a tanár is egy-egy szerepre valakit a játszókból. Ezután következik a szerepek felvétele játékon, megjelenítésen keresztül, amely időigényes folyamat, mert ahhoz elegendő időre van szükség, hogy kialakuljon a játszóknál az érzés, hogy a képzeletbeli világban neki mi a saját szerepe és megtanulja a többiekéről is, hogy ki kicsoda. Alapszabály és rendkívül fontos a távolítás a drámában, ezért saját neveket soha nem használhatnak a résztvevők, inkább arra érdemes törekedni, hogy ne legyenek ismert nevek, vagy inkább csak egy csoport tagjaiként gondoljanak egymásra. Ebben a szakaszban a résztvevők egyre többet tudnak meg a szereplőkről és a kontextusépítő szakaszban történik meg a viszonyok kidolgozása is, melyhez különböző tevékenységek (szituációs játék, közös rajzolás, mozgásimprovizációk) alkalmasak. Ezt követően keletkezik a bonyodalom, amellyel szembesül a csoport, és amely elől szerepek szerint sem akarnak kitérni a játszókból. Ebben a modellben sokkal nehezebb a történetet megtervezni, hiszen a játszókból a szerepeikből számos új fordulatot, új elemet hozhatnak be a játékba, amellyel formálják, alakítják a drámát, a történetet. Ebben a formában mindenki szerepben van, senki sem néz kívülről, így védett környezetben szerepből játszhatnak a résztvevők, ami biztonságot ad számukra a véleménynyilvánításhoz, a szerepből végzett munka által (Bethlenfalvy, 2020; Kaposi, 2008; 2012).

A (3) Csoportra épülő dráma külső problémával modellnél az alábbi szerkezet érvényesül: (1) a történet körülhatárolása; (2) helyszín és időpont rögzítése (mikor és hol játszódik a történet); (3) szereplők. A választható szerepek kijelölése és a szerepek kiválasztása után a szerepek kidolgozása és a csoporthoz tartozást erősítő játékok következnek, ezután a bonyodalom és annak kibontása. Alapvetően ugyanazokat a szakaszokat tartalmazza ez a modell is, mint az előző típus, azonban jelentős különbség, hogy ennél a modellnél a megjelenő problémára közösségként reagálnak a játszókból, nem egyénként: a külső kihívással a közösség néz szembe (Kaposi, 2012).

Az (4) Akváriumdrámában egy kis létszámú (4-5 fős) csoportot vizsgálnak a résztvevők zárt modellhelyzetben (Kaposi, 2012). Az egyik szereplőt a drámatanár játssza el, a többi szereplő a résztvevők egy-egy kisebb csoportjához kerül: ők fogják alakítani és megjeleníteni a szereplőt, ők hoznak a szereplő nevében döntéseket. Ez meg is nehezíti a játékot, hiszen egyidejűleg többen felelősek egy szereplőért, egyeztetniük kell a játékbéli elképzeléseket. Szerkezeti felépítése szerint az akvárium-dráma első eleme a körülmények tisztázása, a zárt modellhelyzet körülhatárolása, ezt követi a csoportbeosztás. Harmincfős osztálylétszám esetén

6-7 figura kidolgozására van lehetőség. Ezt követi a szerepekhez tartozó ismertető, a szereplőről néhány alapvető információ megadása, amelyet kiegészíthetnek a játzók. A szerepekre vonatkozó megkötések ismertetése után csoportos tevékenységgel történik a szerepek kidolgozása. A történet indítása, vagyis belehelyezése az akváriumba, majd a bonyodalom bevitele és kibontása során a tanárnak szinte csak narratív közlések formájában van lehetősége a játék szabályozására a saját szerepjátéka mellett. A történet vége a játzókon múlik (Kaposi, 2012; Tölgyessy, 2018).

A dramatikus tevékenységformák „E” típusa a szakértői dráma, ami a tanítási drámát alkalmazza komplex módon, amely tantárgyi tartalmak átadása közben fejleszti a szociális készségeket. A szakértői játék/szakértői dráma időigényes tevékenység, egy hosszabb folyamat, több egymást követő foglalkozás során valósítható meg azzal a céllal, hogy közvetítse a tantárgyi tartalmakat, ismereteket, emellett mélyebb megértést nyújtson a résztvevők számára tevékenységeikkel, gondolkodásukkal, érzelmeik kezelésével kapcsolatban egyaránt. A résztvevők és a pedagógus közösen egy képzeletbeli céget alapítanak és azt működtetik, miközben az ismeretek felhasználása és a feladatmegoldás játszik jelentős szerepet. A közös cél elérése érdekében a résztvevőknek a problémahelyzetet közösen kell elemezni, eltérő vélemények vagy gondolatmenet esetén kompromisszumot kell kötni, és a szakmaiságért felelősséget kell vállalni. A feladat megoldása közben saját képességeiket, tudásukat fedezik fel a témával kapcsolatban (Balogh-Pécsi, 2022; Heathcote, 2009; Ledőné & Szauder, 2004; Sárvári, 2015).

Az „F” típus a színházi nevelés, színházi nevelési program, amelynek lényege, hogy a színházi előadás előtt (felkészítő foglalkozás) után (feldolgozó foglalkozás) vagy közben az alkotók és a nézők között interaktivitás jön létre, a színész-drámatanárok bevonják a résztvevőket, akik döntéseikkel formálhatják a történetet, aktív résztvevői lehetnek az előadásnak, sőt formálhatják, alakíthatják a történetet. Ebben az esetben a színháznak nem az esztétikai funkciója kerül előtérbe, hanem a mindennapi életre felkészítő szerepe válik hangsúlyossá (Takács, 2008). A színházi nevelés, a beavató színházi programok, az előadás utáni feldolgozó órák lényege a párbeszéd a nézők és a színészek között: Mit gondolnak a látottakról a résztvevők, milyen gondolatokat és érzelmeket hívott elő belőlük és hogyan érintette meg őket a történet. A színházi nevelés a színházi nézővé való nevelést, színházba járó, aktív, gondolkodó felnőttek nevelését is célul tűzi ki, de emellett a színházzal, színházban alkalmazott módszerekkel való nevelésre helyeződik a hangsúly, amelynek során a résztvevők a színházi formák és dramatikus technikák segítségével értelmezik az előadás tartalmát, reflektálnak a mondanivalójára (Nádas, 2020). A színházi nevelési előadások témáinak

kiválasztásánál elsősorban az életkori sajátosságokat, a korosztály érdeklődési körét és az adott életkorban szükséges fejlesztendő területeket veszik figyelembe (Cziboly, 2017).

Lényeges eleme a színházi nevelési előadásoknak, hogy a néző nemcsak passzív megfigyelő, befogadó, hanem az előadás aktív résztvevője, formálója is lehet, bevonódhat a színházi folyamatba, ezáltal új tapasztalatokra tehet szert. A színházi nevelési foglalkozásokon a tanulók különböző szerepeket vehetnek fel és az általuk hozott döntések formálhatják az előadást (Cziboly, 2017; Takács, 2008, 2012).

2. AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK

2.1 Célok és a vizsgálat koncepciója

A kutatás célja (1) a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció életkori és nem szerinti jellemzőinek vizsgálata volt 10-11 és 12-13 évesek körében, (2) a vizsgált területek közötti kapcsolatok feltárása, (3) ezen eredmények alapján a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció fejlesztésére irányuló, egy éven át tartó drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztőprogram kidolgozása és kipróbálása 10-11 évesek körében.

Ezek alapján két kutatást fogok bemutatni: a (1) Helyzetkép feltárása során a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek vizsgálata történt 5. és 7. osztályosok körében; a (2) Fejlesztőprogram esetében a vizsgált három terület 10-11 évesek körében végzett egyéves drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztését mutatom be. Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások alapján szükséges a vizsgált területek tudatos, tervszerű fejlesztése iskolai keretek között, mivel ehhez nem elegendő a spontán szocializáció (Durlak et al., 2011; Kasik, 2015; Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2018). Ennek ellenére kevés ilyen jellegű hazai fejlesztőprogram, illetve iskolában megvalósuló fejlesztés létezik (Hengán, 2022; Kasik, 2015; Zsolnai, 2018), valamint olyan, a drámapedagógiai módszerekre, dramatikus tevékenységformák alkalmazására épülő fejlesztőprogram, amely ennek a három területnek (asszertív kommunikáció, szociálisprobléma-megoldás és megküzdési stratégiák) a fejlesztését tűzi ki célul, nem található Magyarországon. A DICE (2010) kutatás is alátámasztja, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása pozitív hatással bír a tanulók szociális és érzelmi kompetenciájára. Ezért a kutatás célja volt kidolgozni és kontrollcsoportos kutatás keretében hatékonyságvizsgálatot végezni egy drámaalapú iskolai programról, ahol együttesen történik a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák tudatosítása, fejlesztése főként drámapedagógiai módszerekkel és asszertív kommunikációs eszközökkel.

A drámapedagógiai módszereket alkalmazó programok hatékonyságáról szóló Drama Improves Lisbon Key Competences in Education elnevezésű kutatás ((DICE, 2010; Korukcu, Ersan & Aral, 2015) eredményei azt bizonyítják, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmasak a szociális kompetencia ezen összetevőinek fejlesztésére, hosszú távon jelentős hatást tudnak elérni (természetesen számolva azzal, hogy a fejlesztési időszak alatt történhet olyan esemény, amely szintén befolyásolja az adott diákot). A három pszichikus összetevő

közül főként az asszertív kommunikáció, az asszertivitás mint viselkedésforma esetében látszik az ilyen jellegű fejlesztés hatékonysága (Korukcu et al., 2015). Az asszertív kommunikáció fejlődése hatással van a többi összetevőre, a szociálisprobléma-megoldásra és a megküzdési stratégiákra, így az asszertív kommunikáció a híd szerepét tölti be a fejlesztésben (Korukcu et al., 2015; Webster-Stratton, 2011).

A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatának alapját a D’Zurilla és munkatársai (2004) által kidolgozott elméleti modell adta. A megküzdési stratégiák vizsgálata során Lazarus és Launier (1978) modelljét vettem alapul. A D’Zurilla és Nezu (2007) által kidolgozott modell mentén értelmeztem a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák viszonyát, ami nemcsak a kérdőívek kiválasztását, hanem a foglalkozások tartalmát és szerkezetét is meghatározta.

2.2 Kutatási kérdések

A kutatási kérdéseket a célok mentén fogalmaztam meg, majd ezekhez kapcsoltam hipotéziseket. A legfőbb kérdés egyrészt az volt, milyen jellemzőkkel bírnak és milyen kapcsolatban állnak egymással a vizsgált területek a kutatásba bevont diákok körében, másrészt milyen hatása van az egyéves fejlesztőprogramnak ezen területek működésére.

2.2.1 Helyzetkép feltárása: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében

A kutatás során 5. és 7. osztályosok körében vizsgáltam a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőit. Erre azért volt szükség, hogy egyrészt lássam annak a korosztálynak a jellemzőit, amely korosztályban a fejlesztés majd történik, másrészt lássam az idősebbek jellemzőit is, amiből pontos fejlődésre nem lehet következtetni, de mint esetleges spontán életkori változás segítséget adhat a program kidolgozásánál (mindemellett más kutatási adatokkal összevethetőek az adatok).

K1: Mi jellemzi a diákok szociálisprobléma-megoldását, megküzdési stratégiáit és asszertív kommunikációját, milyen életkori (1a) és nem szerinti (1b) eltérések azonosíthatóak?

H1a: Korábbi tanulmányok (Kasik, 2014, 2015; Siu & Shek, 2005) szerint a 10-11 évesek pozitívabban viszonyulnak a problémás helyzetekhez, míg az idősebb diákok racionálisabbak (a lányokra jellemzőbb), ugyanakkor impulzívabbak és elkerülőbbek (mindkettő a fiúkra jellemzőbb). Feltételeztem, hogy az idősebb tanulók gyakrabban

használnak problémaközpontú stratégiákat, illetve azt, hogy az idősebb tanulók közül a lányok konfrontatívabbak másokkal szemben, valamint nagyobb mértékű érzelmi támogatást nyújtanak társaiknak egy-egy problémahelyzetben (Williams, K. & McGillicuddy De-Lisi, 1999). A kommunikációt illetően feltételeztem, hogy a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezésében nincs életkori különbség, de az idősebb diákok gyakrabban fókuszálnak a másik félre kommunikációs helyzetben, és a lányok mindkét mért területen hatékonyabbak (Gaumer Erickson et al., 2018; Hadfield & Hasson, 2015).

H1b: A kutatási eredmények ellentmondásosak a fiúk és a lányok közötti különbségeket illetően (von Hippel et al., 2011). Feltehetően jelentős kulturális jellemzők (ebből adódó szülői stílusok és szülői/nevelési meggyőződések) magyarázzák a különbségeket, de általánosságban – és ezt feltételeztem a kutatás során is – a lányok általában racionálisabbak, a fiúk pedig impulzívabbak és elkerülőbb társas problémamegoldók. A korábbi kutatások alapján azt is feltételeztem, hogy az idősebb lányok inkább problémaközpontú megküzdési stratégiákat használnak, gyorsabban konfrontálódnak, mint a fiúk, és gyakrabban alkalmazzák az asszertív kommunikációs stílust (Nortenson, 2002; von Hippel et al., 2011). Az iskolai fejlesztéssel kapcsolatos kutatások egyre inkább azt hangsúlyozzák, hogy ezeket a nem hasonló fejlődési különbségeket ki kell használni, vagyis ezek a különbségek kisebb-nagyobb mértékben eltérő fejlesztést igényelnek (Kilby, 2023).

K2: Mi jellemzi életkoronként a mért tényezők közötti kapcsolatot: milyen korrelációk azonosíthatók a mért faktorok között (2a), illetve az asszertív kommunikáció formái (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) hogyan befolyásolják a megküzdési stratégiákat és ezeken keresztül a szociálisprobléma-megoldás működését (2b).

H2a: A korábbi kutatások eredményei alapján (Adler et al., 1993; Tenenbaum, Ford & Alkhedairy, 2011) szoros kapcsolatot feltételeztem a mért területek (asszertív kommunikáció, szociálisprobléma-megoldás és megküzdési stratégiák) között. Feltételeztem, hogy az asszertív kommunikáció formái (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) pozitív szignifikáns kapcsolatban állnak a racionális megoldói stílussal és a konfrontációval, mint megküzdési stratégiával. Számos kutatás kimutatta, hogy a pozitív orientáció és a racionális stílus szorosan összefügg a saját szükségletek kifejezésével és a másokra való figyeléssel, mindkettő az asszertív kommunikációs eszközök használatán alapul, és nem kapcsolódik vagy negatívan

kapcsolódik a negatív orientációhoz, az impulzivitáshoz vagy az elkerüléshez. A szociálisprobléma- megoldás és a megküzdési stratégiák közötti kapcsolatot pozitívnak gondolják. A vizsgálatok a következőket mutatták ki: az átértékelés, a társas támogatás keresése, a távolságtartás-elfogadás és a tervezett problémamegoldás pozitív orientációhoz, racionális problémamegoldó stílushoz és menekülés-elkerüléshez kötődik; a visszahúzódnak-kontrollvesztés és a segítségkérés inkább negatív orientációhoz és elkerüléshez kapcsolódik; a konfrontáció pedig inkább pozitív orientációhoz és racionális problémamegoldó stílushoz (D'Zurilla & Nezu, 2007; D'Zurilla et al., 2002).

H2b: A társas problémák megoldásában jelentős a szerepe a verbális és a nem verbális kommunikációs eszközök kivitelezési formáinak, a kommunikációs stílusoknak (Erozkan, 2013). A pozitívan orientált és racionális problémamegoldó domináns kommunikációs stílusa az asszertív stílus (Pipas & Jaradat, 2010). Neheztelt körülmények esetén is képes kifejezni gondolatait, akaratát és vágyait, illetve képes tiszteletben tartani és elfogadni a másik fél gondolatait, akaratát és vágyait (Gaumer Erickson & Soukup & Noonan & Mc Gurn, 2018). Problémahelyzetben a hatékony, az önmaga és a másik fél számára egyaránt kedvező problémamegoldásra törekszik; nagyfokú tudatosság és tényekre koncentrálás jellemzi, magabiztosan és egyenes, nyílt közlésmóddal adja tudtára a másinak, mit szeretne vagy mit nem szeretne, kérdései nyitottak, ami lehetővé teszi a másik fél szándékainak megismerését (Hadfield & Hasson, 2015; Kasik, 2015). Ez alapján feltételeztem, hogy az asszertív kommunikáció formái (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) pozitívan befolyásolják a szociálisprobléma-megoldás működését (pozitív attitűd, racionális megoldási stílus gyakoribb) és ezeken keresztül a megküzdési stratégiákat (a problémafókuszú stratégiák előtérbe kerülése).¹⁴

2.2.2 Fejlesztőprogram: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú, kommunikációfókuszú fejlesztése 10-11 évesek körében

A kontrollcsoportos kutatás során célom a 10-11 évesek szociálisprobléma-megoldásának, megküzdési stratégiáinak és kommunikációjának mérése, illetve egy éven át tartó drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztése volt. A szociáliskompetencia-fejlesztés egy hosszú távú

¹⁴ Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2331592.

folyamat, minimum félév szükséges egy célzott fejlesztés hatékonyságának vizsgálatához. A kutatás során a program megvalósítása egy tanéven keresztül történt.

K1: Mi jellemzi a vizsgált diákok szociálisprobléma-megoldását, asszertív kommunikációját és megküzdési stratégiáit az előmérés alapján?

H1: Feltételeztem, hogy az előmérés adatai megegyeznek a korábbi kutatások eredményeivel, és nincs jelentős különbség a kísérleti és a kontrollcsoport adatai között. Serdülők körében végzett hazai vizsgálatok alapján (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017; Kasik et al., 2016) 8–12 éves kor között a pozitív orientáció jellemzőbb a gyerekekre, mint a negatív orientáció, azonban az impulzivitás és az elkerülés mértéke ebben az életkorban még alacsonyabb, mint a racionalitásé. Jelentős változás 12–13 éves kortól azonosítható: egyre jellemzőbb a negatív orientáció és kevésbé jellemző a pozitív viszonyulás, ami a lányok körében gyakoribb, emellett pedig nő az impulzivitás mértéke, ám ez igen változatos nem szerinti különbséget mutat. Fokozatosan nő 11–12 éves kortól a racionális problémamegoldó stílus és az elkerülés mértéke, különösen a fiúknál (Kasik, 2015). Mindezek változására jelentős hatással van a családi háttér, a szülők problémamegoldása és kommunikációs stílusa, ezért ahol a család kommunikációs mintái negatív hatással bírnak a problémák értelmezésére és kezelésére, azok a serdülők gyakrabban küzdenek kortársi vagy más közösségekben is társas problémákkal (Kasik, 2015; Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007), gyakrabban küzdenek pszichés problémákkal, illetve hajlamosabbak a deviáns viselkedésre (Margitics & Pauwlik, 2006; Pikó, 2002; Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007). Mivel a családi minták egyre több esetben nem járulnak hozzá a pozitív irányú változáshoz (Kasik, 2014, 2015; Zsolnai, 2018), a szociálisprobléma-megoldás tudatos, tervszerű fejlesztése intézményi keretek között kiemelten fontos.

K2: Mely területek és kapcsolatok változnak a fejlesztés hatására a kísérleti csoportban, ez eltér-e a kontrollcsoporttól az utómérés alapján?

H2: Feltételeztem, hogy az asszertív kommunikáció fejlesztésének középpontba állításával változik a diákok szociálisprobléma-megoldása és megküzdése: nő a racionális problémamegoldó stílus, csökken az elkerülő stílus gyakorisága, illetve nő az adaptív (pl. probléma értelmezése) és csökken a maladaptív (pl. elkerülés-menekülés) stratégiák alkalmazásának gyakorisága, ami feltételezi, hogy a hatékony stílusokat és stratégiákat egyre tudatosabban alkalmazzák a diákok. A szociáliskompetencia-összetevők

fejlesztésének egyik lehetséges kerete és módszere a drámajáték, mely során a diákok együttműködve dolgozhatnak és segíthetik egymást, gondolataikat és érzelmeiket nyitottan fejezhetik ki, toleránsak lehetnek egymással, megtanulhatják a másik nézőpontját megérteni, átérezni (Adigüzel & Timucin, 2010; Bayraktar & Okvuran, 2012; DICE, 2010; Karakelle, 2009; Lake & Evangelou, 2019; Nuri & Topdal, 2013; Üstündag, 1997; Webster-Stratton, 2011). Az elmúlt másfél-két évtizedben egyre több iskolai program használja a drámajátékot a szociális kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlesztésére (Eck, 2017; Jaskóné, 2020; Szabó & Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011). Az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógiai módszereket alkalmazó programok hatékonyságáról a Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010). A kontrollcsoportos kutatás eredményei alapján azok a serdülők, akik részt vettek drámaalapú fejlesztésben, jobban érzik magukat az iskolában, folyamatosan javul tanulmányi teljesítményük, magabiztosabban kommunikálnak, fejlettebb az empátiájuk, hatékonyabb stratégiákkal tudják kezelni a stresszes helyzeteket, problémamegoldásuk kevésbé elkerülő (DICE, 2010).¹⁵

2.3 Minta

A vizsgálatok mintáinak jellemzőit szintén a két kutatás (Helyzetkép feltárása, Fejlesztőprogram) mentén, külön mutatom be.

2.3.1 Helyzetkép feltárása

A vizsgálatot 5. évfolyamos, 10-11 éves ($n = 182$, $M = 10,64$, $SD = 0,71$) és 7. évfolyamos, 12-13 éves ($n = 196$, $M = 12,54$, $SD = 0,56$) diákokkal végeztem ($N = 378$). A kutatást megelőzően a diákok egyike sem vett részt szociáliskompetencia-fejlesztő iskolai programban. A két életkori almintán hasonló a nemek aránya, a szülők iskolai végzettsége és a testvérek száma is (3. táblázat). Az alminták között nincs különbség a fiúk és a lányok arányában (Pearson $\chi^2 = 0,007$, $p = 0,933$), valamint a szülők iskolai végzettségében sem (Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$). A tanulók közel felének van egy testvére, harmadának két testvére mindkét mintában, és ebben

¹⁵ Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében *Iskolakultúra*, 34(4), 58–70.

az alminták között szintén nincs szignifikáns különbség (Pearson $\chi^2 = 1,50$, $p = 0,681$). A minta jellemzőit a 7. táblázat tartalmazza.

6. táblázat

A minta jellemzői (N = 378)

Nem n (%)				Szülők iskolai végzettsége n (%)				Testvérek száma n (%)	
10-11 évesek (n = 182)		12-13 évesek (n = 196)		10-11 évesek (n = 182)		12-13 évesek (n = 196)		10-11 évesek (n = 182)	12-13 évesek (n = 196)
Fü	Lány	Fü	Lány	Iskolai végzettség	Anya	Apa	Anya	Apa	
89 (48,8)	93 (51,2)	95 (48,4)	101 (51,6)	Nincs	12 (6,5)	12 (6,9)	15 (7,6)	14 (7,1)	
				Általános iskola	11 (6,2)	21 (11,6)	14 (7,1)	22 (11,2)	nincs: 12 (6,5)
				Szakközép- iskola	28 (15,3)	35 (19,5)	32 (16,3)	33 (16,8)	egy: 80 (43,8)
				Gimnázium	46 (25,7)	33 (17,5)	51 (26,1)	47 (23,9)	kettő: 68 (37,2)
				Főiskola/ egyetem	85 (46,3)	81 (44,5)	84 (42,8)	80 (40,8)	három vagy több: 22 (12,5)

2.3.2 Fejlesztőprogram

A kutatás résztvevői az egy osztálynyi kísérleti csoport (N = 18, M = 10,54, SD = 0,57, 55% lány) és a két osztályból álló kontrollcsoport (N = 28, M = 10,48, SD = 0,49, 59% lány) tagjai voltak. A tanulók egy magyarországi általános iskola 10-11 éves (5. osztályos) diákjai voltak, hiszen fontos cél volt a hasonló kulturális-társadalmi-gazdasági háttér. Mindegyik diák anyanyelve magyar. Sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport tagjai nem vettek részt korábban szociáliskompetencia-fejlesztésben. A kísérleti és a kontrollcsoport a mért háttérjellemzők (nem: Pearson $\chi^2 = 0,155$, $p = 0,694$; szülők iskolai végzettsége: Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$; iskolába járási attitűd: Pearson $\chi^2 = 1,84$, $p = 0,735$) alapján nem különbözött jelentős mértékben a program kezdetekor.

2.4 Mérészközök

Minden mérésben – Helyzetkép feltárása; Fejlesztőprogram (előmérés, utómérés)– ugyanazokat a kérdőíveket használtam. A szociálisprobléma-megoldást a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002; magyar változat: Kasik et al., 2010) segítségével vizsgáltam (1. melléklet). A megküzdési stratégiák mérését a Ways of Coping Questionnaire (WCQ, Folkman és Lazarus, 1988; magyar változat: Rózsa et al., 2008)

kérdőívvel végeztem (2. melléklet). Az asszertív kommunikáció mérésére az Assertiveness Questionnaire-t (AQ, Erickson és mtsai, 2016; magyar változat: Kommunikációs kérdőív, Balogh-Pécsi & Kasik, 2020), alkalmaztam (3. melléklet). A vizsgálatot kiegészítette egy háttérkérdőív (4. melléklet) és egy elégedettségi kérdőív (5. melléklet).

Social Problem-Solving Inventory-Revised. Az SPSI-R 25 tételből áll, az állításokat ötfokú skálán kell megítélni (1 = Egyáltalán nem igaz rám – 5 = Teljesen igaz rám). Az állítások öt faktorba csoportosulnak: (1) *Pozitív orientáció* (pl. Egy probléma megoldása kihívás számomra.), (2) *Negatív orientáció* (pl. Amikor döntést kell hoznom, ideges és bizonytalan vagyok.), (3) *Racionalitás* (pl. Amikor meg kell oldanom egy problémát, az első dolgom, hogy minél többet megtudjak a problémáról.), (4) *Impulzivitás* (pl. Amikor döntést kell hoznom, nem gondolom át alaposan a lehetőségeket.), (5) *Elkerülés* (pl. Mindent megteszek, hogy elkerüljem a problémáimmal való foglalkozást.).

Ways of Coping Questionnaire. A WCQ 22 tételes kérdőív, melyet négyfokú skálán kell értékelni (1 = Nem jellemző rám – 4 = Nagyon jellemző rám). A kérdőív hét faktorból áll: (1) *Pozitív átértékelés* (pl. A helyzet arra inspirált, hogy valami kreatív dolgot tegyek.), (2) *Elkerülés-menekülés* (pl. Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon.), (3) *Társas támogatás keresése* (pl. Elfogadtam mások együttérzését és megértését.), (4) *Távolságtartás-elfogadás* (pl. Megpróbáltam elfelejteni az egészet.), (5) *Konfrontálódás* (pl. Kifejeztem a dühömet a probléma okozójával szemben.), (6) *Tervszerű problémamegoldás és önkontroll* (pl. Tudtam, mit kell tennem, ezért megdupláztam az erőfeszítéseimet a siker érdekében.), (7) *Visszahúzódnás-kontrollvesztés és segítségkérés* (pl. Magamat okoltam és hibáztattam.).

Assertiveness Questionnaire. Az AQ 20 állítást tartalmaz, melyeket egy ötfokú skálán kell értékelni (1 = Egyáltalán nem jellemző rám/nem szoktam ezt tenni – 5 = Teljesen jellemző rám/nagyon gyakran teszem). A tételek két faktorba csoportosulnak: (1) *Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése* (pl. Szoktam beszélni másoknak azokról a dolgokról, amelyek engem érdekelnek), (2) *Másikra figyelés* (pl. Ha nem egyezik másokkal a véleményem, igyekszem megérteni a másik nézőpontját.). A kérdőívben szereplő tételek közül hat fordított, ezek a passzív (pl. Gyakran nehezemre esik nemet mondani.), a manipulatív (pl. Nem beszélek az érzéseimről, inkább elrejttem az érzéseimet.) és az agresszív (pl. Amikor megbántanak, nehezen tudom kontrollálni az érzéseimet.) stílust tükrözik. A többi kijelentés asszertív kommunikációs stílust fejez ki (pl. Igyekszem nem megbántani azt, akivel nem értek egyet.)

Az eredeti kérdőívet – Assertiveness Questionnaire (Gaumer-Erickson et al., 2016) – adaptáltuk, az elkészült magyar változat a Kommunikációs kérdőív (Balogh-Pécsi & Kasik,

2020). Az adaptálás folyamata szakértők bevonásával – magyarra fordítás, visszafordítás, szakmai ellenőrzés – történt. Ez a módszertan biztosítja, hogy az eredeti kérdőívben rejlő fogalmi árnyalatok és mérési pontosság megmaradjon a magyar változatban is, elkerülve a nyers fordításból eredő félreértéseket vagy validitási problémákat. A 7. táblázat a faktorelemzés eredményeit és a három kérdőív megbízhatósági mutatóit tartalmazza.

7. táblázat

A faktorelemzés eredményei és a kérdőívek megbízhatósági mutatói

Életkor: kérdőív (itemszám)	KMO	Bartlett	df (p <)	Variancia (%)	Cronbach- α (teljes kérdőív)
10-11: AQ (20)	0,76	321,99	91 (0,001)	59,33	0,83
12-13: AQ (20)	0,78	345,34	97 (0,001)	62,65	0,87
10-11: SPSP-R (25)	0,81	1104,51	300 (0,001)	69,92	0,89
12-13: SPSP-R (25)	0,83	1210,67	345 (0,001)	70,21	0,88
10-11: WCQ (14)	0,71	369,79	120 (0,001)	53,54	0,78
12-13: WCQ (14)	0,78	389,45	134 (0,001)	59,52	0,83

Megjegyzés: AQ = Assertiveness Questionnaire, SPSP-R = Social Problem-Solving Inventory–Revised, WCQ = Ways of Coping Questionnaire

Az AQ és az SPSP-R az eredeti tételszámmal és faktorstruktúrával rendelkezik, a WCQ nem (4. táblázat). A WCQ szerkezetének instabilitására már a kérdőív adaptálói is felhívták a figyelmet (Rózsa et al., 2008), és hasonló problémáról számoltak be Corti és munkatársai (2018) is. Az általam végzett vizsgálat során nyolc tételt törölni kellett a megbízhatóság növelése érdekében. Így a kérdőív 14 állításból áll, és három faktor különült el. E három – általam elnevezett – összetett faktorról a mért jelenségek jól értelmezhetők: (1) Pozitív megküzdés (7 item, eredeti faktorok: Pozitív átértékelés, Társas támogatás keresése, Távolságtartás-elfogadás, Tervszerű problémamegoldás); (2) Menekülés, elkerülés, visszahúzódnás (4 item, eredeti faktorok: Menekülés-elkerülés, Visszahúzódnás-kontrollvesztés, Segítségkeresés); és (3) Konfrontáció (3 tétel) külön faktorként, mint az eredeti faktorstruktúrában.¹⁶

Háttérkérdőív. Mindkét kutatás során a mintában szereplő tanulók szocioökonómiai státuszát egy általam összeállított kérdőívvel vizsgáltam, melynek szerkezete: (1) nem, (2)

¹⁶ Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociális probléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az aszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113.

életkor, (3) szülők iskolai végzettsége, (4) testvérek száma, (5) iskolába járással kapcsolatos attitűd. A Kutatás (2) során a kísérleti csoport számára kiegészült a kérdőív a fejlesztőprogram elején – az előmérés során – a programra vonatkozó kérdésekkel: (1) Mi az, amire a legjobban vágysz, hogy megtörténjen a drámaórákon? (2) Mi az, amitől félsz a drámaórákkal kapcsolatban? (3) Te mivel tudod izgalmasabbá tenni a drámaórákat? Az instrukció minden kérdésnél: Írd le egy mondatban!

Elégedettségi kérdőív. A fejlesztőprogram értékelésére kidolgozott elégedettségi kérdőív 20 kijelentést tartalmaz, amely a program során alkalmazott módszerekkel, gyakorlatokkal és attitűddel kapcsolatos kijelentéseket fogalmaz meg. A kijelentéseket egy négyfokú skálán kell értékelni. (1 = Egyáltalán nem jellemző rám – 4 = Teljesen jellemző rám).

2.5 Adatgyűjtés és -elemzés

A Helyzetkép feltárása során az adatgyűjtés az igazgatók és a szülők engedélyével történt. A tanulók két tanórán töltötték ki a papír-ceruza alapú kérdőíveket és a háttérkérdőívet. A Fejlesztőprogram esetében szintén az igazgatók és a szülők engedélyével történt az adatfelvétel és a fejlesztés is (ami szintén önkéntes volt). A tanulók az előmérés és az utómérés során is két tanórán töltötték ki a papír-ceruza alapú kérdőíveket, valamint a fejlesztés végén az utómérés során a kísérleti csoport az elégedettségi kérdőívet.

Az adatokat SPSS 24 programmal elemeztem. A faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat (Cronbach- α) mellett t-próbát alkalmaztam az életkori és a nem szerinti eltérések feltárására. A tényezők közötti kapcsolat elemzésére korrelációelemzést használtam. Tekintettel a mintában szereplő tételek számára, Bonferroni-korrekciót alkalmaztam, csökkentve az I. típusú hiba kockázatát. A Pearson-féle korrelációelemzés (z-teszt) alapján Structural Equation Modelling (SEM) módszert alkalmaztam a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői közötti kapcsolat elemzésére. A háttérváltozók adatait χ^2 -teszttel elemeztem. Lineárisregresszió-elemzést végeztem az előmérés és az utómérés közötti változás vizsgálatára.

2.6 A fejlesztés koncepciója és főbb jellemzői

A fejlesztés keretét a hídalapú fejlesztés, a drámapedagógia módszertana és az asszertivitásra fókuszáló kommunikációs gyakorlatok alkották. A hídalapú fejlesztés során az egyik kompetencia-összetevő fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, amely hatással lesz a többi

mért és vizsgált összetevő, fejlesztendő terület fejlődésére is (Webster-Stratton, 2011). Jelen kutatás során a kommunikáció fejlesztésének középpontba állításával vizsgáltam, hogyan változik a további két pszichés összetevő, a szociálisprobléma- megoldás és a megküzdés. A drámapedagógia mint módszer képezi a fejlesztés alapját, melynek a szociáliskompetencia-összetevők fejlődésére gyakorolt hatását a Drama Improves Lisbon Key Competencies in Education nemzetközi vizsgálat (DICE, 2010) bizonyítja. A dramatikus tevékenységformák (Nealands, 2013), a drámamodellek (Kaposi, 2012), a tanítási dráma (Bolton, 1993; Nealands & Goode, 2015) és a szakértői játék (Szitó, 2013; Heathcote, 2009; 2012; Szauder, 1997) egységesen képezik alapját a fejlesztésnek. A kommunikációs gyakorlatok az asszertív kommunikáció, az asszertivitás mint viselkedésforma stílusjegyeinek elsajátítását gyakoroltatták végig a program során.

A fejlesztés (6. melléklet) 2021 szeptemberétől 2022 júniusáig tartott, 18 (kéthetenként, 90 perces) tanórak utáni, délutáni foglalkozásból állt, melyre önként jelentkeztek a résztvevők. A fejlesztést egy drámapedagógus és egy iskolapszichológus végezte kettős vezetéssel, akik nem ismerték előtte a diákokat. A program három modulból állt, mindegyik kidolgozása egyrészt korábban már alkalmazott szociáliskompetencia-fejlesztő program elemei (Szabó és Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011), másrészt a mérésben alkalmazott kérdőívek faktortartalma alapján történt: (1) Ön- és társismeret, (2) Kommunikációs stílusok; (3) Társas problémák megoldása.

Az Ön- és társismeret modul a csoportalakítást és az énkép erősítését segítő gyakorlatokat tartalmazza, célja, hogy felismerjék a diákok az érzéseiket különböző társas (problémát tartalmazó és nem tartalmazó) helyzetekben, valamint e modul gyakorlatai révén történt az együttműködés szabályainak elsajátíttatása.

A Kommunikációs stílusok modul gyakorlatainak célja a kommunikációs stílusok megtapasztalása, a stílusok előnyeinek és hátrányainak megértése szituációs játékokon, drámajátékokon keresztül – és a teljes program központi célja az asszertív kommunikáció fejlesztése volt. A szituációs játékok improvizáción alapulnak, melyek során a diákok különböző nézőpontokat vehetnek fel, a szerepekbe lépés során a saját gondolataikat fejezhetik ki, élményeiket, vágyaikat, félelmeiket dolgozhatják fel és építhetik be az improvizációkba.

A Társas problémák megoldása modul célja a problémamegoldás és a megküzdés különböző formáinak változatos kommunikációs helyzetekben történő megtapasztalása, rövid és hosszú távú hatásuk megértése, e formák és a kommunikációs stílusok kapcsolatának azonosítása, mely modul a tanítási drámán és a szakértői drámán/ szakértői játékon mint módszeren alapul.

Az egész program során, mindhárom modul esetében – (1) Ön- és társismeret, (2) Kommunikációs stílusok; (3) Társas problémák megoldása– a kommunikáció fejlesztése indirekt módon valósult meg. A fejlesztés tanórán kívüli, nem tantárgyi tartalomhoz kapcsolódott, hanem extracurriculáris tevékenység volt a résztvevők számára.

3. EREDMÉNYEK

A fejezet az empirikus vizsgálatok – Helyzetkép feltárása és Fejlesztőprogram – eredményeit tartalmazza a kutatások időrendje és a kutatási kérdések mentén.

3.1 A Helyzetkép feltárása eredményei: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében

3.1.1 K1a/b: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció életkori és nem szerinti jellemzői

Elsőként azt vizsgáltam, mi jellemzi a diákok szociálisprobléma-megoldását, megküzdési stratégiáit és kommunikációját az egyes életkorokban, nemek szerint, illetve a mért területek között milyen különbségek azonosíthatók. Az életkori eltéréseket az 9. táblázat tartalmazza.

8. táblázat

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció faktoronkénti jellemzői 10-11 és 12-13 évesek körében

Faktor	10-11 évesek (n = 182) M (SD)	12-13 évesek (n = 196) M (SD)	t (p)	Cohen d
Pozitív orientáció	3,24 (0,67)	2,87 (0,76)	5,02 (0,001)	0,51
Negatív orientáció	2,03 (0,77)	2,89 (0,67)	11,54 (0,001)	1,19
Racionalitás	3,31 (0,96)	3,26 (0,88)	0,73 (0,461)	0,05
Impulzivitás	2,04 (0,54)	2,52 (0,45)	9,35 (0,001)	0,96
Elkerülés	2,08 (0,82)	2,33 (0,34)	3,89 (0,002)	0,39
Pozitív megküzdés	2,63 (0,57)	2,79 (0,76)	2,32 (0,021)	0,23
Menekülés, elkerülés, visszahúzóadás	2,35 (0,61)	2,64 (0,59)	4,69 (0,001)	0,48
Konfrontáció	1,93 (0,76)	2,11 (0,65)	2,33 (0,021)	0,24
Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése	3,22 (0,56)	3,44 (0,63)	3,57 (0,001)	0,36
Másikra figyelés	3,33 (0,85)	3,49 (0,59)	2,11 (0,043)	0,21

Az eredmények (9. táblázat) alapján a pozitív orientáció értéke szignifikánsan alacsonyabb az idősebb diákok körében, míg a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés értéke jelentősen magasabb az idősebbeknél. A racionális stílus esetében nincs számottevő különbség a két életkori almintá átlagértékei között. Mindkét életkorban a racionalitás a lányokra jellemzőbb (10-11 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,11$, $M_{\text{Lányok}} = 3,47$, $t = -2,22$, $p = 0,020$; 12-13 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,10$, $M_{\text{Lányok}} = 3,42$, $t = -2,27$, $p = 0,018$). A fiatalabb tanulók

körében az impulzivitás ($M_{\text{Fiúk}} = 2,81$, $M_{\text{Lányok}} = 2,47$, $t = 3,18$, $p = 0,002$) és az elkerülés ($M_{\text{Fiúk}} = 2,35$, $M_{\text{Lányok}} = 1,81$, $t = 3,99$, $p = 0,001$) a fiúkra, az idősebbeknél az elkerülés a fiúkra jellemzőbb ($M_{\text{Fiúk}} = 2,53$, $M_{\text{Lányok}} = 2,11$, $t = 3,67$, $p = 0,002$).

Az idősebb tanulók mindhárom faktor esetében magasabb átlagértéket értek el. A konfrontáció alkalmazása mindkét életkorban jellemzőbb a lányokra (10-11 éveseknél: $M_{\text{Fiúk}} = 1,71$, $M_{\text{Lányok}} = 2,10$, $t = -2,53$, $p = 0,023$; 12-13 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 1,86$, $M_{\text{Lányok}} = 2,26$, $t = -2,34$, $p = 0,045$), és a menekülés, elkerülés, visszahúzódás az idősebb fiúkra ($M_{\text{Fiúk}} = 3,03$, $M_{\text{Lányok}} = 2,19$, $t = 4,01$, $p = 0,018$).

A kommunikációban szintén jelentős a különbség a két életkori almintá átlagértéke között mindkét területen. A kommunikációs partnerre való figyelés mindkét életkorban a lányokra jellemzőbb (10-11 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,19$, $M_{\text{Lányok}} = 3,47$, $t = -1,96$, $p = 0,041$; 12-13 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,10$, $M_{\text{Lányok}} = 3,66$, $t = -2,43$, $p = 0,021$).

Megvizsgáltam, hogy a testvérek száma alapján (l. a 3. táblázatot) képzett csoportok között vannak-e szignifikáns különbségek életkoronként a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és a kommunikáció mentén. Az adatok alapján nincs jelentős eltérés ($p > 0,05$) egyik mért változó esetében sem.

3.1.2 K2a: A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat

Elemeztem a szociálisprobléma-megoldás faktorai és más vizsgált tényezők (asszertív kommunikáció és megküzdési stratégiák) kapcsolatát mindkét korcsoportban a fiúk és a lányok esetében. A Pearson-féle korrelációelemzés eredményeit a 9. (10-11 évesek) és a 10. táblázat (12-13 évesek) szemlélteti. Az SPSI-R, a WCQ és az AQ faktorok közötti szignifikáns korrelációkat (r , p) félkövérrel jelöltem.

A pozitív orientáció mindkét korcsoportban pozitívan kapcsolódik a tervezett problémamegoldáshoz és az önkontrollhoz, és a fiúknál azonosított korrelációs érték mindkét korcsoportban erősebb (10-11 évesek: $z = -1,411$, $p = 0,036$; 12-13 évesek: $z = -1,392$, $p = 0,029$). Ha a két korcsoportban a fiúkra vonatkozó értékeket összehasonlítjuk, a korrelációk nem különböznek szignifikánsan ($z = -1,441$, $p = 0,153$), ahogyan a lányok esetében sem ($z = -0,462$, $p = 0,329$). Emellett mindkét korcsoportban szignifikáns kapcsolat van a pozitív orientáció és a mások meghallgatása között, és a kapcsolat mindkét korcsoportban erősebb a lányok esetében (10-11 évesek: $z = -1,76$, $p = 0,038$; 12-13 évesek: $z = -1,103$, $p = 0,030$).

Azonban a fiatalabb és idősebb fiúk ($z = -0,224$, $p = 0,422$), valamint a fiatalabb és idősebb lányok ($z = -0,223$, $p = 0,412$) korrelációs értékei nem különböznek szignifikánsan.

9. táblázat

A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat a nemek alapján (10-11 évesek, $N = 182$, felső rész: lányok, alsó rész: fiúk)

Faktor	SAJ	MF	PO	NO	RAC	IMP	ELK	POZ	PM	ELF	MEV	KON	KV	TT
SAJ	–	0,301 (0,063)	0,223 (0,340)	0,035 (0,135)	0,567 (0,001)	0,043 (0,861)	-0,294 (0,17)	0,025 (0,950)	0,331 (0,061)	-0,131 (0,599)	0,081 (0,735)	-0,073 (0,781)	-0,221 (0,363)	0,110 (0,660)
MF	0,083 (0,863)	–	0,530 (0,002)	0,345 (0,149)	0,437 (0,002)	0,155 (0,525)	-0,142 (0,563)	0,397 (0,053)	0,472 (0,053)	0,166 (0,497)	-0,166 (0,496)	0,126 (0,606)	0,211 (0,387)	0,491 (0,038)
PO	0,491 (0,260)	0,311 (0,011)	–	-0,047 (0,847)	0,281 (0,243)	-0,057 (0,816)	0,007 (0,976)	0,229 (0,345)	0,487 (0,001)	0,226 (0,352)	-0,134 (0,583)	0,064 (0,794)	0,009 (0,971)	0,101 (0,690)
NO	-0,431 (0,331)	0,514 (0,238)	-0,205 (0,660)	–	0,217 (0,387)	0,003 (0,991)	0,174 (0,491)	0,325 (0,188)	0,265 (0,288)	-0,238 (0,341)	0,249 (0,020)	0,137 (0,587)	0,094 (0,710)	0,251 (0,331)
RAC	0,362 (0,007)	0,435 (0,003)	0,699 (0,081)	-0,201 (0,665)	–	-0,039 (0,874)	-0,366 (0,123)	0,211 (0,385)	0,417 (0,005)	-0,131 (0,592)	-0,216 (0,375)	0,029 (0,906)	0,044 (0,858)	0,427 (0,077)
IMP	0,492 (0,324)	0,341 (0,398)	0,351 (0,495)	0,423 (0,403)	0,603 (0,205)	–	0,390 (0,053)	-0,018 (0,941)	-0,117 (0,633)	0,128 (0,600)	-0,272 (0,260)	-0,340 (0,002)	0,103 (0,676)	-0,331 (0,180)
ELK	-0,700 (0,079)	-0,430 (0,028)	-0,711 (0,073)	0,225 (0,627)	-0,406 (0,367)	-0,264 (0,614)	–	0,397 (0,093)	-0,301 (0,210)	0,213 (0,381)	-0,108 (0,661)	-0,255 (0,032)	0,278 (0,125)	-0,048 (0,849)
POZ	0,622 (0,135)	0,576 (0,176)	0,123 (0,623)	0,129 (0,783)	0,728 (0,063)	0,796 (0,058)	-0,690 (0,087)	–	0,432 (0,065)	0,300 (0,212)	-0,003 (0,992)	0,446 (0,056)	0,459 (0,047)	0,442 (0,040)
PM	0,383 (0,541)	0,339 (0,457)	0,552 (0,002)	-0,237 (0,608)	0,558 (0,002)	0,658 (0,155)	-0,622 (0,135)	0,797 (0,002)	–	-0,129 (0,598)	0,205 (0,401)	0,432 (0,065)	0,361 (0,129)	0,551 (0,018)
ELF	0,393 (0,382)	0,610 (0,146)	0,675 (0,092)	-0,055 (0,906)	0,639 (0,122)	0,733 (0,097)	0,190 (0,683)	0,319 (0,485)	0,238 (0,608)	–	-0,531 (0,018)	-0,206 (0,397)	-0,164 (0,502)	0,112 (0,659)
MEV	-0,503 (0,252)	0,297 (0,518)	0,144 (0,757)	0,222 (0,031)	-0,253 (0,584)	-0,119 (0,822)	0,442 (0,001)	-0,095 (0,840)	-0,125 (0,789)	-0,462 (0,297)	–	0,298 (0,216)	0,332 (0,165)	0,002 (0,994)
KON	0,672 (0,143)	0,496 (0,316)	0,335 (0,516)	0,165 (0,754)	0,812 (0,059)	0,718 (0,108)	-0,595 (0,213)	0,700 (0,121)	0,388 (0,447)	0,716 (0,109)	-0,536 (0,273)	–	0,691 (0,011)	0,397 (0,102)
KV	-0,765 (0,079)	0,196 (0,710)	-0,218 (0,678)	0,155 (0,769)	-0,418 (0,410)	-0,211 (0,734)	0,733 (0,097)	-0,399 (0,433)	-0,281 (0,590)	-0,118 (0,824)	0,512 (0,299)	-0,812 (0,095)	–	0,315 (0,203)
TT	0,354 (0,502)	0,214 (0,684)	0,300 (0,563)	0,338 (0,512)	0,405 (0,426)	0,274 (0,655)	-0,443 (0,379)	0,398 (0,434)	0,046 (0,931)	-0,030 (0,955)	0,186 (0,725)	0,645 (0,240)	-0,706 (0,117)	–

Megjegyzés: SAJ = Saját szükségletek, gondolatok, érzések kifejezése, MF = Másokra figyelés; PO = Pozitív orientáció, NO = Negatív orientáció, RAC = Racionalitás, IMP = Impulzivitás, ELK = Elkerülés; POZ = Pozitív átértékelés, PM = Tervezett problémamegoldás, önkontroll, ELF = Elfogadás, távolságtartás, MEV = Menekülés, elkerülés, KON = Konfrontáció, KV = Kontrollvesztés, TT = Társas támogatás keresése. Bonferroni korrekció: $p < .004$. Kiemelve a szignifikáns korrelációk.

10. táblázat

A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat a nemek alapján (12-13 évesek, N = 196; felső rész: lányok, alsó rész: fiúk)

Faktor	SAJ	MF	PO	NO	RAC	IMP	ELK	POZ	PM	ELF	MEV	KON	KV	TT
SAJ	–	0,448 (0,001)	0,320 (0,062)	0,065 (0,655)	0,578 (0,001)	0,097 (0,505)	-0,092 (0,522)	0,310 (0,075)	0,408 (0,004)	0,244 (0,088)	0,064 (0,668)	-0,112 (0,439)	0,181 (0,219)	0,267 (0,067)
MF	0,056 (0,676)	–	0,543 (0,001)	-0,081 (0,580)	0,523 (0,001)	0,180 (0,215)	-0,240 (0,002)	0,326 (0,075)	0,290 (0,061)	0,226 (0,115)	-0,043 (0,771)	-0,545 (0,002)	0,127 (0,388)	0,290 (0,061)
PO	0,125 (0,356)	0,345 (0,001)	–	-0,122 (0,392)	0,707 (0,000)	0,221 (0,120)	-0,336 (0,014)	0,245 (0,092)	0,570 (0,002)	0,124 (0,390)	0,182 (0,215)	-0,017 (0,908)	-0,088 (0,553)	0,215 (0,143)
NO	0,006 (0,168)	0,153 (0,256)	-0,215 (0,101)	–	-0,075 (0,603)	0,074 (0,611)	0,334 (0,016)	0,142 (0,347)	0,166 (0,270)	0,069 (0,640)	0,352 (0,032)	0,213 (0,146)	0,178 (0,199)	0,296 (0,053)
RAC	0,375 (0,001)	0,567 (0,001)	0,230 (0,059)	-0,299 (0,055)	–	0,045 (0,751)	0,226 (0,115)	0,318 (0,060)	0,478 (0,001)	0,299 (0,052)	0,085 (0,570)	-0,163 (0,268)	0,104 (0,488)	0,282 (0,052)
IMP	0,186 (0,160)	-0,065 (0,633)	-0,140 (0,009)	0,420 (0,001)	-0,163 (0,206)	–	0,059 (0,682)	0,399 (0,055)	0,253 (0,086)	0,080 (0,590)	0,010 (0,947)	-0,147 (0,318)	0,011 (0,941)	0,380 (0,057)
ELK	0,161 (0,231)	-0,438 (0,033)	-0,240 (0,070)	0,586 (0,001)	-0,160 (0,217)	0,593 (0,001)	–	-0,211 (0,150)	-0,254 (0,081)	0,148 (0,306)	0,334 (0,002)	0,262 (0,066)	0,225 (0,124)	0,085 (0,567)
POZ	0,121 (0,316)	0,126 (0,301)	0,201 (0,053)	0,225 (0,099)	0,408 (0,056)	0,071 (0,608)	0,147 (0,290)	–	0,610 (0,000)	0,426 (0,003)	0,232 (0,112)	-0,310 (0,034)	0,239 (0,106)	0,525 (0,000)
PM	0,278 (0,037)	0,136 (0,318)	0,665 (0,001)	0,037 (0,785)	0,612 (0,001)	-0,043 (0,748)	0,080 (0,558)	0,280 (0,037)	–	0,453 (0,001)	0,065 (0,663)	-0,269 (0,068)	0,208 (0,160)	0,420 (0,004)
ELF	0,125 (0,355)	0,217 (0,109)	0,215 (0,118)	0,110 (0,415)	0,163 (0,221)	0,191 (0,154)	0,261 (0,052)	0,138 (0,312)	0,142 (0,291)	–	0,027 (0,857)	-0,070 (0,634)	0,411 (0,004)	0,460 (0,001)
MEV	0,120 (0,371)	0,242 (0,070)	-0,001 (0,996)	0,330 (0,012)	0,079 (0,552)	0,163 (0,075)	0,610 (0,002)	0,185 (0,172)	0,251 (0,057)	0,085 (0,523)	–	0,074 (0,623)	0,196 (0,186)	0,310 (0,034)
KON	0,144 (0,281)	0,131 (0,330)	-0,038 (0,781)	-0,310 (0,001)	0,033 (0,804)	-0,313 (0,003)	0,233 (0,082)	0,232 (0,086)	-0,021 (0,875)	0,296 (0,024)	0,261 (0,056)	–	0,097 (0,517)	-0,008 (0,959)
KV	0,187 (0,167)	0,223 (0,109)	0,256 (0,118)	0,117 (0,415)	0,161 (0,221)	0,184 (0,174)	0,124 (0,167)	0,324 (0,016)	0,346 (0,009)	0,305 (0,021)	0,419 (0,001)	0,224 (0,094)	–	0,470 (0,001)
TT	0,191 (0,061)	0,092 (0,542)	0,067 (0,630)	0,303 (0,101)	0,056 (0,683)	0,252 (0,049)	0,153 (0,170)	0,387 (0,004)	0,247 (0,072)	0,302 (0,025)	0,434 (0,001)	0,473 (0,001)	0,443 (0,001)	–

Megjegyzés: l. a 9. táblázatnál. Kiemelve a szignifikáns korrelációk.

A negatív orientáció mindkét korcsoportban korrelál az elkerüléssel (WCQ), de nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a korcsoportokon belül (10-11 évesek: $z = -0,323$, $p = 0,234$; 12-13 évesek: $z = -0,101$, $p = 0,298$), sem a két korcsoport nem szerinti összehasonlításakor (fiúk: $z = -0,552$, $p = 0,265$; lányok: $z = -0,484$, $p = 0,323$). A negatív

orientáció a fiúknál és a lányoknál is negatívan függ össze a konfrontációval az idősebb diákok körében, és a lányoknál ez a kapcsolat erősebb ($z = -0,171, p = 0,044$). A racionalitás szorosabb kapcsolatban áll a tervezett problémamegoldással és az önkontrollal a fiúk esetében mindkét korcsoportban (10-11 évesek: $z = 1,391, p = 0,281$; 12-13 évesek: $z = 0,267, p = 0,102$); az idősebb és fiatalabb fiúk ($z = -0,301, p = 0,388$) és a lányok ($z = 0,302, p = 0,380$) esetében kapott korrelációs értékek azonban nem különböznek szignifikánsan.

A racionalitás mindkét korcsoportban a lányok esetében erősebben kapcsolódik a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezéséhez (10-11 évesek: $z = 0,330, p = 0,371$; 12-13 évesek: $z = 0,401, p = 0,341$), de az idősebb és fiatalabb fiúk ($z = -0,383, p = 0,376$) és a lányok ($z = -0,266, p = 0,397$) esetében kapott korrelációs értékek nem különböznek. A racionalitás szintén összefügg a mások meghallgatásával mindkét korcsoportban (10-11 évesek: $z = -1,910, p = 0,029$; 12-13 évesek: $z = -1,810, p = 0,036$), de nincs különbség a fiúk és a lányok eredményei közötti korreláció erősségében sem a korcsoporton belül, sem a korcsoportok között (fiúk: $z = -0,982, p = 0,162$; lányok: $z = -0,882, p = 0,188$). Az impulzivitás csak a lányok esetében korrelál negatívan a konfrontációval a fiatalabb tanulónál, és mindkét nem esetében az idősebb tanulók között, de a fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség ($z = -1,010, p = 0,141$). A fiatalabb és idősebb lányok között szignifikáns különbség van a korrelációban, a kapcsolat erősebb az idősebb lányoknál ($z = -1,652, p = 0,040$). A fiatalabb tanulók körében az elkerülés (SPSI-R) a fiúk esetében pozitívan kapcsolódik az elkerüléshez (WCQ), a lányok esetében pedig negatívan a konfrontációhoz. Az idősebb tanulók esetében pozitívan kapcsolódik az elkerüléshez és negatívan a mások meghallgatásához.

3.1.3 K2b: Az asszertív kommunikáció formáinak (saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése; másokra figyelés) magyarázóereje a megküzdési stratégiák és a szociálisprobléma-megoldás működésére

Mindkét korcsoportban lineárisregresszió-elemzést végeztem. Azt vizsgáltam, hogy a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák (független változók) hogyan magyarázzák a kommunikáció két területét (függő változók), vagyis miként jelenik meg a kommunikációban a problémaviszonyulás, a megoldói stílus és a megküzdési stratégia.

A saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése esetében mindkét életkorban szignifikáns modellt kaptam (10-11 évesek: $R^2 = 0,46, F = 5,04, p = 0,002$; 12-13 évesek: $R^2 = 0,29, F = 3,71, p = 0,019$). A fiatalabb korcsoport esetében negatív prediktorként a negatív orientáció ($B = -0,34, SE = 0,12, \beta = -0,42, t = -2,84, p = 0,007$) és az impulzivitás ($B = -0,20, SE = 0,11, \beta = -0,25, t = -1,75, p = 0,041$), pozitív prediktorként a pozitív megküzdés ($B = 0,72,$

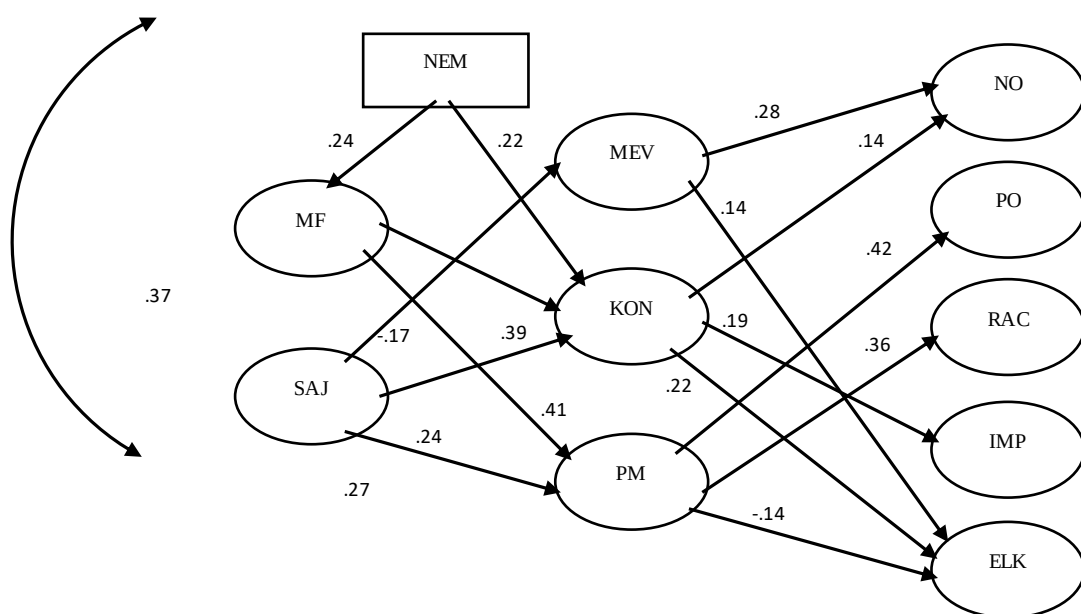
SE = 0,18, β = 0,60, t = 4,01, p = 0,001) hatása szignifikáns. Az idősebb korcsoportnál a hatás szignifikáns a pozitív orientáció (B = 0,20, SE = 0,10, β = 0,29, t = 2,01, p = 0,044) és a pozitív megküzdés (B = 0,68, SE = 0,18, β = 0,54, t = 3,84, p = 0,001) mint pozitív előrejelzőknél.

A másikra figyelés esetében szintén szignifikáns a regressziós modell mindkét életkori almintánál (10-11 évesek: R^2 = 0,40, F = 3,91, p = 0,001; 12-13 évesek: R^2 = 0,49, F = 4,81, p = 0,001). A fiatalabbaknál a negatív orientáció negatív hatású (B = -0,30, SE = 0,15, β = -0,31, t = -1,93, p = 0,048) és a racionalitás pozitív előrejelző erővel bír (B = 0,26, SE = 0,13, β = 0,35, t = 1,99, p = 0,047). Az idősebb diákok körében a racionalitás (B = 0,27, SE = 0,14, β = 0,28, t = 1,92, p = 0,045) és a pozitív megküzdés (B = 0,60, SE = 0,21, β = 0,44, t = 2,79, p = 0,008) esetében szignifikáns a pozitív hatás.

3.1.4 A szociálisprobléma- megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák tényezői közötti kapcsolatrendszer elméleti modellje

Strukturális egyenletmodellezést (Structural Equation Modelling-et, SEM) használtam a tényezők közötti kapcsolatrendszer és a változók egymásra gyakorolt hatásának leírására (1. ábra).

A modellbe azok a tényezők kerültek be, amelyek a korrelációelemzés alapján szignifikáns kapcsolatot mutattak (1. a 9. és a 10. táblázatot). Az elemzést a teljes mintán végeztem el, mivel a nemek szerinti alminták mérete kicsi volt az elemzéshez.



1. ábra

A SEM eredményei (N=378)

Megjegyzés: NEM (fiú/lány); MF = Másokra figyelés; SAJ = Saját szükségletek, gondolatok, érzések kifejezése; MEV = Menekülés-Elkerülés-Visszahúzódás (megküzdési stratégia); KON = Konfrontáció (megküzdési stratégia); PM = Pozitív megküzdés (megküzdési stratégia); NO = Negatív orientáció; PO = Pozitív orientáció; RAC = Racionalitás; IMP = Impulzivitás; ELK = Elkerülés.

Az elméleti modell (1. ábra) alkalmassága kielégítő (teljes minta): $\chi^2 = 54,36$, $p < 0,001$, $df = 21$, $\chi^2 / df = 2,58$, CFI = 0,95, TLI = 0,90, RMSEA = 0,07, SRMR = 0,04. A kommunikációt mérő két faktor (SAJ, MF) kölcsönhatását azonosítottam. A saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése (SAJ) pozitív hatással van a modellben szereplő három megküzdési stratégiára: a menekülés-elkerülés-visszahúzódás (MEV), a konfrontáció (KON) és a pozitív megküzdésre (PM). A másokra figyelés (MF) negatív hatással van a konfrontációra (KON) és pozitív hatással a pozitív megküzdésre (PM). A menekülés-elkerülés-visszahúzódás (MEV) mint megküzdési stratégia pozitív hatással van a negatív orientációra (NO) és az elkerülés (ELK) mint problémamegoldó stílusra. A konfrontáció (KON) pozitív hatással van a negatív orientációra (NO), az impulzivitásra (IMP) és az elkerülésre (ELK). A pozitív megküzdés (PM) pozitív hatással van a pozitív orientációra (PO), a racionalitásra (RAC), és negatív hatással az elkerülésre (ELK). A nem (NEM) pozitív hatással van két mért tényezőre, a másokra figyelés (MF) és a konfrontációra (KON).¹⁷

¹⁷ Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2331592.

3.2 A Fejlesztőprogram eredményei: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében

A második kutatás során azt vizsgáltam, (1) milyen jellemzőkkel bír a kísérleti és a kontrollcsoport a három vizsgált területen (szociálisprobléma-megoldás, megküzdési stratégiák, kommunikáció), és (2) milyen hatása volt a fejlesztésnek a kísérleti csoportra. Az alfejezetben először az előmérés (bemeneti mérés) eredményeit mutatom be, ezt követően az utómérés, azaz a fejlesztés eredményeit.

3.2.1 A kísérleti és a kontrollcsoport jellemzői (szociálisprobléma- megoldás, asszertív kommunikáció, megküzdési stratégiák) az előmérés alapján

Az elemzés során kétmintás t-próbával ellenőriztem, van-e faktoronkénti különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között az előmérés (bemeneti mérés) alapján. Az eredményeket a 11. táblázat tartalmazza. Az eredmények alapján egyik faktor esetében sincs szignifikáns eltérés a csoportok átlagértékei között. Ez azt jelenti, hogy a fejlesztést úgy kezdtük meg, hogy egyik vizsgált területen sem volt számottevő különbség a fejlesztésben részt vevő és az abban nem részt vevő 10-11 éves tanulók között.

11. táblázat

Az előmérés eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban

Faktor	Kísérleti (n = 18) M (SD)	Kontroll (n = 28) M (SD)	kétmintás t (p)
Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése	2,71 (0,61)	2,74 (0,48)	0,163 (0,821)
Másikra figyelés	3,20 (0,88)	3,30 (0,74)	0,515 (0,608)
Pozitív orientáció	3,13 (0,56)	3,17 (0,68)	0,195 (0,846)
Negatív orientáció	1,82 (0,59)	2,09 (0,76)	0,250 (0,210)
Racionalitás	3,03 (1,15)	3,21 (0,97)	0,915 (0,363)
Impulzivitás	2,84 (1,01)	2,78 (0,74)	-0,360 (0,720)
Elkerülés	2,24 (1,05)	1,92 (0,70)	-1,421 (0,158)
Pozitív kiértékelés	2,16 (0,55)	2,46 (0,53)	1,671 (0,098)
Elkerülés-menekülés	2,68 (0,68)	2,51 (0,86)	-0,732 (0,466)
Társas támogatás keresése	2,56 (0,58)	2,68 (0,68)	-0,202 (0,840)
Távolságtartás-elfogadás	2,31 (0,56)	2,30 (0,61)	-0,282 (0,978)
Konfrontálódás	1,84 (0,73)	1,86 (0,69)	0,105 (0,917)
Tervszerű problémamegoldás és önkontroll	2,56 (0,56)	2,73 (0,81)	0,759 (0,450)
Visszahúzódás-kontrollvesztés és segítségkérés	2,02 (0,60)	1,79 (0,53)	-1,628 (0,108)

3.2.2 Az előmérés és az utómérés különbségei a kísérleti és a kontrollcsoportban

ANOVA-val (ismételt mérés) elemeztem, van-e szignifikáns különbség az előmérés és az utómérés adatai között a kísérleti és a kontrollcsoportban. Az eredményeket a 12. táblázat tartalmazza. Az eredmények szerint három vizsgált területen (faktor esetében) történt változás (Idő X Csoport) a kísérleti csoportban. Ezeknél az utómérés értékei szignifikánsan eltérnek az előmérés eredményeitől, figyelembe véve a kontrollcsoport értékeit. A kísérleti csoportban jelentősebb mértékben csökkent az impulzív problémamegoldó stílus (SPSI-R, $p = 0,042$) és az elkerülés-menekülés mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,008$) gyakoriságát jelző érték, valamint nagyobb mértékben nőtt a konfrontálódás (érzelmek, gondolatok határozott kifejezése, aktív szembenézés a helyzettel) mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,040$) alkalmazását kifejező érték.

12. táblázat

Az ismételt mérés (ANOVA) eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban

Faktor	Előmérés M (SD)	Utómérés M (SD)	F	Idő η^2	Csoport F	Csoport η^2	Idő X Csoport F	Idő X Csoport η^2
<i>Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése</i>								
Kísérleti	2,71 (0,61)	2,90 (0,54)	8,83	0,126	0,20	0,001	1,00	0,01
Kontroll	2,74 (0,48)	2,67 (0,53)						
<i>Másikra figyelés</i>								
Kísérleti	3,20 (0,88)	3,16 (0,75)	0,01	0,001	0,61	0,001	0,08	0,001
Kontroll	3,30 (0,74)	3,32 (0,62)						
<i>Pozitív orientáció</i>								
Kísérleti	3,13 (0,56)	3,32 (0,67)	2,85	0,03	0,06	0,001	0,05	0,001
Kontroll	3,17 (0,68)	3,39 (0,73)						
<i>Negatív orientáció</i>								
Kísérleti	1,82 (0,59)	2,02 (1,05)	2,48	0,03	1,41	0,02	0,01	0,001
Kontroll	2,09 (0,76)	2,25 (0,83)						
<i>Racionalitás</i>								
Kísérleti	3,03 (1,15)	3,01 (1,08)	0,07	0,001	1,34	0,02	0,01	0,001
Kontroll	3,21 (0,97)	3,33 (0,80)						
<i>Impulzivitás</i>								
Kísérleti	2,84 (1,01)	2,40 (0,84)	2,36	0,03	0,65	0,01	3,41*	0,12
Kontroll	2,78 (0,74)	2,74 (0,63)						
<i>Elkerülés</i>								
Kísérleti	2,24 (1,05)	2,01 (1,05)	0,12	0,001	0,48	0,001	1,82	0,03
Kontroll	1,92 (0,70)	2,04 (0,81)						
<i>Pozitív kiértékelés</i>								
Kísérleti	2,16 (0,55)	2,23 (0,60)	0,29	0,001	3,07	0,05	0,001	0,001
Kontroll	2,46 (0,53)	2,51 (0,64)						
<i>Elkerülés-menekülés</i>								
Kísérleti	2,68 (0,68)	2,21 (0,85)	0,41	0,001	0,69	0,001	7,41**	0,13
Kontroll	2,51 (0,86)	2,70 (0,80)						
<i>Társas támogatás keresése</i>								
Kísérleti	2,56 (0,58)	2,31 (0,87)	0,65	0,01	0,73	0,01	0,42	0,02
Kontroll	2,68 (0,68)	2,54 (0,81)						
<i>Távolságtartás-elfogadás</i>								
Kísérleti	2,31 (0,56)	2,24 (0,78)	0,30	0,001	0,10	0,000	0,478	0,001
Kontroll	2,30 (0,61)	2,37 (0,68)						
<i>Konfrontálódás</i>								
Kísérleti	1,84 (0,73)	2,26 (0,87)	6,85	0,09	0,86	0,03	4,29*	0,11
Kontroll	1,86 (0,69)	2,02 (0,81)						
<i>Tervszerű problémamegoldás és önkontroll</i>								
Kísérleti	2,56 (0,56)	2,54 (0,96)	0,35	0,001	1,84	0,02	0,54	0,001
Kontroll	2,73 (0,81)	2,82 (0,73)						
<i>Visszahúzóadás-kontrollvesztés és segítségkérés</i>								
Kísérleti	2,02 (0,60)	1,92 (0,73)	0,05	0,001	0,84	0,01	0,94	0,01
Kontroll	1,79 (0,53)	1,92 (0,73)						

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001

Ezt követően az ANOVA-eredmények alapján az impulzivitás (SPSI-R), az elkerülés-menekülés (WCQ) és a konfrontálódás (WCQ) mint függő változókra gyakorolt más változók hatását elemeztem. A hierarchikus lineárisregresszió-elemzés során első lépésben az adott faktor előmérés (T0) és utómérés (T1) közötti változását ($\Delta = T1 - T0$) elemeztem, ekkor az előmérés értéke mellett bevontam az életkor és a nem változót is. Második lépésben a csoport (kísérleti, kontroll) változót, majd harmadik lépésben – a fejlesztés kommunikációközpontúsága miatt – a kommunikációt mérő faktorokat (Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Másikra figyelés) vontam be független változóként. Az eredményeket a 13. (impulzivitás), a 14. (elkerülés-menekülés) és a 15. (konfrontálódás) táblázat tartalmazza.

13. táblázat

A regresszióelemzés eredményei az impulzivitás két mérés közötti változásának előrejelzésére

Független változó	Függő változó: impulzivitás (T1)					
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Impulzivitás (T0)	0,748 (0,163)	0,751**	0,748 (0,174)	0,700**	0,750 (0,129)	0,580**
Életkor	0,063 (0,308)	0,034	0,063 (0,310)	0,037	0,070 (0,341)	0,042
Nem	0,200 (0,333)	0,123	0,198 (0,335)	0,122	0,230 (0,412)	0,140
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			0,448 (0,195)	0,345**	0,345 (0,163)	0,298*
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,592 (0,198)	0,358**
<i>Komm. 2.</i>					0,177 (0,139)	0,191
R ²		0,744**				
ΔR^2				0,630**		0,550**

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

14. táblázat

A regresszióelemzés eredményei az elkerülés-menekülés két mérés közötti változásának előrejelzésére

Független változó	Függő változó: elkerülés-menekülés (T1)					
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Elkerülés-menekülés (T0)	0,412 (0,130)	0,430**	0,298 (0,124)	0,286**	0,309 (0,120)	0,361**
Életkor	0,319 (0,420)	0,187	0,311 (0,388)	0,154	0,217 (0,198)	0,079
Nem	0,368 (0,460)	0,220	-0,028 (0,232)	-0,170	-0,119 (0,203)	-0,075
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			-0,592 (0,236)	-0,306**	-0,439 (0,202)	-0,251**
<i>Step 3.</i>						
Komm. 1.					0,476 (0,217)	0,312* *
Komm. 2.					0,549 (0,249)	0,461*
R ²		0,365**				
ΔR^2				0,139**		0,283* *

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

15. táblázat

A regresszióelemzés eredményei a konfrontálódás két mérés közötti változásának előrejelzésére

Független változó	Függő változó: konfrontálódás (T1)					
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Konfrontálódás (T0)	0,567 (0,150)	0,478**	0,535 (0,148)	0,455* *	0,515 (0,134)	0,434**
Életkor	0,000 (0,189)	0,000	0,000 (0,174)	0,000	-0,101 (0,145)	-0,067
Nem	-0,338 (0,240)	-0,210	-0,681 (0,379)	-0,519	-0,618 (0,310)	-0,358
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			0,310 (0,110)	0,210* *	0,321 (0,113)	0,198**
<i>Step 3.</i>						
Komm. 1.					0,435 (0,215)	0,277*
Komm. 2.					-0,436 (0,199)	-0,314*
R ²		0,710**				
ΔR^2				0,741* *		0,592**

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

A regresszióelemzés eredményei (14–16. táblázat) azt mutatják, hogy mindhárom faktornál az utómérés értékét nagymértékben magyarázza az előmérés értéke (impulzivitás: $t = 0,463$, $p = 0,021$; elkerülés-menekülés: $t = 3,162$, $p = 0,003$; konfrontálódás: $t = 3,781$, $p = 0,001$), és sem a nem, sem az életkor nem bír jelentős magyarázóerővel (Step 1). Ugyancsak mindhárom faktor esetében a csoport (kísérleti/kontroll) változó jelentős magyarázóerővel bír (impulzivitás: $t = 1,984$, $p = 0,031$; elkerülés-menekülés: $t = -2,506$, $p = 0,015$; konfrontálódás: $t = 2,114$, $p = 0,020$), és ennek bevonásával kismértékben csökkent az adott faktor előmérésre kapott értékének magyarázóereje (Step 2).

A kommunikációt mérő két faktor bevonásával (Step 3) szintén minimálisan csökkent a mért faktor magyarázóereje, akárcsak a csoport (kísérleti/kontroll) változó magyarázóereje, ám a két kommunikációt mérő faktor eltérően magyarázza a három függő változót. Az impulzivitás esetében csak a Komm. 1. faktor bír szignifikáns hatással ($t = 3,221$, $p = 0,009$), míg az elkerülés-menekülés (Komm. 1.: $t = 3,976$, $p = 0,003$; Komm. 2.: $t = 2,249$, $p = 0,042$) és a konfrontálódás (Komm. 1.: $t = 2,021$, $p = 0,049$; Komm. 2.: $t = -2,193$, $p = 0,034$) esetében mindkét kommunikációt mérő faktor hatása jelentős.¹⁸

3.2.3 Az Elégedettségi kérdőív eredményei

A fejlesztőprogram végén a fejlesztésben részt vevő diákok ($N = 18$) elégedettségi kérdőívet töltöttek ki, ennek kidolgozásában Webster-Stratton (2011) munkáit vettem alapul (5. melléklet). A 20 kijelentésből álló kérdőív kijelentései két csoportot alkotnak: (1) *A csoportban való munka kedvelése*: milyen volt a tanuló számára csoportban dolgozni, mennyire kedvelte a csoportos tevékenységeket; (2) *A foglalkozás szubjektív eredményessége*: hogyan értékeli a diák, miben változtak személyes tulajdonságai – a fejlesztett területek – a foglalkozások hatására.

A négyfokú Likert-skálán elért csoportátlag az I. kérdéscsoport esetében 2,87 ($SD = 0,45$), a II. esetében 3,27 ($SD = 0,23$). A szórásértékek alacsonyak, ami azt mutatja, hogy nincsenek nagy eltérések a résztvevők véleményei között. Az alacsony elemszám ellenére az adatok megerősítik a kérdőíves vizsgálat több eredményét. Például a 2. kijelentés („*Szívesen bekapcsolódtam a játékokba*”) értékei ($M 2,96$ $SD = 0,07$) alapján a diákok szívesen vettek részt a foglalkozásokon, kedvelték azokat. A 3. kijelentés („*Leginkább egyedül szerettem*

¹⁸ Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében *Iskolakultúra*, 34(4), 58–70.

dolgozni”) alacsony értékei ($M = 1,88$, $SD = 0,12$) megerősítik azt, hogy szívesen dolgoztak csoportban, jobban preferálták a csoportmunkát, mint az egyénit. Az önbevalláson alapuló kérdőív 12. kijelentésének („*A drámaóra segített, hogy magabiztosabb legyek*”) értékei ($M = 3,12$; $SD = 0,09$) a magabiztosság növekedését mutatják, ami megerősíti az asszertivitás és a konfrontálódás elő- és utómérés eltérését, pozitív irányú változásukat.

4. MEGVITATÁS

A fejezetben bemutatom a három vizsgált terület –asszertív kommunikáció, szociálisprobléma-megoldás, megküzdési stratégiák– eredményeiből levont következtetéseket a két kutatás mentén –Helyzetkép feltárása, Fejlesztőprogram–, emellett a kutatás limitációit, illetve a jövőbeni kutatási lehetőségeket ismertetem.

4.1 A Helyzetkép feltárása

A vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák jellemzőinek és kapcsolatuk feltárása volt 10-11 és 12-13 éves diákok körében, összpontosítva a fiúk és a lányok közötti különbségekre. Azért ezen életkori csoportokat választottam, mert a korábbi kutatások eredményei alapján a serdülőkor előtti jellemzőktől először 12-13 éves korban azonosíthatók jelentős eltérések a problémamegoldásban és a megküzdés terén, ami más tényezők változását, például a kommunikáció alakulását is feltételezi (Kasik, 2014). Azért tartottam fontosnak a nemi különbségek vizsgálatát, mert ennek pontos ismerete kiemelt fontosságú egy fejlesztési program tervezésekor (Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2013).

Az általam a vizsgálatok során alkalmazott mérőeszközök közül a megküzdési stratégiák gyakoriságát mérő kérdőív (WCQ) nem mutatta az eredeti faktorstruktúrát, ahogyan arra más kutatások is rámutattak már korábban (Rózsa et al., 2008), de az életkor és a nem szerinti sajátosságok a kialakított háromfaktoros struktúrával is jól azonosíthatók, nagymértékben egyeznek más kutatások adataival, így azok felhasználhatók a most kapott adatok értelmezésekor. Mindemellett a D’Zurilla és Nezu (2007) által létrehozott modell alapján egyértelműen megmutatkozik a szociálisprobléma-megoldás orientációinak, stílusainak és a megküzdési stratégiák kapcsolata.

Az Assertiveness Questionnaire adaptálásával lehetőség nyílik az asszertív kommunikáció mért jellemzőinek vizsgálatára, a hazai eredmények nemzetközi diskurzusba való bekapcsolására, valamint a feltárt eredmények által hozzájárulhat a kommunikációs képességek kulturálisan specifikus aspektusainak mélyebb megértéséhez.

A szociálisprobléma-megoldás működésével kapcsolatban azt feltételeztem, hogy a 10-11 évesek pozitívabban viszonyulnak társas problémáikhoz, mint az idősebbek, akikre erősebb impulzivitás és gyakoribb elkerülő problémamegoldói stílus szerinti viselkedés jellemző (Kasik, 2014, 2015). E jellemzőket mutatják a jelen vizsgálat eredményei is, azonban a

racionalitás terén nincs jelentős életkori különbség a 10-11 és a 12-13 évesek között. Ennek számos oka lehet, a már az elméleti háttérben említett kulturális különbségek (ide sorolják például a kognitív területek iskolai fejlesztését) mellett több kutatás is a kognitív képességek, például az induktív gondolkodás működésével hozta összefüggésbe a racionális stílus szerinti problémamegoldás gyakoriságát (Chang et al., 2004; Kasik, 2015). A hipotézisnek megfelelően a lányokra mindkét életkorban jellemzőbb a racionális stílus, míg a fiúk elkerülőbbek. Az impulzivitás terén csak a fiatalabb fiúk értek el magasabb átlagértéket, ez a nem szerinti különbség a 12-13 éveseknél nem azonosítható. A pozitív és a negatív orientáció mentén egyik életkorban sincs jelentős eltérés a fiúk és a lányok között.

Az idősebb tanulók minden megküzdési stratégia esetében magasabb átlagértéket értek el, a lányok értéke mindkét életkorban magasabb a konfrontáción, és csak az idősebb fiúknál volt magasabb a menekülés, elkerülés, visszahúzódás értéke. E kutatás adatai alapján a konfrontációnak erős racionális alapja van, nem jár együtt (vagy kisebb mértékben) impulzivitással és jelentős negatív attitűddel, és ebben jelentős szerepe lehet a problémahelyzet problémaközpontú megközelítésének és a társak támogatásának, utóbbi segítheti a helyzet több szempontból történő értékelését. Bár ezen összefüggéseket más kutatások (pl. Eschenbeck et al., 2007; Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999) kimutatták, e vizsgálatban nem tudtam azonosítani, aminek oka lehet a megküzdési stratégiák összetett faktorokkal való mérése. Az SPSI-R-rel való mérés alapján a fiúk elkerülőbbek, amit a konfrontáció mint megküzdési stratégia náluk mért alacsonyabb értéke megerősít. Az adatok azt is alátámasztják, hogy a fiúk mindkét életkorban elkerülőbbek, de nem impulzívabbak. Az elkerülés általában a saját szükségletek, gondolatok és érzések kevésbé gyakori kifejezésével (ami szintén csökkenti a konfrontáció lehetőségét) és a másokra való figyelés alacsonyabb szintjével jár együtt (Gaumer Erickson et al., 2018).

A hipotézissel ellentétben az idősebb diákok mindkét kommunikációs területen magasabb átlagértéket értek el. A saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezésében nincs különbség a lányok és a fiúk között egyik életkorban sem, viszont mindkét életkorban a lányok azok, akik gyakrabban hallgatják meg a másik felet, amiben fontos szerepet játszik az empátia részeként a perspektívaváltás, ami számos tanulmány szerint a lányoknál fejlettebb, jobban segíthet megfelelő döntéseket hozni problémahelyzetekben (Adani & Capanec, 2019). Ehhez kapcsolódóan Ilie & Metea (2015) szerint az asszertív kommunikáció jelentős mértékben megköveteli a másik személy meghallgatását, szükség esetén a perspektívaváltást. A saját érzések és gondolatok kifejezésében a nemek közötti különbség hiánya ellentétben áll azzal a megállapítással, amit főként neurobiológiai és nyelvfejlődési különbségekkel magyaráznak. A

saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése a lányokra jellemzőbb, ami az énhatékonyság-érzés nem szerinti eltérésére utal, kifejezve azt, hogy a lányok nyíltabban, határozottabban fejezik ki szándékaikat (Adani & Capanec, 2019). Ehhez kapcsolódóan a saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése a lányoknál erősebben korrelál a racionális stílussal mindkét életkorban ebben a vizsgálatban. A regresszióelemzés alapján a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezésében jelentős a szerepe a pozitív megküzdésnek és a racionális problémamegoldó stílusnak, a negatív orientáció és az impulzivitás pedig negatív előrejelzői. A másokra való figyelés nagymértékben függ a racionális stílustól, negatív prediktora a negatív orientáció. Ezek az összefüggések összhangban állnak korábbi kutatások adataival (pl. Nortenson, 2002; Pipas & Jaradat, 2010; von Hippel et al., 2011).

Ugyanakkor mind a racionalitás, mind a pozitív orientáció erősebben kapcsolódik a pozitív megküzdéshez a fiúk körében mind a két életkori csoportban. A pozitív megküzdés esetében az átgondolt döntéshozatal, amit a racionalitás feltételez, és ami az adatok szerint a lányokra jellemzőbb, szintén nagyon fontos a fiúknál is. Tehát, bár az adatok azt mutatják, hogy a racionalitás inkább a lányokra jellemző, nem állítható, hogy a fiúk kevésbé koncentrálnak a tényekre egy problémás helyzetben, de felvetődik a kérdés, hogy milyen kommunikációs eszközöket használnak ekkor. Ehhez kapcsolódik az a kutatási eredmény, miszerint a serdülő fiúk 10-15%-ánál a negatív orientáció-racionalitás-elkerülés hármasa azonosítható (Kasik, 2015). A negatív orientáció nem mindig diszfunkcionális, nem mindig jár együtt impulzivitással, hanem bizonyos helyzetekben pozitív következményekkel járhat (vagy az egyén azt reméli), aminek jelentős énvédő funkciója lehet (Kasik et al., 2018). Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy nem csupán a problémamegoldás stílusának és a megküzdés stratégiáinak folyamatát szükséges vizsgálni, hanem azt is, hogy ez kihez kapcsolódik és milyen cél mentén történik. Ennek vizsgálatára az általános (nem meghatározott, kire gondoljon a kitöltő az egyes kijelentéseknél) kérdőíveknél feltehetően alkalmasabbnak bizonyulnak a személyspecifikus kérdőívek (pl. kortársaikkal kapcsolatos problémáidra gondolj), valamint a történetalapú mérések (pl. mit tennél az adott szereplő helyében). Az összefüggés-vizsgálatok rámutattak arra, hogy egy jelenség egy kérdőívvel való elemzésének eredményei a kapcsolatok elemzése során árnyaltabb képet adnak a mért tényező működéséről.

A D'Zurilla és Nezu (2007) által kialakított és vizsgált modell alapján a megküzdési stratégiák (még az összetett stratégiák is) jól illeszkednek a szociálisprobléma-megoldás orientációinak és stílusainak kapcsolataihoz, a mért kommunikációs területek pedig a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák pozitív, hatékony (nem diszfunkcionális) formáival állnak kapcsolatban (Eschenbeck et al., 2007). A negatív orientáció

és az elkerülés pozitívan korrelál a meneküléssel, elkerüléssel, visszahúzódással, azonban csak a 12-13 éves fiúk körében erősebb az összefüggés az elkerülés és a menekülés, elkerülés, visszahúzódás között. A pozitív orientáció és a racionalitás szoros kapcsolatban áll a pozitív megküzdéssel és a kommunikáció két területével. A másokra figyelés a pozitív orientációhoz, a saját szükségletek, érzelmek és gondolatok kifejezése a racionalitáshoz kapcsolódik, és mindkettő inkább a lányokra jellemző mind a két életkorban. A jelen vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy feltételezhető változás 10-11 és 12-13 éves kor között a mért szociális területeken és azok kapcsolatában, ám egyes területeken a 12-13 évesek jellemzői már 10-11 éves korban is azonosíthatók, mely eredményeket szükséges figyelembe venni a fejlesztőprogram moduljainak kidolgozásakor, illetve ezen jellemzők és a kérdőívek faktorain elért eredmények mentén is alakítani a programot. A nemek közötti különbségekre szintén szükséges tekintettel lenni és szem előtt tartani a vizsgált pszichés összetevők jellemzőit a tanulókkal való közös munka megkezdése előtt és a program során a sikeres fejlesztés érdekében.

Az első vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy 10-11 és 12-13 éves kor között feltételezhetően változás következik be a szociálisprobléma-megoldásban, a megküzdési stratégiák alkalmazásában és az asszertív kommunikáció megjelenésében, valamint az ezek között lévő kapcsolatok terén is, vagyis e területek változása szempontjából érzékeny időszakról van szó. Azonban az eredmények azt is mutatják, hogy egyes területeken a 12-13 évesek jellemzői már 10-11 éves korban is azonosíthatók, ami kiemelt jelentőséggel bír a megelőzés és a célzott fejlesztés szempontjából egyaránt, hiszen ha egy jellemző már korábban felismerhető, akkor lehetőség nyílik a korai intervencióra, amivel megelőzhetőek a későbbi társas nehézségek. A SEM-mel végzett elemzés eredményei alapján az asszertív kommunikáció fontos szerepet játszik egyes megküzdési stratégiák működésében, ami hatással van a szociálisprobléma-megoldás folyamatára. Az asszertív kommunikáció két faktora közül a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése (SAJ) pozitív hatással van a modellben szereplő három megküzdési stratégiára: az elkerülés (MEV), a konfrontáció (KON) és a pozitív megküzdés (PM). A konfrontáció (KON) pedig pozitív hatással van a negatív orientációra (NO), az impulzivitásra (IMP) és az elkerülésre (ELK), ezáltal a szociálisprobléma-megoldás folyamatára. A pozitív megküzdés (PM) mint megküzdési stratégia szintén pozitív hatással bír a pozitív orientációra (PO), a racionalitásra (RAC) és negatív hatást gyakorol az elkerülésre (ELK). A másik kommunikációt mérő faktor, a másokra figyelés (MF) szintén pozitív hatással van a pozitív megküzdésre (PM).

A kutatás eredményei számos területen összhangban vannak a korábbi kutatások eredményeivel, ugyanakkor olyan jellemzőkre is rávilágítanak, amelyekkel eddig nem

foglalkoztak ezen a területen. A SEM-mel végzett elemzés eredménye rávilágít arra, hogy a nem pozitív hatással van két mért tényezőre, a másokra figyelésre (MF) és a konfrontációra (KON). Az eredmények szemléltetik a nemek közötti eltéréseket – a kommunikációs stílusokban és a megküzdési stratégiák területén, valamint a szociálisprobléma-megoldás folyamatában –, ezáltal a jellemzők az eddigieknél is pontosabb megértéséhez, a vizsgált pszichés összetevők jellemzőinek és kapcsolatuk alaposabb megismeréséhez járulnak hozzá. Ezek a fiúk és a lányok közötti különbségek elsősorban az iskolai beavatkozások újragondolását teszik szükségessé, illetve a jellemzők megerősítik, hogy egy fejlesztési programban bizonyos jellemzők fejlesztését a lányok és a fiúk esetében eltérő módszertani eszközökkel lehet végezni (Kilby, 2023).^{19, 20}

A fejlesztés megtervezése során a módszerek kiválasztásánál fontos figyelembe venni, hogy a különböző helyzetekben a fiúk és a lányok eltérő módon reagálnak, a kommunikációjuk különbözik, és a kutatások alapján elmondható, hogy a problémamegoldás és a megküzdés tekintetében is különbségeket mutatnak, ezért változatos gyakorlatok, feladatok és játékok beépítése szükséges a fejlesztőprogramba.

4.2 Fejlesztőprogram

A vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek 10-11 éves (5. évfolyamos) diákok körében történő feltárása volt, majd e kutatásra alapozva egy egyéves fejlesztőprogram kidolgozása és megvalósítása volt. A 18 (egyenként 90 perces) alkalomból álló program fókuszában az asszertív kommunikáció fejlesztése állt, a program három modulja (ön- és társismeret, kommunikációs stílusok, társas problémák megoldása) szervesen kapcsolódott ehhez a területhez. A fejlesztőprogram kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy számos társas probléma kialakulása, nehéz élethelyzet nem hatékony kezelése a kommunikációs stílus elégtelenségéből is fakad, ami gyakran iskolán belüli társas kudarcokhoz, a szociálisprobléma-megoldás nehézségeihez vezet számos más területen is mutatott negatív következménnyel (pl. maladaptív megküzdési stratégiák alkalmazása, beilleszkedési és viselkedési problémák).

¹⁹ Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113.

²⁰ Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2331592.

A drámapedagógiai módszereket és kommunikációs gyakorlatokat tartalmazó program kidolgozása során arra törekedtünk, hogy az életkori sajátosságoknak és érdeklődési körüknek megfelelő tematikát alakítsunk ki a gyerekek számára, illetve alapvetően fontosnak tartottuk az élményalapú, saját cselekvésen alapuló módszert, a diákok aktív bevonását a folyamatba.

A kutatás során vizsgált és fejlesztett területek életkori sajátosságai jól ismertek, és bár mutatnak kulturális különbségeket, a hazai és a külföldi eredmények alapján (pl. D’Zurilla et al., 2004; Kasik, 2014, 2015; Kasik et al., 2016; Kasik et al., 2018a, 2018b) 10–12 éves korban inkább pozitívan viszonyulnak problémáikhoz a diákok, a serdülőkor első szakaszához képest kevésbé impulzívak és elkerülőek, illetve gyakrabban alkalmaznak érzelempőzpontú megküzdési stratégiákat, mint problémafókuszúakat. Ennek megfelelően kommunikációjuk gyakran énközpontú, amiben az érzelmek kifejezése erőteljesebb, mint az átgondolt, a helyzet tényeit, megoldási lehetőségeit, valamint a másik szándékát figyelembe vevő asszertív kommunikáció (Eskin, 2013). A fejlesztés megkezdése előtt a bemeneti mérés alapján a kísérleti és a kontrollcsoport átlagértékei között nem volt szignifikáns különbség egyik faktor esetében sem.

Az egyéves program a kísérleti csoportban három területen (impulzivitás, menekülés-elkerülés, konfrontálódás) eredményezett jelentős változást. A hipotézissel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelempőzpontú megoldói stílus, valamint az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia gyakorisága. Az SPSI–R-rel végzett hazai kutatások (Kasik, 2014, 2015; Kasik et al., 2016; Kasik et al., 2018) alapján az impulzivitás a serdülőkorban magas értékkel bír, és fokozatosan nő az elkerülés értéke is, vagyis társas problémáik megoldása során érzelmeikre, főként negatív érzelmeikre koncentrálnak, azok csökkentése az elsődleges cél, valamint gyorsan kilépnek a helyzetből, így az gyakran megoldatlan marad, ami a problémák összeadódását, fokozódását is eredményezheti. A kísérleti csoport eredményei alapján ez a két terület a kommunikációs és problémamegoldó stílusok, valamint az adaptív megküzdési stratégiák rendszeres működtetésével, tudatosításával a szituációs gyakorlatok és játékok révén csökkenthető ebben az életkorban. Ezzel szorosan összefügg az az eredmény, hogy nőtt a konfrontálódás, a problémával való szembenézés mértéke a fejlesztési időszak alatt. Úgy tűnik, hogy amennyiben az elkerülés, a visszahúzódnak csökken, akkor nem ez a motívum lesz az uralkodó, nő a megoldási szándék, lehetőség van a problémahelyzetre koncentrálni. Úgy gondolom, a célzott kommunikációfejlesztés eredményezte azt, hogy szinte mindhárom területre (impulzivitás, elkerülés-menekülés, konfrontálódás) jelentős hatással volt a saját szükségletek, érzések, gondolatok kifejezésének, valamint a mások szándékaira, viselkedésére

való figyelés gyakoroltatása. Vagyis a kommunikációközpontú, az asszertív kommunikációra fókuszáló segítő-fejlesztő tevékenységsorozat jelentős szerepet játszik az impulzív és elkerülő viselkedés csökkenésében és a problémahelyzettel való szembehelyezkedést tükröző viselkedés, a konfrontálódás gyakoriságának növekedésében. Azonban azt mindenképpen figyelembe kell venni a program hatékonyságának elemzésekor, hogy a változást számos egyéni és környezeti (és ezek kölcsönhatásából fakadó) tényező eredményezi, nem kizárólag a program, amiről részletesebben a limitációknál írok.²¹

A társas problémamegoldás, a kommunikáció minősége és az adaptív megküzdési módok alkalmazásának képessége nagymértékben befolyásolja a serdülők mindennapjait, társas kapcsolatainak hatékonyságát, amely pszichés jóllétükre és tanulmányi teljesítményükre is hatással van (D’Zurilla et al., 2004; Eskin, 2012; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Zsolnai, 2013). Számos – elsősorban szociál- és fejlődés-lélektani, pedagógiai pszichológiai – kutatás bizonyítja, hogy a különböző szociáliskompetencia-összetevők (pl. együttműködés, empátia, problémamegoldás) spontán fejlődése nem elegendő a környezethez való optimális alkalmazkodáshoz, a jólléthez, a hatékony társas működéshez, illetve a nem megfelelő működésük pszichés és tanulmányi problémákkal is összefügg (pl. D’Zurilla et al., 2004; Eskin, 2012; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). A kutatás eredményei hozzájárulnak az életkori jellemzők és a nemek közötti eltérések eddigieknél is pontosabb megértéséhez, a vizsgált pszichés összetevők jellemzőinek és kapcsolatuk alaposabb megismeréséhez. Ezáltal további iskolai fejlesztőprogramok kidolgozását is lehetővé teszik.²² A kutatás pedagógiai gyakorlati jelentősége a tanárok számára is hasznos, mert ezáltal mélyebben megismerhetik a drámapedagógiai módszereket és alkalmazási lehetőségeit osztálytermi körülmények között, valamint a szociális kompetencia fejlesztésére irányuló gyakorlatokkal, azonnal alkalmazható játékokkal találkozhatnak, amit a mindennapi oktatási gyakorlatban is hasznosítani tudnak.

Összességében a fejlesztőprogram a kísérleti csoportban részt vevő tanulók szociális kompetenciájára kedvező hatással volt. Közvetíteni és megerősíteni tudja azt a pedagógiai szemléletet, hogy az iskolai célzott, tudatos, tervszerű fejlesztés szükséges és a drámapedagógiai módszerekkel végzett fejlesztőmunka eredményes.

²¹ Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében *Iskolakultúra*, 34(4), 58–70.

²² Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében *Iskolakultúra*, 34(4), 58–70.

4.3 Limitációk és további kutatási lehetőségek

A jövőben fontos lesz a mért területek közötti összefüggéseket nagyobb mintán – ami lehetővé teszi a regresszióelemzést a fiúk és lányok adatain is – és longitudinális vizsgálat keretében felmérni. Ebben a vizsgálatban az alkalmazott eszközzel nem volt lehetőség az alárendelt, az agresszív és a passzív agresszív kommunikációs stílusok jellemzőinek közvetlen feltárására, illetve a problémamegoldó viszonyulásokkal, stílusokkal és megküzdési stratégiákkal való kapcsolataik azonosítására, ami a jövőben mindenképpen szükséges. Szintén fontos kiemelni, hogy bár a kutatások eredményei kiegészítik a magyar adatokat a vizsgált területeken (asszertív kommunikáció, szociálisprobléma-megoldás, megküzdés), azonban a jelenlegi vizsgálatokban a diákok voltak az egyedüli értékelők, ezért a jövőben az önbevallás mellett a szülők és a pedagógusok bevonása is szükséges, hogy ők is értékeljék ezeken a területeken a tanulókat.²³ Fontos kiemelni továbbá, hogy a kutatás során a SEM-mel elvégzett elemzés validitása korlátozott és további vizsgálatok szükségesek a modell érvényességének megerősítésére.

Mindazonáltal fontos figyelembe venni a fejlesztés esetében, hogy a változásokat nem kizárólag a program tartalma és módszertana okozhatja, számos (környezeti és a serdülőkor kapcsán számos fejlődéslelektani) tényező befolyásolhatja egy-egy terület pozitív vagy negatív változását. A kísérleti csoportban lévők családi háttérében nem történt jelentős változás (pl. válás, más stresszkeltő esemény), ugyanakkor lehetnek olyan családon belüli folyamatok, osztálytermi működések, társas kapcsolati változások, amelyek befolyásolják a diákok kommunikációját, problémamegoldását, nehéz élethelyzettel való megküzdését. Ezen esetleges változások feltárása nem történt meg a program végén. A kísérleti csoport létszámában nem történt változás, minden tanuló végig a program egészén részt vett a foglalkozásokon, nem történt lemorzsolódás. A fejlesztőprogram 18 diákkal zajlott, és bár a minta kicsi, a háttérük alapján – ami nagymértékben meghatározhatja a fejlesztés eredményességét – hasonló jellemzőkkel bírnak a diákok.

A jövőben fontos lesz több csoportban, osztályban kipróbálni a programot annak érdekében, hogy még nagyobb biztonsággal állíthassuk, a kommunikációs stílusokra, a problémák megoldására és a megküzdési módokra együttesen koncentráló iskolai fejlesztőprogram hatékony, segíti ezen területek és kapcsolódásuk pozitív irányú változását.²⁴

²³ Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113.

²⁴ Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében *Iskolakultúra*, 34(4), 58–70.

Jövőbeni kutatási irány lehet még a tipikusan fejlődő tanulók mellett az atipikusan fejlődő vagy hátrányos helyzetű tanulók körében végzett vizsgálat és fejlesztés.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom elsősorban témavezetőmnek, dr. Kasik Lászlónak, aki folyamatos szakmai segítségével, bátorításával és biztatásával mindvégig segítette a munkám. Köszönöm a közös együttműködésünk során kapott folyamatos támogatást, a hasznos tanácsokat, a közösen publikált tanulmányokban való mentori munkát.

Köszönettel tartozom az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola vezetésének és minden oktatójának, amiért színvonalas képzésben vehettem részt, amelynek következtében fejlődött a tudományos gondolkodásmódom és bővíthettem tudásomat.

Köszönöm dr. Molnár Edit Katalinnak és dr. Vidákovich Tibornak a kutatási szemináriumon kapott hasznos visszajelzéseket és amiért útmutatásukkal segítették a kutatómunkámat. Köszönöm az évfolyamtársaimnak a segítőkészséget, a barátságos és támogató légkört.

Köszönöm dr. Gál Zitának és dr. Dancs Katinkának, hogy vállalták az értekezés házi vitában végzett opponensi munkát, amellyel segítették a disszertációm végleges változatának elkészülését.

Köszönöm minden intézményvezetőnek, szülőnek, pedagógusnak és tanulónak az együttműködését, akik részvételükkel segítették kutatásomat. Nélkülük ez a dolgozat nem készült volna el.

Köszönöm gyermekeimnek, hogy szeretetükkel és támogatásukkal erőt adtak a nehéz pillanatokban. Köszönöm testvéremnek a folyamatos biztatást, türelmet és lelki támaszt. Külön szeretném megköszönni a férjemnek, hogy mindig számíthattam rá és hogy szeretetével, türelmével a legnehezebb napokon is mellettem állt és támogatott a céljaim megvalósításában.

NYILATKOZAT

Alulírott, Balogh-Pécsi Anett a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának fokozatszerzőjeként nyilatkozom, hogy A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák vizsgálata és fejlesztése drámapedagógiai módszerekkel című doktori értekezés a saját, önálló munkám. A disszertáció elkészítése során a DeepLt és a Grammarlyt használtam az angol nyelvű összefoglaló nyelvhelyességének ellenőrzésére és javítására. Ellenőriztem és szerkesztettem az eszköz által generált tartalmat, biztosítva annak pontosságát és a kutatással és érveimmel való összhangját. A disszertáció szövegének tartalmáért és eredetiségéért teljes felelősséget vállalok.

2025.08.24.

Balogh-Pécsi Anett

IRODALOM

- Adani, S., & Cepanec, M. (2019). Sex differences in early communication development: Behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal*, 60(2), 141–149. <https://doi.org/10.3325/cmj.2019.60.141>
- Adigüzel, H. Ö, & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741- 1746. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.12.393](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.393)
- Adler, S., Lanley, J., & Parcker, M. (1993). *Managing women*. Open University Press
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12(4), 339–373. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90013-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90013-R)
- Albert, M. (2017). <http://szinhaz.net/2017/05/04/albert-maria-kizokkentes-es-egyuttgondolkodas/>
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1975). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis, Obispo: Impact.
- Alberti, R.E., Emmons, M.L., (1977). *Your Perfect Right*. Human Sciences Press.
- Alberti, R.E., Emmons, M.L., (2001). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (eight ed.). Impact Publishers, Atascadero
- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In H. Toch & S. H. DeLisi (Eds.), *The Wiley handbook of violence and aggression* (pp. 3–19). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva001>
- Anderson, P. (2000). Using literature to teach social skills to adolescents with LD *Intervention in School and Clinic* 35(5) 271–279.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A., & Ruch, D. (2016). The Case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 419-428. <https://doi.org/10.1177/1049731514557362>
- Argyle, M. (1983). *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin
- Balogh-P., A., & Kasik, L. (2020). Kommunikációs Kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Balogh-Pécsi, A. (2022.). Drámapedagógiai gyakorlatok alkalmazási lehetőségei-56-os projekt In: Kövecsesné, G. V., Lampert, B. & Balogh-Pécsi, A. (2022). *Pedagógiai projektek a diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban Jó gyakorlatok gyűjteménye a magyar nyelv és kultúra tanításához* Universitas Győr–Nonprofit Kft.
- Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisproblémamegoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.
- Balogh-Pécsi, A. (2024). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében. *Iskolakultúra* 34(4), 58–70.
- Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében *Neveléstudomány* DOI: [10.21549/NTNY.43.2023.4.4](https://doi.org/10.21549/NTNY.43.2023.4.4)

- Balogh- Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.3.99>
- Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), Article 2331592.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bayraktar, A. & Okvuran, A. (2012). Improving Students Writing Through Creative Drama. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 662–665. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.08.220](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.220)
- Beattie, G. & Ellis, A.W. (2017). *The psychology of language and communication*. Routledge
- Bell, A. C. & D’Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348–353.
- Bethlenfalvy, Á. (2020). *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. L’Harmattan.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224.
- Bolton, G. (1993). *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman Group
- Bolton, G. (1999). *Acting in Classroom Drama*. Calendar Island Publishers
- Bresin, K. (2019). Impulsivity and aggression: A meta-analysis using the UPPS model of impulsivity. *Aggression and Violent Behavior*, 48, 124–140. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.003>
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers’ social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors, and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Buda, B. (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, 62–77.
- Cavell T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111–122.
- Chalvin, D. (1981). *Assertiveness*. Edition ESF.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3, 143–149.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583–592.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). Social problem solving. Theory, research, and training. *American Psychological Association*

- Ciarrochi, J., Leeson, P., & Heaven, P. C. L. (2009). A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 441–449.
- Cooper, J. O. (2011). Aggression and rational problem-solving skills in early adolescence (Publication No. 3398711) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Cyders, M. A., & Smith, G. T. (2008). Emotion-based dispositions to rash action: Positive and negative urgency. *Psychological Bulletin*, 134(6), 807–828. <https://doi.org/10.1037/a0013341>
- Cziboly, Á. (szerk.) (2017). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama
- Dávid, I. & Fülöp, M. & Pataky, N. & Rudas, J. (2014). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- de Almeida Santos, Z. (2023). Perspective chapter: Impact of assertive social skills on problem solving of university students. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109661>
- de Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Penguin Books.
- Denham, S. A. (2005). Assessing social- emotional development in children from a longitudinal perspective for the national children's study (kézirat) George Mason University https://www.researchgate.net/publication/237112309_Assessing_Social-Emotional_Development_in_Children_From_a_Longitudinal_Perspective_for_the_National_Children's_Study
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Debreczeni, T. (1992). A drámapedagógia hazánkban *Drámapedagógiai Magazin* 3(1), 3–6.
- Debreczeni, T. (1994). *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán* Magyar Drámapedagógiai Társaság & Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
- DICE (2010). *A kocka magyar oldala A DICE kutatás magyar eredményei* DICE Consortium
- D. Molnár, É. (2019). Önszabályozás In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámbori, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 50–57). Mozaik Kiadó.
- D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámbori, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (2019). *Osztályfőnöki óra: Másképp*. Mozaik Kiadó.
- Dogan, B., & Kaya-Tosun, D. (2020). An effective method in improving social skills: literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199–206. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.199>
- Dombeck, M. & Wells-Moran, J. (2006). *Coping Strategies and Defense Mechanisms: Mature Defenses*. Health Research News
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. & Greenberg, M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (Eds.). (2024). *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed.). Guilford Press.

- Durlak, J., Weissberg, R.P., Dymnicki A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development* 82(1), 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social Emotional Learning in Elementary School: Preparation for Success. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1980). A study of the generation-of-alternatives process in social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 4(1), 67–72. <https://doi.org/10.1007/BF01173355>
- D'Zurilla, J. T. & Maydeu-Olivares A. (1995). Conceptual and Methodological Issues in Social Problem-Solving Assessment In: Social Problem Solving: Theory, Research and Training
- D'Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu- Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (Eds.), Social Problem Solving: Theory, Research, and Training. American Psychological Association. 202–274. [DOI: 10.1037/10805-001](https://doi.org/10.1037/10805-001)
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problemsolving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual. Multi-Health Systems.
- Eck, J. (2015). *Drámajáték a közepiskolai irodalomórán*. Protea Kulturális Egyesület
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 114–120. [DOI: 10.17543/iskkult.2017.1-12.114](https://doi.org/10.17543/iskkult.2017.1-12.114)
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18–26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>
- Eskin, M. (2013). *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier Insights.
- Faulkner, D. (1995). Play, self and the social world In: Barnes, P. (1995): *Personal, social and emotional development of children*. Alden Press, Oxford and Nordhampton. 231–282.
- Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. (2023). The development of emotion regulation in adolescence: What do we know and where to go next? *Social Development*, 32(4), 1227–1242. <https://doi.org/10.1111/sode.12684>
- Forgó, S. (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola
- Fox, L., Dunlap, G. es Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 208–217.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045–1055. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1045>

- Frauenknecht, M. & Black, D. R. (2010). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2), 112–123. [DOI:10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2004). Problem-Solving Training for Children and Adolescents. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (153–170). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-009>
- Freedman, R. (1987). The Contribution of Social Science Research to Population Policy and Family Planning Programme Effectiveness. *Studies in Family Planning*, 18, 57-82. <https://doi.org/10.2307/1966698>
- Gabnai, K. (2015). *Drámajátékok* Helikon
- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon 15–115.
- Gaffney, L., & McFall, R. (1981). A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(6), 959–967. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.49.6.959>
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K., & McCall, Z. (2016). Assertiveness questionnaire. University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Gaumer Erickson, A. S., Soukup, J. H., Noonan, P. M., & McGurn, L. (2018). Assertiveness formative questionnaire. In P. M. Noonan & A. S. G. Erickson (Eds.), *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom* (181–182). Corwin.
- Gál, Z., Kasik, L., Szabó, É., Szurmik, Z. (2019). Tématervek. In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámboři, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 50–57). Mozaik Kiadó.
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300>
- Gleser, G., & Ihlevich, D. (1969). An objective instrument for measuring defense mechanisms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 51-60. [doi:10.1037/h0027381](https://doi.org/10.1037/h0027381)
- Greene, K., Krcmar, M., Walters, L. H., Rubin, D. L., & Hale, J. L. (2000). Targeting adolescent risk-taking behaviors: The contributing of egocentrism and sensation-seeking. *Journal of Adolescence*, 23(4), 439–461. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0330>
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (579–610). Brookes Publishing.
- Gyombolay, G. (2008). *A drámapedagógia, mint tudomány*. Új Helikon Bt.
- Gresham, F. M. (2002). Best practices in social skills training. In Thomas A., & Grimes J. (Eds.), *Best practices in school psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 1029–1040). National Association of School Psychologists.
- Griffin, K. W., Epstein, J. A., Botvin, G. J., Spoth, R. L. (2001). Social competence and substance use among rural youth: Mediating role of social benefit expectancies of use. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 485–498.

- Hadfield, S., & Hasson, G. (2015). *Asszertivitás (Assertivity)*. Scolar Kiadó
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73–83. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9>
- Hampel P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of adolescence*, 30(5), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.005>
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2001). A teacher-consultation approach to social skills training for pre- kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology*, 33(6), 681–693. [doi: 10.1007/s10802-005-7647-1](https://doi.org/10.1007/s10802-005-7647-1)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Heathcote, D. (2009). Az aktív tanulás lehetséges keretei. *Drámaoedagógiai Magazin, Különszám a drámapedagógusoknak* 2–12.
- Heathcote, D. (2012). Fight for Drama - Fight for Education; Commemorative re-issue, *The Journal for Drama in Education*, 28(1), 2-44.
- Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197-218. [DOI: 10.17670/MPed.2016.2.197](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.197)
- Hegedűs, S. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Early Childhood Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Hengán, K. (2022). A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az oktatásban. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/02/hengan-kamilla-a-szocialis-kompetencia-fejlesztési-lehetosegei-az-oktatasban-12-04-07/>
- Heppner, P.P. (1988). Problem Solving Inventory
- Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., & Johnson, W. C. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 279–293. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.3.279>
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733–753. <https://doi.org/10.1007/BF01537451>
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Ilie, O. A., & Metea, I. G. (2015). Empathic and assertive communication. Efficient communication development. *International Conference Knowledge-Based Organisation*, 21(1), 214–217.

- Jámbori, Sz. & Varga, V. (2010). A szocialitás általános és középiskolai fejlesztésének lehetőségei In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Jámbori, Sz. (2010). Család és iskola- A viselkedés környezeti meghatározói In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Jánosiné, Gy. E. (2008). Akarsz velünk játszani? Segédanyag a tánc és dráma tanításához Pedellus Tankönyvkiadó.
- Jaskóné, G. M. (2014). A drámÁS műhely cél- és feladatrendszere A drámÁS műhely tantárgyi programja
- Jaskóné, G. M. (2020). Miben segít a pedagógusnak a drámapedagógia? *Publicationes Universitatis Miskolciensis Sectio Philosophica*, 24(1), 226–232.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental cognitive neuroscience*, 45, Article 100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kaposi, J. (2020). Current issues concerning education for democracy in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(3), 280–295. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00025>
- Kaposi, L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.): Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, <https://www.scribd.com/document/371952832/03-Tanitasi-drama-pdf>
- Kaposi, L. (2012.) Drámamodellek, *Drámapedagógiai Magazin*, 18(1), 2–8.
- Kaposi, L. (2013a). (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhazsnú Nonprofit Kft.
- Kaposi, L. (2013b). (szerk.): Játékkönyv, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhazsnú Nonprofit Kft.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124–129. DOI: [10.1016/j.tsc.2009.05.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.05.002)
- Kasik, L. (2014). Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–158. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702>
- Kasik, L., Fejes, J. B., Guti, K., Gáspár, C., & Zsolnai, A. (2017). Social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1300166>
- Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, Sz., Fejes, J. B., Nagy, K. & Szabó Hangya, L. (2019). Középiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei. *Iskolakultúra*, 29(6), 49–61. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.49>
- Kasik, L. & Gál, Z. (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 24(9), 3–25.

- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)
- Kasik, L., Guti, K., Tóth, E. & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.219>
- 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
- Kasik, L. (2012). A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében *Magyar Pedagógia*, 112(4) 243–263.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018a). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 131–151.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018b). Development and psychometric properties of NEGORI (negative orientation questionnaire). *Journal of Relationships Research*, 9(8), 1–13. <https://doi.org/10.1017/jrr.2018.7>
- Kasik, L., Nagy, Á., & Fűzy, A. (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik, L. (2019). Probléma-és konfliktusmegoldás. In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámboři, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 29–41). Mozaik Kiadó.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11-12), 21–37.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (OECD Education Working Papers No. 110). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxs7vr78f7-en>
- Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: Predictors of anxiety and depressive symptoms. *Depression & Anxiety*, 25(10), 839–846. <https://doi.org/10.1002/da.20341>
- Kiefer, S. M. & Ryan, A. M. (2011). Students' perceptions of characteristics associated with social success: Changes during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32.
- Kilby, B. (2023). Gender and communication in children and school: Aligning theory and evidence. *SN Social Sciences*, 3(2), 36. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00622-w>
- Konta, I. & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kopp, M. & Skrabski, Á. (1995). *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó
- Korukcu, O., Ersan, C. & Aral, N. (2015). The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program. *International Journal of Society Sciences & Education*, 5(2), 192–202.
- Kostelnik M. J., Gregory K. M., Soderman A. K., Whiren A. P. (2012). *Guiding children's social development and learning* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Kotzman, A. (1989). *Listen to me, listen to you*. Ringwood: Penguin Books.

- Kovács, M. (1981). Children Depression Inventory
- Kovács, M. (1985). The Children's Depression, Inventory (CDI). *Psychopharmacology bulletin*, 21(4), 995–998.
- Kuperminc, G. P., & Allen, J. P. (2001). Social orientation: Problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 597–622. <https://doi.org/10.1023/A:1010452705746>
- Lake, G. & Evangelou, M. (2019). Let's talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Research Journal*, 27(5), 1–20.
- Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5(4), 321–333. <https://doi.org/10.2190/T43T-84P3-QDUR-7RTP>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (282–325). Guilford Press
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1988). *Ways of coping questionnaire*. Consulting Psychologist Press, Inc
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In Pervin, L. & Lewis, M. (Ed.), *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press. 287–327. [DOI: 10.1007/978-1-4613-3997-7_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12)
- Ledőné, D. M. & Szauder, E. (2004). Gondolatok a szakértői drámáról *Drámapedagógiai Magazin* 15(27), 8–11.
- Lin, Y. R., Shiah, I. S., Chang, Y. C., Lai, T. J., Wang, K. Y., & Chou, K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse education today*, 24(8), 656–665. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.09.004>
- Lillvist, A., & Sandberg, A., & Björck-Åkesson, E. (2009). The construct of social competence- how preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51–68. <https://doi.org/10.1007/BF03168485>
- Lourenção, L. G., Rigino, B. M., Sasaki, N. S. G. M. d. S., Pinto, M. J. C., Ximenes Neto, F. R. G., Borges, F. A., Santos, M. d. L. S. G., Penha, J. G. M., Galvão, D. M., dos Santos, B. M. P., Cunha, I. C. K. O., de Oliveira, J. F., Afonso, M. d. S., Cunha, C. L. F., da Silva, F. G., Freire, N. P., do Nascimento, V. F., Rodrigues, S. T., de Carvalho, T. M., ... Domingos, N. A. M. (2022). Analysis of the Coping Strategies of Primary Health Care Professionals: Cross-Sectional Study in a Large Brazilian Municipality. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3332. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063332>
- Lőrincz, J. (1992). Játék, drámajáték és a nevelés: Arisztoteléstől napjainkig. *Drámapedagógiai Magazin*, 3(1), 6–11.
- Mahoney, J. L., & Weissberg, R. P. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? *The Blue Dot*, 10, 16–24. <http://mgiep.unesco.org/the-bluedot>
- Margitics, F. & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Margitics, F. (2005). A depresszív élményfeldolgozás háttértényezői főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6(3), 197–230.

- Marunák, F. (1991). Mi is az a drámapedagógia? *Drámapedagógiai Magazin*, 1(1).
- Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the social problem-solving inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115–133. <https://doi.org/10.1007/BF02228030>
- Mbilinyi, O. Y., & Josh, J. (2023). Improving interpersonal communication: Major concerns. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 12(9), 124–128.
- McMurran, M., & McGuire, J. (2005). *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (2003). A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–120.
- Mészáros, A. (2011). Tananyag az asszertivitás és kommunikáció fejlesztése tréninghez. Szent István Tudományegyetem
- Mészáros, A. (2019). Kommunikáció. In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámbori, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Szerk.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 17–28). Mozaik Kiadó.
- Mohay, P.(2004). *Közösségformáló játékok tizenéveseknek*. Flaccus Kiadó
- Montágh, I. (2019). *Tiszta beszéd. Beszédtechnikai gyakorlatok*. Holnap Kiadó
- Moos, R. (1979). Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications. Jossey Bass
- Moos, R. H. (1988). *Coping Responses Inventory Manual*. Stanford University, Palo Alto.
- Mott, P. & Krane, A. (2006). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 127–141.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia* <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/megujulo-pedagogia.html>
- Nádas, N. (2020). A drámapedagógia kapcsolata más tudományterületekkel. *Módszertani közlemények*, 60(4), 3–22.
- Neelands, J (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ
- Neelands, J. (2013). Konvenciók. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv* Marczibányi téri Művelődési Központ
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press
- Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020). – *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- Nezu, A., & D’Zurilla, T. J. (1979). An experimental evaluation of the decision-making process in social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 3(3), 269–277. <https://doi.org/10.1007/BF01185967>
- Nortenson, S. T. (2002). Sex, communication values, and cultural values: Individualism-collectivism as a mediator of sex differences in communication values in two cultures. *Communication Reports*, 15(1), 57–70.
- Nuri, E. & Topdal, E. B. (2014). Using Drama in School Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 14, 566–570. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.05.099](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.099)
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (Ed.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Paul H. Brookes Publishing. 3–29.

- OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*, 18(4), 491–512. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1035>
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó
- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbuț, O., & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for improving children's socio-emotional competencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 678–683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.292>
- Pap, G. (2022). *A dramatikus zene felfedezése*. Salinunte Kiadó
- Park-Higgerson, H. K., Perumean-Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M., & Singh, K. P. (2008). The evaluation of school-based violence prevention programs: a meta-analysis. *The Journal of school health*, 78(9), 465–520. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x>
- Parks, M. R. (1982). Ideology in interpersonal communication: Off the couch and into the world. In *Communication yearbook* (5th ed., pp. 79–107). Transaction Books.
- Parrott, D. J., & Giancola, P. R. (2007). Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 280–299. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.08.002>
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2021). Individual differences in adolescent coping: Comparing a community sample and a low-SES sample to understand coping in context. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 693–710. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z>
- Pikó, B. (2002). *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Könyvkiadó
- Pikó, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51(2), 223–235.
- Pikó, B. & Hamvai, Cs. (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban *Iskolakultúra*, 22(9), 24–33.
- Pinczésné, P. I. (2003). *Dráma, Pedagógia, Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó
- Pipas, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656. <https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17>
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension of Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*. In Ricciuti (Eds.), *Review of child development research*, 3, 363–385. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, H. (2007). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, 34(4), 471–491. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80031-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80031-X)
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 263–276. doi: 10.1002/dev.20442
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In: Rubin, K.H., Bukowski, W.M., Laursen, B. (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press, New York, pp. 162–179.

- Rosengren, K. E. (2004). *Kommunikáció*. Typotex
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Rózsa, S., Purebl, G., Susánszky, É., Kő, N., Szádóczy, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á., & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja (Dimensions of coping: adaptation of the Ways of Coping Questionnaire). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241. <https://doi.org/10.1556/Mental.9.2008.3.3>
- Rózsa, S., Vetró, Á., V. Komlósi, A., Gádos, J., Kő, N., Csorba, J. (1999). Gyermek és serdülőkorú depresszió kérdőíves mérésének lehetősége a klinikai és normatív mintán szerzett tapasztalatok alapján. *Pszichológia*, 19(4), 459–482.
- Rubin, K. R. & 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, New York. http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/social%20competence/Hdbk%20Soc%20-Dev92.pdf
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of adolescence. In R. M. Lerner, L. Steinberg, & M. E. Lamb (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 360–368). Academic Press.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *Lancet (London, England)*, 379(9826), 1630–1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)
- Sárvári, T. (2015). A korai német, mint idegennyelv-fejlesztés szívvel, ésszel, kézzel, lábbal *Módszertani Közlemények*, 55(3), 7–16.
- Schanz, C. G., Equit, M., Schäfer, S. K., Käfer, M., Mattheus, H. K., & Michael, T. (2021). Development and psychometric properties of the Test of Passive Aggression. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 579183. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.579183>
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context*. Pergamon Press
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research Series*, 71(1–3), 517–539. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8034-y>
- Shure, M. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In G. W. Albee, T. P. Gullotta (Eds.) *Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years* (Vol. 6, pp. 167–188). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452243801.n8>
- Skinner, E. A., & Wellborn, J.G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In: Featherman, D.L., Lerner, R. M., Perlmutter, M. (Eds.): *Life-span development and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools* 49(9), 892–909. [doi: 10.1002/pits.21641](https://doi.org/10.1002/pits.21641)

- Spivack, G. & Shure, M. B. (1976). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass
- Strawhun, J., Hoff, N. & Peterson, R. L. (2014). Second step, program brief. student engagement project. Lincoln: *University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*.
- Sütőné, K. Á. (2004). A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban, *Új Pedagógiai Szemle* 54(4-5), 52–68.
- Sütőné, K. Á. (2005). Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Tanárképzési- és Továbbképzési Központ, Trefort Kiadó
- Swale, J. (2009). *Drama games for classrooms and workshops*. Nick Hern Books London
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabó, É. (2019). Tolerancia. In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámbori, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 58–66). Mozaik Kiadó.
- Szauder, E. (1997). A dráma, mint pedagógia (II. rész) *Drámapedagógiai Magazin*, 2, Marczibányi Téri Művelődési Központ
- Szitó, I. (2013). A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat In: *Drámapedagógiai Olvasókönyv szerk. Kaposi, László Marczibányi Téri Művelődési Központ*
- Sz. Pallai, Á. (2002). A Fórum Színház dramaturgiája. *Iskolakultúra*, 12(12), 92–97. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19766>
- Takács, G. (2012). A részvétel kora. A színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon https://www.muut.hu/korabbi_lapszamok/035/takacs.html
- Takács, G. (2008). A magyarországi színházi nevelés egyik fő intézménye, bázisa: Káva Kulturális Műhely. In: Trencsényi László (szerk.): Dr. Áma. *A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon.
- Taylor, C.A., Liang, B., & Tracy, A.J. (2002). Gender Differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and Social Skills: Evaluation of a Social Competency Program. *The Journal of Primary Prevention* 23, 259–272. <https://doi.org/10.1023/A:1019976617776>
- Tátrai, V. (2022). www.mesejaro.com
- Thorell, L. B., & Rydell, A. M. (2008). Behaviour problems and social competence deficits associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects of age and gender. *Child: Care, Health, and Development*, 34(5), 584–595.
- Tenenbaum, H. R., Ford, S., & Alkhedairy, B. (2011). Telling stories: Gender differences in peers' emotion talk and communication style. *The British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 707–721.
- Tölgyessy, Zs. (2018). *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó
- Tunstall, D. F. (1994). *Social competence needs in young children: What the research says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using Drama as a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89–94.

- Vajda, Zs. (2001). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. 2. átdolgozott kiadás. Helikon Universitas.
- Vajda, Zs. (1997). A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó
- Vaughn, S. (1987). TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3, 25–30.
- von Hippel, C., Wiryakusuma, C., Bowden, J., & Shochet, M. (2011). Stereotype threat and female communication styles. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 37(10), 1312–1324.
- Webster-Stratton, C. (2011). The incredible years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011. [The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series -1980-2011p.pdf](#).
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. In M. VanRyzin, K. Kumpfer, G. Fosco, & M. Greenburg, Eds. *Family-Centered Prevention Programs for Children and Adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination*. New York, NY: *Psychology Press*.
- Weiss, C., Wilson, S. J., Francis, K., Hyra, A. & Norvell, J. (2021). Improving social competence programs for children and youth: Recommendations for aligning programs with evidence on core components. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- Williams, K. L., & Galliher, R. V. (2006). Predicting depression and self-esteem from social connectedness, support, and competence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(8), 855–874. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.8.855>
- Williams, K., & McGillicuddy De-Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–549. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00025-8)
- Wong, J. H. L., Oncioiu, S.-I., Girard, L.-C., Séguin, J. R., Côté, S. M., Tremblay, R. E., Boivin, M., Geoffroy, M.-C., & Orri, M. (2025). *Associations between childhood receptive vocabulary and suicide attempt during adolescence and young adulthood*. *Journal of Affective Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119930>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.
- Zölei Kocsis, B. (2013). A DICE kutatás margójára. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(2), 139–141.
- Zsolnai, A. & Kasik, L. (2012). Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(4), 3–19.
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban *Magyar Pedagógia* 98(3), 187–210.
- Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó

- Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban *Iskolakultúra Online* 2. 119–140.
- Zsolnai A. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban *Akadémiai doktori értekezés*

MELLÉKLETEK LISTÁJA

Melléklet (1) Szociálisprobléma-megoldás kérdőív

Melléklet (2) Megküzdési stratégiák kérdőív

Melléklet (3) Kommunikációs kérdőív

Melléklet (4) Háttérkérdőív

Melléklet (5) Elégedettség kérdőív

Melléklet (6) Drámaalapú iskolai fejlesztőprogram

MELLÉKLETEK

Melléklet (1) Szociálisprobléma-megoldás kérdőív

Jelige: _____

A kérdőív kijelentései arról szólnak, hogy általában mit gondolsz, hogyan érzel, mit csinálsz, ha valamilyen problémád van kortársaidal (ismerőseiddel, barátaiddal).

Karikázd be mindegyik kijelentés után azt az egy számot, amelyik a legjobban kifejezi véleményedet!

1 = Egyáltalán nem jellemző rám 2 = Kicsit jellemző rám
3 = Közepes mértékben jellemző rám 4 = Jellemző rám 5 = Teljes mértékben jellemző rám

Sor-szám	Kijelentés	1	2	3	4	5
1.	Ha meg kell oldanom egy problémát, megijedek és félek.	1	2	3	4	5
2.	Ha döntenem kell, nem gondolom át alaposan a lehetőségeket.	1	2	3	4	5
3.	Ha döntenem kell, ideges és bizonytalan vagyok.	1	2	3	4	5
4.	Ha nem tudok elsőre megoldani egy problémát, nem adom fel.	1	2	3	4	5
5.	Egy probléma megoldása kihívást jelent számomra.	1	2	3	4	5
6.	Várom, hogy a problémáim maguktól megoldódjanak, és ha nem, csak akkor próbálom én megoldani.	1	2	3	4	5
7.	Ha nem tudok elsőre megoldani egy problémát, nagyon rosszul érzem magam.	1	2	3	4	5
8.	Amikor meg kell oldanom egy problémát, úgy érzem, feleslegesen próbálkozom.	1	2	3	4	5
9.	A problémáimat meg tudom oldani.	1	2	3	4	5
10.	Mindent megteszek, hogy ne kelljen foglalkozni a problémáimmal.	1	2	3	4	5
11.	Ha meg kell oldanom egy problémát, ideges leszek.	1	2	3	4	5
12.	Döntés előtt végiggondolom minden lehetséges megoldás jó és rossz következményét.	1	2	3	4	5
13.	Azonnal meg akarom oldani a problémáimat.	1	2	3	4	5
14.	Ha meg kell oldanom egy problémát, azt teszem, ami elsőre jónak látszik.	1	2	3	4	5
15.	Ha meg kell oldani egy problémát, kitartó vagyok.	1	2	3	4	5
16.	Ha meg kell oldani egy problémát, az első dolog az, hogy minél többet megtudok a problémáról.	1	2	3	4	5
17.	A problémák megoldását húzom-halasztom.	1	2	3	4	5
18.	Több időt töltök a problémáim elkerülésével, mint a megoldásukkal.	1	2	3	4	5
19.	Egy probléma megoldása előtt pontosan kigondolom, mit akarok elérni.	1	2	3	4	5
20.	Ha döntenem kell, nem gondolkodom sokat, hogy melyik megoldás a legjobb.	1	2	3	4	5
21.	Egy probléma megoldása után végiggondolom, hogy javult-e a helyzetem.	1	2	3	4	5
22.	Addig halogatom a problémák megoldását, hogy már nem tudok semmit sem tenni.	1	2	3	4	5
23.	Ha meg akarok oldani egy problémát, az összes lehetséges megoldást végiggondolom.	1	2	3	4	5
24.	Ha döntenem kell, az érzéseimre hallgatok.	1	2	3	4	5
25.	Ha döntenem kell, nem gondolkodom túl sokat.	1	2	3	4	5

Melléklet (2) Megküzdési stratégiák kérdőív

Kedves _____ (kérlek, adj meg egy jeliségt!)

Nehéz helyzetekben az ember sok mindent tehet és gondolhat, miközben megpróbál megbirkózni a helyzettel. Emlékezz vissza egy ilyen helyzetre **az elmúlt három hónapból**, amikor az adott esemény bekövetkezett, majd **karikázd be** mindegyik kijelentésnél a megfelelő választ kifejező számot!

1=Nem volt jellemző 2 = Kicsit volt jellemző 3 = Jellemző volt 4 = Nagyon jellemző volt

Sorsz.	Kijelentés	1	2	3	4
1.	Megpróbáltam elemezni a problémát, hogy jobban megértsem.	1	2	3	4
2.	Engedtem, vagy egyezkedtem, hogy valami jó származzon a dologból.	1	2	3	4
3.	ami olyasmibe fogtam, amiről tudtam, hogy nem fog beválni, de legalább csináltam valamit.	1	2	3	4
4.	Magamat okoltam és hibáztattam.	1	2	3	4
5.	Gondoltam, minden rosszban van valami jó is, próbáltam derűsen felfogni a dolgokat.	1	2	3	4
6.	Kifejeztem haragomat a probléma előidézői felé.	1	2	3	4
7.	Elfogadtam mások együttérzését és megértését.	1	2	3	4
8.	A helyzet valamilyen kreatív, alkotói tevékenységre ösztönzött.	1	2	3	4
9.	Más emberként kerültem ki a helyzetből – jó értelemben véve.	1	2	3	4
10.	Valahogy szabadjára engedtem az érzéseimet.	1	2	3	4
11.	Igyekeztem megszabadulni a problémától egy időre, megpróbáltam pihenni vagy szabadságra mentem.	1	2	3	4
12.	Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon.	1	2	3	4
13.	Egy lapra tettem fel mindent, vagy valami nagyon kockázatosba fogtam.	1	2	3	4
14.	Egy általam nagyra tartott baráttól, vagy rokontól kértem tanácsot.	1	2	3	4
15.	Nem akartam, hogy mások megtudják, milyen nehéz helyzetbe kerültem.	1	2	3	4
16.	Másokon vezettem le a feszültségemet.	1	2	3	4
17.	Tudtam, mit kell tennem, így megkésztettem erőfeszitésemet a siker érdekében.	1	2	3	4
18.	Több különböző megoldást találtam a problémára.	1	2	3	4
19.	Azt kívántam, bárcsak megváltozna a helyzet.	1	2	3	4
20.	Imádkoztam.	1	2	3	4
21.	Átgondoltam, hogy mit fogok mondani, vagy tenni az ügyben.	1	2	3	4
22.	Igyekeztem a dolgokat a másik személy szempontjából nézni.	1	2	3	4

Melléklet (3) Kommunikációs kérdőív

Kedves _____ (adj meg egy jeligét)!

A kérdőív kijelentései azzal kapcsolatosak, hogy miként beszélsz és viselkedsz másokkal. **Karikázd be** mindegyik kijelentés után **azt az egy számot**, amelyik a legjobbban kifejezi véleményedet!

1 = Egyáltalán nem jellemző rám 2 = Kicsit jellemző rám
3 = Közepes mértékben jellemző rám 4 = Jellemző rám 5 = Teljes mértékben jellemző rám

Sorszám	Kijelentés	1	2	3	4	5
1.	Otthagynom a barátaimat, ha valami olyat tesznek, ami nekem kényelmetlen.	1	2	3	4	5
2.	Ha valaki olyat kér, amit nem szeretnék megcsinálni, megmondom neki.	1	2	3	4	5
3.	Gyakran nehezen mondok nemet.	1	2	3	4	5
4.	Kimondom a véleményemet, még akkor is, ha mások nem értenek egyet velem.	1	2	3	4	5
5.	Viták után gyakran gondolom azt, hogy még sok dolgot elmondhattam volna, de nem tettem.	1	2	3	4	5
6.	A saját gondolataim helyett inkább csak azt mondom, amit mindenki más hallani akar.	1	2	3	4	5
7.	Néha azért nem kérdezek, hogy nehogy butának nézzenek.	1	2	3	4	5
8.	Nem beszélek az érzéseimről, inkább elrejttem az érzéseimet.	1	2	3	4	5
9.	Ha nem értek egyet a tanárommal, megmondom neki.	1	2	3	4	5
10.	Ha valakinek kölcsönadok valamit, s az nem adja vissza időre, akkor szólok neki.	1	2	3	4	5
11.	Általában el tudom mondani másoknak, hogy éppen mit érzek.	1	2	3	4	5
12.	Szóváteszem, ha nem tetszik, ahogyan bánnak valakivel.	1	2	3	4	5
13.	Szoktam beszélni másoknak azokról a dolgokról, amelyek engem érdekelnek.	1	2	3	4	5
14.	Vigyázok arra, hogy ne sértsek meg másokat, még akkor sem, ha engem megbántottak.	1	2	3	4	5
15.	Ha megbántanak, nehezen tudom fékezni az érzéseimet.	1	2	3	4	5
16.	Igyekszem nem megsérteni azt, akivel nem értek egyet.	1	2	3	4	5
17.	Meghallgatom mások véleményét, még akkor is, ha nem értek vele egyet.	1	2	3	4	5
18.	Ha nem egyezik másokkal a véleményem, igyekszem megérteni a másik nézőpontját.	1	2	3	4	5
19.	Ha beszélgetek valakivel, azt mutatom, hogy figyelek rá (pl. bólintok, nem forgatom a szemem).	1	2	3	4	5
20.	Vita közben sem szakítom félbe a másikat.	1	2	3	4	5

Melléklet (4) Háttérkérdőív

Háttérváltozók

Kérlek, add meg néhány adatodat!

Jelige _____ (Kérlek, ezt írd a kérdőívekre is!)

Hányadik évfolyamos vagy? Írd a vonalra! _____

Hány éves vagy (betöltött életkor)? Írd a vonalra! _____

Karikázd be a megfelelő válasz számát! (1) fiú vagyok (2) lány vagyok

Hány testvéred van? Írd a vonalra! Ha nincs testvéred, 0-t írd! _____

Nálad fiatalabb testvérek száma:			Itt vagy te	Nálad idősebb testvérek száma:		
Hány éves?	Hány éves?	Hány éves?		Hány éves?	Hány éves?	Hány éves?

Ha 3-nál több idősebb vagy fiatalabb testvéred van, itt folytathatod a felsorolást:

Testvérek száma: _____

Testvérek életkora: _____

Kikkel laksz együtt egy lakásban? Karikázd be a megfelelő válasz számát minden sorban!

		Igen	Nem
1.	Édesanyámmal	1	0
2.	Édesapámmal	1	0
3.	Nevelőanyámmal	1	0
4.	Nevelőapámmal	1	0
5.	Nagymamámmal	1	0
6.	Nagypapámmal	1	0
7.	Testvéremmel/testvéreimmal	1	0
8.	Unokatestvéremmel/unokatestvéreimmal	1	0
9.	Más rokonokkal (pl. nagybácsival, nagynénivel)	1	0
10.	Más személyekkel (nem rokonokkal)	1	0

Hány testvéreddel élsz együtt egy háztartásban? Írd a vonalra! _____

Milyen iskolába jársz? Karikázd be a megfelelő válasz számát!

1. általános iskola
2. gimnázium
3. szakgimnázium
4. szakközépiskola

Mennyire szeretsz iskolába járni? Karikázd be azt az egy számot, amelyik a legjobban kifejezi véleményedet!

- 1 = Egyáltalán nem szeretek iskolába járni 2 = Kicsit szeretek iskolába járni
3 = Közepes mértékben szeretek iskolába járni 4 = Szeretek iskolába járni
5 = Nagyon szeretek iskolába járni

Mi édesapád és édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

**Amennyiben nevelőapáddal/nevelőanyáddal élsz együtt, akkor az ő iskolai végzettségét add meg!
Mindkét esetben a listából írd a megfelelő végzettség számát a vonalra!**

Édesapámé (nevelőapámé): _____ Édesanyámé (nevelőanyámé): _____

1. Nem járt iskolába
2. Nem végezte el az általános iskolát
3. Általános iskolát végzett
4. Szakmunkásképzőt végzett
5. Középiskolát végzett, érettségizett
6. Egyetemet, főiskolát végzett, diplomája van
7. Nem tudom

Mi az, amire a legjobban vágysz, hogy megtörténjen a drámaórákon? Írd le egy mondatban!

Mi az, amitől félsz a drámaórákkal kapcsolatban? Írd le egy mondatban!

Te mivel tudod majd izgalmasabbá, sikeresebbé tenni a drámaórákat? Írd le egy mondatban!

Melléklet (5) Elégedettségi kérdőív

Jelige: _____

A kérdőív kijelentései azzal kapcsolatosak, hogyan érezted magad a drámafoglalkozásokon, miben segített, miben változtál áltál, hogy részt vettél a drámaórákon.

Karikázd be mindegyik kijelentés után **azt az egy számot**, amelyik a legjobban kifejezi véleményedet!

1 = Egyáltalán nem jellemző rám **2** = Kicsit jellemző rám
3 = Jellemző rám **4** = Teljesen jellemző rám

Sor-szám	Kijelentés	1	2	3	4
1.	Csoportban dolgoztam a legszívesebben a drámaórákon.	1	2	3	4
2.	Szívesen bekapcsolódtam a játékokba.	1	2	3	4
3.	Leginkább egyedül szerettem dolgozni.	1	2	3	4
4.	Szívesen beszéltem a többiek előtt.	1	2	3	4
5.	Könnyű volt számomra másokkal együttműködni.	1	2	3	4
6.	Könnyen feloldódtam a foglalkozásokon.	1	2	3	4
7.	Jobban tudom kifejezni magam, amióta drámára járok.	1	2	3	4
8.	Könnyebben megoldom a problémáimat.	1	2	3	4
9.	A drámaórákon ötleteket szereztem, hogyan oldjam meg a problémáimat.	1	2	3	4
10.	Hasznos volt számomra a drámaóra.	1	2	3	4
11.	Jobban bele tudom képzelni magam a másik helyzetébe.	1	2	3	4
12.	A drámaóra segített, hogy magabiztosabb legyek.	1	2	3	4
13.	Sok olyan dologról beszélünk, ami számomra nehézséget jelent.	1	2	3	4
14.	Izgalmasabbá tudtam tenni a drámafoglalkozásokat.	1	2	3	4
15.	Könnyebben kezelem a konfliktusokat.	1	2	3	4
16.	Jobban tudok megküzdeni a stresszel.	1	2	3	4
17.	A tanulmányi eredményem javult.	1	2	3	4
18.	Jobban meg tudom fogalmazni a gondolataimat.	1	2	3	4
19.	Jobban ki tudom fejezni az érzéseimet.	1	2	3	4
20.	Megértőbb lettem másokkal.	1	2	3	4

Melléklet (6) Drámaalapú, kommunikációfókuszú iskolai fejlesztőprogram

A foglalkozások kerete

Minden foglalkozás időtartama 90 perc. A helyszín minden esetben az iskolai osztályterem, annak berendezési tárgyaival, felszereltségével, eszközeivel, infrastruktúrájával. Az eszközigény alacsony, mert alapvetően arra törekedtem a program kidolgozása során, hogy minél kevesebb kellék, minél kevesebb eszköz legyen szükséges a megvalósításhoz, emellett ez azért is volt fontos szempont, hogy a gyerekek önmagukból dolgozzanak, a saját hangjuk, saját tudatos jelenlétük szükséges a megvalósításhoz. A program alapvető eszköze a beszéd: a verbális kifejezés, az érvelés és az interakció központi szerepet játszik. Minden foglalkozás egy nyitókörrel kezdődik, aminek a célja a ráhangolás, egy rövid ráhangoló beszélgetés arról, hogyan érzik magukat. Minden foglalkozás vége egy zárókör, ahol rövid reflexiót adhatnak a foglalkozásról, hogyan érezték magukat, mi volt az, ami különösen tetszett, ami meglepő volt, vagy amit magukkal visznek a foglalkozásról, illetve mi volt számukra furcsa, esetleg nem jó.

A foglalkozások alapvetően a drámapedagógiai módszerekre épülnek, a dramatikus tevékenységformák adják a keretet, mely a legfőbb pedagógiai innovációja a programnak. Ez a módszertan lehetővé teszi a tanulók számára, hogy bevonódjanak a játékba a különböző szerepek által. Alapvető fontosságú, hogy az egyes gyakorlatokban való részvétel nem kötelező jellegű, a tanulók dönthetik el, részt kívánnak-e venni az adott gyakorlatban. A foglalkozások látens célja a bizalmi légkör kialakításával elérni, hogy a tanulók bekapcsolódjanak a játékba.

Fontos a pontos tervezés, de a rugalmasság is a foglalkozások megvalósítása során, mert mindig adódhat olyan szituáció, amikor az előre elképzelt struktúrát módosítani szükséges.

1. Foglalkozás

Témakör: Ön- és társismeret

Téma: Ki vagyok én? Kik vagyunk mi?

Cél: Közösségépítés, ön-és társismeret fejlesztése

Eszközök: fehér és színes papírlapok, képkártyák

Helyszín, körülmények: Körben elhelyezett székek, elegendő tér a mozgáshoz

Levezetés, instrukció:

Hangulathőmérő (Mészáros, 2019)

A résztvevőknek az a feladatuk, hogy álljanak oda a vonal mentén, ahogyan érzik most magukat.

0% _____ 100%

Ezt egy beszélgetés követi arról, mi az, ami lefelé vagy felfelé viszi a hangulatot. Mi befolyásolja a hangulatunkat?

Bemutakozás párban (képek segítségével, útlevel módszerrel)

Párban dolgoznak: a páros mindkét tagja mond magáról néhány információt, ami megosztható a többiekkel, pl. kedvenc tevékenység, erősségei, illetve azt is, miért jelentkezett a csoportba, mit vár a foglalkozásoktól. Ezután a pároknak egymást kell bemutatniuk.

Köszönj, ahogy én!

Minden résztvevő húz egy kártyát, amin különböző nemzetek köszönési sajátosságait kell mozgással eljátszania. A többi résztvevőnek ki kell találnia, melyik nemzetiségre vall az adott köszönés. Nemzetiségek/kártyák: japán, amerikai, kínai, magyar, francia, indiai, angol, német, spanyol (többen is húzhatják ugyanazt a kártyát).

Közös köszönés

Párban vagy háromfős kiscsoportokban találjanak ki egy olyan köszönést, ami csak rájuk jellemző, ezután bemutatják a csoportnak.

Mi lennék, ha.... (Mohay, 2004)

.....virág, állat, növény, játék, háztartási eszköz stb.... lennék. Elmesélik azt is, miért éppen ezt választották.

Tükörjáték (Kaposi, 2013b)

Párokban dolgoznak: az egyik tanuló a szereplő, a másik tanuló a tükör, aki utánozza a szereplőt két percen keresztül, ezután cserélnek.

Szavak nélkül (Gál et al., 2019 alapján)

Ebben a játékban csak nonverbális kommunikációs eszközöket lehet alkalmazni, így kell elmagyarázni, illetve megérteni egy problémahelyzetet.

Apróhirdetés (Gál et al., 2019)

Mindenki ír magáról négy mondatot, amit úgy fogalmaz meg, hogy ne lehessen azonnal kitalálni, kiről van szó. A többiek kitalálják, ki lehet a hirdetés feladója.

Hotelportás (Kaposi, 2013b)

A hotel egyik lakójának problémája akad (pl.nem működik a teaőző vagy szeretné a szobájába rendelni a reggelit, stb...) azonban a portásnak csak elmutogatni tudja, mivel nem tud beszélni. A portás próbálja kitalálni, mi lehet a probléma, ő szóban is kommunikálhat.

Beszélgetés sztárokkal (Gál et al., 2019)

Ketten kimennek a teremből, addig a többiek megbeszélik, kik lesznek a sztárok. Akik bejönnek, nem tudják, kik ők, milyen sztárok. A műsorvezető és a nézők kérdései alapján találják ki magukról, kik ők.

Tapasztalatok: A foglalkozásokkal kapcsolatos elvárások megfogalmazása során többször elhangzott, hogy azért csatlakoztak a csoporthoz: szeretném, hogy fejlődjön a kommunikációm, hogy „ügyesebb legyek”, ne legyek olyan félénk és visszahúzódo. A Hotelportás gyakorlatnál több variációt is kipróbáltunk: többféleképpen kellett eljátszania a portásnak a szerepét (agresszív, kedves, hanyag, folyton szlenget használ).

2. Foglalkozás

Témakör: Ön- és társismeret

Téma: Egymásra figyelés

Cél: Ön- és társismeret fejlesztése, együttműködés fejlesztése

Eszközök: székek

Helyszín, körülmények: Körben elhelyezett székek

Levezetés, instrukció:

Véletlenszerű számolás (Mohay, 2004)

Koncentrációs gyakorlattal kezdjük a foglalkozást: mindenki egy számot mond, majd leül. Sorban haladunk egytől egészen addig, ahányan a csoportban vagyunk. Egyszerre nem mondhatja ki senki ugyanazt a számot, illetve ha mégis, akkor újraindul a számolás.

Add tovább a mozdulatot (Kaposi, 2013b)

Többféle variációban játszottuk: 1. Az egyik résztvevő kitalál egy mozdulatot (nem mozdulatsort, csak egy apró mozdulatot), amelyet a másiknak utánoznia kell és így tovább, a mellette lévő is utánozza, amíg véget nem ér a kör. 2. Az első játékos kitalál egy mozdulatot, a mellette lévő utánozza, majd hozzátesz ő is egy mozdulatot, a következő játékos már az előtte lévő kettő mozdulatot utánozza, és ahhoz tesz hozzá még egyet, amíg a kör véget ér. 3. Egymásnak háttal állnak a résztvevők és mindig csak az előtte álló fordul meg, csak ő látja a mozdulatsort (itt már mozdulatsort mutatnak egymásnak), azt próbálja továbbadni az előtte állónak és így tovább, az összes résztvevő sorra kerül.

Titkos karmester (Mohay, 2004)

Különböző ritmusra tapsolunk vagy a tenyerünkkel vagy a térdünkön. A tanulók közül bárki észrevétlenül átveheti az irányítást.

Gyere velem (Perényi, 2009)

Többféle stílusban eljátszák az alábbi párbeszédet: -Gyere velem. -Nem megyek. A végén közösen értelmezzük, miről szólt a párbeszéd.

Járv úgy, mint....

A járkálás, sétálás közben a kapott instrukciónak megfelelően kell mozogniuk a térben úgy, hogy ne ütközzenek össze és töltsék ki a rendelkezésre álló teret.

A lény (Swale, 2009)

Találjanak ki egy képzeletbeli lényt és alkossák meg saját magukból, mutassák be úgy, hogy mindenki a része legyen a lénynek. Ezután induljon el a lény, mozduljon meg és legalább néhány métert tegyen meg előre. Közösen (vagy a csoport maga) adhatunk neki nevet.

Tapasztalatok: A gyerekek külön kérték, hogy újra a Beszélgetés sztárokkal c. gyakorlatot is játsszuk. Többnyire focistákat, énekeseket, influenzaszereket hoztak fel példának. Többen politikusokat is említettek.

3. Foglalkozás

Témakör: Ön- és társismeret

Téma: Beszédtechnika

Cél: Beszédkészség, beszédfigyelem fejlesztése

Eszközök: Kinyomtatott szövegek: Montágh Imre Tiszta beszéd könyvéből; kortárs gyerekversek

Helyszín, körülmények: Körben elrendezett székek

Levezetés, instrukció:

Egyesével kiállni a körből

Körben állunk és egyesével, tehát nem egyszerre, kell megfordulni a körben. A gyakorlat akkor ér véget, amikor mindenki megfordult és háttal állnak egymásnak. Fordítva is megcsináltuk, amikor befelé kell fordulni, de ebben az esetben sem mozoghatnak egyszerre.

Bemelegítő beszédtechnikai gyakorlatok (Montágh, 2019)

Megtornáztatjuk a szájizmokat a bemelegítés érdekében.

Beszédtechnikai gyakorlatok (egyéni és páros gyakorlatok) (Montágh, 2019)

Szövegmentes légzőgyakorlatok, szöveges kiejtésgyakorlatok. A fénymásolt lapok segítségével otthoni gyakorlás is lehetséges.

Versek különböző stílusban (páros és kiscsoportos gyakorlatok) (Montágh, 2019)

Kedvenc versüket megzenésíthetik és elő is adhatják a következő stílusok valamelyikében: pop, rock, slam poetry, ária, jazz, népdal.

Otthoni feladat megbeszélése

Énkönyv készítése (Mészáros, 2019)

Erre a feladatra a program végéig van lehetőségük, hogy elkészítsék a saját Én-könyvüket, amelyhez a témákat közösen beszéltek meg és közösen választottuk ki.

1. fejezet: Magamról

2. fejezet: Mit szeretek?

3. fejezet: Három kívánságom

4. fejezet: Amit utálok

5. fejezet: Valami, amiben sikeres voltam

További fejezetek lehetnek, amivel kiegészíthető még a könyv: 6. fejezet: Példaképeim; 7. fejezet: Miben különbözöm másoktól?

Tapasztalatok: Az otthoni feladatok nagy egyéni eltéréseket mutattak abból a szempontból, ki akarta feltétlenül megmutatni a többi résztvevőnek a munkáit, illetve volt, aki egyáltalán nem,

volt, aki csak a foglalkozásvezetőnek szeretne megmutatni. Természetesen mindenki maga dönthetett róla, mennyit szeretne megmutatni belőlük.

4. foglalkozás

Témakör: Önismeret

Téma: Kreatív játék, kommunikáció

Cél: Empátia és önismeret fejlesztése

Eszközök: székek

Helyszín, körülmények: Körben elhelyezett székek

Levezetés, instrukció:

Pantomim

Némajátékkal bemutatnak egy mesét vagy történetet, regényt, verset.

Tükörjáték (Kaposi, 2013b)

Párokban dolgoznak: az egyik tanuló a szereplő, a másik tanuló a tükör, aki utánozza a szereplőt két percen keresztül, ezután cserélnek.

Szinkronizálás (Kaposi, 2013b)

Az egyik tanuló mutogatja a másik tanuló beszél az alapján, amit lát.

Szituációs játék

Arra kérjük a résztvevőket, hogy különböző iskolai szituációkat gyűjtsenek össze. *Tanár-diák konfliktus:* A tanár nem adott fekete pontot a házi feladatra az egyik diáknak és a társa ezt szóvá tette a tanárnak. A tanár és a diák szerepét is a tanulók játszották el.

Valami történt az iskolában: Dóri nem készítette el a matek házi feladatát, ezért kölcsönkérte és lemásolta az egyik barátja házi feladatát, de az egyik osztálytársa ezt észrevette és elmondta a tanárnak, amiért Dóri büntetést kapott otthon, amikor elmesélte a szüleinek. Ez a történet adja a rövid jelenetek alapját. A tanulók állóképeket és /vagy rövid jeleneteket készítenek a történet egyes elemeihez. Minden jelenet után megbeszéljük, mit láttunk, hogyan lehetett volna másképp.

Tapasztalatok: A foglalkozás elején serdülőkori problémákat gyűjtöttünk össze közösen, ekkor többen a székálást, kiközösítést említették. Az egyik fiú, aki egyébként nagyon motivált, talpraesett, aktív részese a drámafoglalkozásoknak, azt mondta, hogy a legnagyobb probléma: önmagam. Amikor az iskolai problémák összegyűjtését kértem a tanulóktól, akkor többnyire tanárokkal kapcsolatos problémákat hoztak (Külön jelzés is történt, hogy kortársakkal kapcsolatos problémákat is nyugodtan hozzanak.)

5. foglalkozás

Témakör: Önszabályozás

Téma: Ön- és társértékelés, együttműködés

Cél: Az érzelmek, a gondolatok és a viselkedés közötti különbségek tudatosítása, az önészlelés fejlesztése. A figyelem, a koncentráció, a gátlás és a nézőpontváltás fejlődésének segítése. Empátia, tolerancia gyakorlása

Eszközök: -

Helyszín, körülmények: Körben elhelyezett székek

Levezetés, instrukció:

Szoborjáték

Szabadon mozoghatnak a teremben, amikor megáll a zene, akkor hirtelen kővé kell dermedniük. Ezt többféle variációval játszottuk: a tanulók közül került ki az irányító; kijelöltünk egy startvonalat és egy célvonalat, ahová el kell jutni - akkor kell kővé dermedni, amikor megfordul az irányító.

Önértékelés doboz (D. Molnár, 2019)

Egy velem kapcsolatos esemény/ Az ezzel kapcsolatos gondolataim/ Az ezzel kapcsolatos érzéseim/ Mit tettem? Hogyan viselkedtem?

Tükör előtti kézjátékok: ellentétes karakterek egyszerű megjelenítése

Árnyjáték kézhasználattal: mozdulatsorok kipróbálása

És–Hogy–Igen–Nem (D. Molnár, 2019)

A tanulók párokat alkotnak és kapnak egy témát, amiről beszélgetniük kell úgy, hogy az alábbi szavakat nem mondják ki: és; hogy; igen; nem.

Simon mondja (D. Molnár, 2019)

A tanulók közül az egyik diák különböző instrukciókat mond a többieknek, amit kizárólag akkor kell elvégezni, amikor azzal kezd, hogy: „Simon mondja”. Pl.: Simon mondja ülj le! Állj fel!

Más bőrében című gyakorlat (Szabó, 2019)

A tanulók különböző embereket valamilyen szituációban ábrázoló képekről beszélgettek először párban, utána közösen: hogyan érezheti magát a képen szereplő egyén? Fogalmazzák meg írásban: 1. a szereplő gondolatait; 2. Írjanak a képről egy párbeszédet.

Kitüntetés (Gál et al., 2019)

Az egyik osztálytársuk, barátjuk számára készítenek kitüntetést, amelyben kiemelik a pozitív tulajdonságait. (Az is lehetséges, hogy a csoportból mindenki húz egy nevet, és neki készíti.) Ehhez egy sablont is készítettünk közösen, amelyet kidíszíthettek, kiszínezhettek.

Tapasztalatok: A más bőrében c. gyakorlathoz mindenképpen szempontokat is érdemes megadni a képek mellé, mi az, amire figyeljenek oda, mi az, amire térjenek ki a képen szereplőkkel kapcsolatban, pl. minden kérdőszóra próbáljanak meg válaszolni, illetve mondatkezdeteket is érdemes megadni, ami segíthet a vélemény megfogalmazásában: (én) úgy gondolom,... (én) úgy vélem,...azt hiszem,... véleményem szerint,...úgy látom,... A csoporttól függően elegendő lehet csak szóban beszélni a képekről.

Az És–Hogy–Igen–Nem gyakorlatot további szavakkal bővítettük: oké, ahan, persze, ja.

6. foglalkozás

Témakör: Elfogadás/Empátia, tolerancia gyakorlása

Téma: Beilleszkedés/ Kiközösítés

Cél: Empátia fejlesztése, hatékony megküzdési stratégiák kialakítása. Mit teszek, ha szomorú vagyok? Mit teszek, ha nem fogadnak be?

Eszközök: Mesekönyv. Papírlapok.

Helyszín, körülmények: Tanterem, körben elhelyezett székek

Levezetés, instrukció:

Hangbúra (Pap, 2022)

Az erdő hangjai (hangolódás a mesére). A résztvevők körben állnak és az erdőben hallható hangokat utánozzák: egy-egy hang, beszélgetések, állathangok, stb..., amit az erdőben sétálva, figyelve hallani lehet, azokat a hangokat adják ki a körben állók, aki a kör közepén becsukott szemmel áll, ő ezek alapján a hangok alapján találja ki, hol van.

Beszélgetőkör, állóképek, gondolatkövetés

Kiközösítés. Kirekesztés. Mit jelentenek ezek a szavak? Mi lehet az oka, amiért valakit kiközösítésnek? Ha valamit tett és azért közösítik ki, ebben az esetben jogos? Erről a tanulók állóképeket készítenek, amelyben olyan jelenetek láthatóak, ahol valaki kiszorul egy csoport tevékenységéből. Utána gondolatkövetéssel kihangosítottuk a szereplők gondolatait, érzéseit. Ezután címet adtunk a képnek.

Mesedramatizálás

Mese a medvebocsról, aki madár akart lenni c. angol mese alapján.

Kiscsoportos megbeszélés

A mese felolvasása addig tart: "Egyszer csak.... Megbeszélés arról: Szerintetek mi a mese üzenete? Miért akart madár lenni a medvebocs? Hogyan folytatódna tovább a mese?

Ezután *különböző pontokon megállítjuk a mesét és eljátsszuk.* Hogyan lehetne másképp? Kire lehetne kicserélni a szereplőket?

Tabló

Hogyan érzi magát a medvebocs, amikor elküldik? Készítsenek róla tablót (állóképet)!

Forró szék

Interjú a medvebocccsal

Forró szék

Interjú a madarak egy képviselőjével

Gyűlés

A madarak gyűlést terveznek, ahol megvitatják, miért nem jöhet közéjük, vagy úgy is dönthetnek, hogy közéjük állhat. Miket mondanak neki? Ekkor megnézzük az ötleteket, azonban nem szükséges mindenképpen döntésre jutni.

Véleményfolyosó

Két sorban állnak a résztvevők egymással szemben, az egyik társuk (önként jelentkező) a köztük kialakult „folyosón” megy végig, ezalatt mindkét oldal pro és kontra érveket sorakoztat fel a megadott témával kapcsolatban. A foglalkozás végén a játékos medvebocsként haladt végig a folyosón, amíg az egyik oldalon álló játékosok barátként biztató mondatokat, a másik sorból kritikus hangokat mondtak neki.

Tapasztalatok: a Véleményfolyosó c. gyakorlat során érdemes elmondani előre, hogy lassan haladjon, aki végigmegy a folyosón, illetve ne beszéljenek egyszerre, előbb várják meg, hogy a másik végig mondja a mondatot. Fontos, hogy a gyakorlat után beszéljük meg, ki, hogyan érezte magát közben. A szerepbe lépés is fontos, azonban utána szintén fontos kilépni a szerepből, vagyis maguk körül megfordulni és kimondani: Én most újra (saját név) vagyok. A Hangbúra gyakorlatnál szintén érdemes előre jelezni, hogy ne feltétlenül egyszerre beszéljenek sokan, illetve figyeljenek a hangerőre, ne legyen túl hangos sem, lehessen érteni a mondatokat. Ne egymást akarják túlkiabálni, hanem a hangkulisszát sikerüljön megteremteni közösen, aminek néha része, hogy egyszerre beszélnek, egyszerre adnak ki hangot. Ez nagyfokú egymásra figyelmet igényel.

Otthoni gyakorlatok

2 hetes kihívás

Vezess naplót 2 hétig az alábbi 5 dologról

Írd egymás alá ezt az 5 dolgot és mellé oszlopokban a hét napjait. A hét során próbálj meg minél jobban odafigyelni azokra a dolgokra, amiket vállaltál és jegyezd be a táblázatodba, hogy aznap mit sikerült megvalósítani!

- Valakivel kedves voltam.
- Valakivel beszéltem az érzéseimről.
- Meghallgattam a másik véleményét.
- Elmondtam a saját gondolataimat egy vita során.
- Figyeltem arra, hogy ne sértsek meg senkit.

Kommunikáció modul

A Kommunikáció modul alapvetően a kommunikációs stílusok megismerését és az asszertív kommunikációs stílus gyakorlását tűzi ki célul, de emellett a program során végig indirekt módon történik a kommunikációs készség fejlesztése.

7. foglalkozás

Témakör: Asszertív kommunikáció

Téma: Hogyan kommunikálhatunk úgy, hogy hatással legyünk a társainkra?

Cél: Asszertív kommunikációs képesség fejlesztése, együttműködés fejlesztése

Munkaformák: csoportmunka, pármunka

Eszközök: papír, íróeszköz

Helyszín, körülmények: Tanterem, körben elhelyezett székek

Levezetés, instrukció:

Kommunikációs stílusok

Asszertív, agresszív, passzív és a manipulatív stílusjegyeket beszéltük meg egy-egy rövid párbeszéd segítségével, amit – a megadott instrukciók alapján – különböző stílusban játszottak el.

Angyal- ördög (H. Molnár, 2015)

Négyfős csoportokban dolgoznak a tanulók: az egyik játékos elkezd egy történetet mesélni, egy dilemmát, belső konfliktust vagy társas problémát próbál elmagyarázni a társának, de ott van mellette két másik társa az ördög és az angyal szerepében. A másik két tanuló közül egyikőjük az angyal, aki pozitív dolgokra biztatja a helyzettel kapcsolatban, a másik pedig az ördög szerepében, negatív dolgokra biztatja a mesélőt.

Kerettörténet

Képzeljétek el, hogy egy magyarországi Nemzeti Parkban dolgoztok, mint természetvédő munkatársak, mert egy 4 fős gyerekekből álló munkacsoportot hoztak létre a Nemzeti Parkban (szerepfelvétel) annak érdekében, hogy közelebb hozzák a gyerekekhez a természetet. A feladatokat a különböző programok kidolgozása. Minden csapat kiválasztja azt a Nemzeti Parkot, ahol dolgozik (kártyákat húznak, így alakulnak meg a csapatok).

Állóképek

Egy nap a Nemzeti Parkban.

Kiscsoportos megbeszélés

Megterveznek egy gyerekprogramot, amelynek ők a fő szervezői.

Gyűlés

Miután megszervezték a programot, a program napján az egyik felelős nem végezte el a rá bízott feladatot.

Páros improvizáció (Perényi, 2009)

Párban eljátsszák a lehetséges megoldásokat. Miért nem végezte el, illetve mi lehetett az oka, mivel indokolta meg? Hogyan tovább? Miben egyeztek meg?

Összegzés

Milyen volt a közös munka? Hogyan érezték magukat közben? Mennyire sikerült együttműködni a csoportoknak, mik voltak a nehézségek? Hogyan oldották meg? Később is alkalmaznák-e ezt a megoldást?

Tapasztalatok: A kiscsoportos megbeszélés során hagyjunk elegendő időt a programok összeállítására, a feladatok felelőseinek kiválasztására. Egy munkalapot/ sablont/ kaphatnak előre a diákok, amiben dolgozhatnak. Erre a foglalkozásra nem feltétlenül elegendő kilencven perc, több időt vehet igénybe.

8. foglalkozás

Témakör: Asszertív kommunikáció

Téma: Kommunikációs stílusok

Cél: Asszertív kommunikációs képesség fejlesztése, együttműködés fejlesztése

Munkaformák: csoportmunka, pármunka

Eszközök: Mese, papír, íróeszköz

Helyszín, körülmények: Tanterem, körben elhelyezett székek

Levezetés, instrukció:

Három kultúra c. játék (Gál et al., 2019)

Kékek, pirosak, zöldek megadott instrukció alapján beszélnek, járnak, viselkednek. (asszertív, agresszív, szubmisszív)

Képzeletbeli osztály

10-11 évesek, Amerikában élnek, egy nyári program keretében egy táboroztok az erdőben.

Állóképek

Milyen nehézségekkel kell megküzdeni ott? Mire számítok? Mitől tartotok? Milyen konfliktusok lehetnek?

Kiscsoportos megbeszélés

Az önfenntartó életmód kialakításához mi szükséges? Milyen eszközök? Milyen emberi tulajdonságok?

Gyűlés: Vezető kiválasztása

Mi alapján választunk vezetőt? Milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie?

Többen jelentkeznek a feladatra, ezért egy kihívást kell teljesíteniük. Mi legyen az?

Nem fizikai, hanem szellemi kihívást.

Interjú

Kérdéseket kell megválaszolnia a leendő vezetőnek

Záró feladat

Gyurmából formázzanak meg egy karaktert. Mutassák be, milyen különleges képessége van és el is cserélhetik egymással, ha jól meg tudják indokolni a cserét.

Tapasztalatok: Az interjúkérdések összegyűjtésén nagyon aktívan dolgoztak, rengeteg ötletük volt ezzel kapcsolatban. A gyurmából formázott karakterre érdemes több időt hagyni, hogyha szükséges.

9. foglalkozás

Témakör: Nézőpontváltás

Téma: Iskolai szituációk kortársakkal és tanárokkal

Levezetés, instrukció:

Bábjáték

1. *élő bábjáték: a szereplők úgy mozognak, ahogyan a társuk instruálja őket, maguktól nem szabad*

2. *kesztyűs báb: Kézjátékok párban, illetve csoportosan. A kiválasztott kesztyűbábokkal egy közös történetet írnak- mindenki egy mondatot tesz hozzá.*

Improvizációs gyakorlatok (Perényi, 2009)

Háromfős csoportokban beszélgetnek: Puskázzak- e a dolgozatnál? Maradjak-e csöndben, ha egy osztálytársam gúnyol valakit, vagy szóljak neki? Játsszak-e olyan gyerekkel a szünetben, akit kiközösítettek? Megmondjam- e a tanárnak, hogyha látom, hogy valaki puskázik? Mondjak-e igazat, ha azzal megbántok valakit? Megírják a minidialógusokat és ezután rövid szituációkat játszanak el ezek alapján.

Problémaláda (Kasik, 2019)

Arra kérjük a résztvevőket, gondolják át magukban, gyűjtsék össze és írjanak le néhány a társaikkal, az iskolával vagy barátokkal kapcsolatos problémát, majd ebbe a kis ládikába dobják bele azokat. A cetliket egyesével kihúzzuk (nevet nem tartalmazhat) és eljátszuk a szituációt, vagy megjelenítjük egy állóképben, amit kihangosítunk a gondolatkövetés konvenció segítségével.

Szituációk

A gyerek túl sokat telefonozik, ezért a szülei elbeszélgetnek vele. Két diák beszélget arról, miért szól bele a dolgaiba a másik? (miért telefonozik sokat, miért hord ilyen ruhákat.)

Véleményfolyosó

A tanulók két oszlopban felállnak egymással szemben, az egyikőjük végigmegy a folyosón és közben hallgatja amint az egyik oldal mellette a másik ellene sorakoztat fel érveket: a telefonozás mellett/ ellen. Illetve az egyikőjük piszkálja a ruházata miatt, a másik pedig bíztatja, hogy ne foglalkozzon vele és dicséri is.

Tapasztalatok: Az improvizációs gyakorlatok során és a szituációs gyakorlatoknál voltak, akik nem akartak részt venni szóban, inkább írásban készítették el a párbeszédet. A véleményfolyosón mindenki végig akart menni.

10. foglalkozás

Témakör: Kommunikációs stílusok

Téma: Nézőpontváltás

Eszközök: hat különböző színű kalap

Hat gondolkodó kalap (de Bono, 1985)

Amilyen színű kalap van rajta, olyan stílusban kell a többiekkel kommunikálni, illetve azokra a kérdésekre kell fókuszálni a tanár által előre kidolgozott problémahelyzetekben.

Fehér kalap: tényekre fókuszál. Kérdései: Mit tudunk már? Mit nem tudunk még? Milyen adataink, információink vannak? Piros kalap: Az érzések vezérlik, nem érvel. Én ezt érzem,....

Fekete kalap: Kritikus gondolkodó, segít elkerülni a hibákat. Kockázatok, veszélyek, problémák, gyengeségek kiemelése a játékos feladata. Sárga kalap: optimista, pozitív gondolkodás jellemzi. Kérdései: Miért lehet hasznos számunkra ez a dolog? Zöld kalap: kreatív gondolkodó, új ötletekkel áll elő. Kérdései: Mi lenne, ha.... Mi történne, ha.... Kék kalap: ő az irányító. Ő mondja meg, ki mikor melyik kalapot veszi fel, illetve moderálja a beszélgetést. Ebben az esetben a pedagógus, de a csoport tapasztalataitól, gyakorlottságától függően ők is felvehetik a kék kalapot.

Improvizációs gyakorlatok (Perényi, 2009)

Mozgásimprovizációval kezdtük, majd fokozatosan áttértünk a szóbeli kommunikációra.

Story cubes

Sztorikocka felhasználásával kiscsoportokban egy közös mesét alkotnak: legyen benne valami varázslatos, legyen benne konfliktus és megoldás, a végén tanulsággal záródjon.

Tapasztalatok: A hat gondolkodó kalap című gyakorlatnál érdemes a kezükbe is adni olyan színű papírokat, ami a kalap színe, hogy ne felejtsék el.

11. foglalkozás

Témakör: Együttműködés, kommunikáció

Téma: Közös produkció létrehozása

Levezetés, instrukció:

Reklámfilmet forgatunk (Gál et al., 2019)

3-4 fős csoportokban az a feladat, hogy egy rövid kb. 2 perces reklámot készítsenek egy kiválasztott tárgyról.

Közös mese

Mindenki egy mondatot tesz hozzá és így írnak egy közös történetet.

Mesetérkép (Tátrai, 2022)

Elhelyezzük magunkat a mesetérképen, találják ki a mesehős eredetét, a történetét, milyen varázsereje van, milyen kihívásokkal szembesül.

Színezzék ki a mesetérképet!

Játszák el a meséjüket!

Ha a mai napomból film készülne, annak címe az lenne, hogy...

A filmcímeket összegyűjtöttük és előbb állóképet (fotót) készítettek hozzá, ezután gondolatkövetéssel kihangosítottuk, ezután trailert készítettek hozzá szintén kiscsoportokban. Aláfestő zenét tehettek mellé. Eljátszották a trailert és közösen megbeszéltük, mit láttunk.

Tapasztalatok: A reklámfilm forgatáshoz kaphatnak szempontokat (akár már az ötleteléshez is) azok, akik kevésbé tudnak ráhangolódni a feladatra.

12. foglalkozás

Társas problémákat gyűjtünk: kis papírra írják fel és dobják bele a problémaládába, ezután szituációs játékok következnek, amelyek után megbeszéli az egész csoport a tapasztalatokat. Mit lehetett volna másképp, mi volt, ami jól sikerült, ami hatékonynak bizonyult. Fórum színház módszerrel dolgozunk.

Improvizációs gyakorlatok, Szituációs gyakorlatok, Fórum- színház (Perényi, 2009; Swale, 2009)

A problémaládából válogattunk szituációt, amit azután eljátszottak. pl.: Túl sokat telefonozik a gyerek, a szülei ezért nagyon mérgesek, azzal büntetik, hogy elveszik tőle. A Fórum- színház során a belépő résztvevő akár teljesen megváltoztathatja a szituációt, új szereplőt vihet be a játékba, vagy akár a történetet tudja teljesen átformálni.

Tapasztalatok: A Fórum-színház különösen tetszett a gyerekeknek, voltak olyan résztvevők, akik korábban egyáltalán nem kapcsolódtak be ilyen jellegű gyakorlatnál, de ekkor ők is beálltak a játékba. A foglalkozások során visszatérő problémaként jelent meg a túl sok telefonozás, mint konfliktusforrás.

13. foglalkozás

„Öten vagyunk” Drama in Education (Tanítási dráma) (Kaposi, 2013a)

Téma: Egy közösség olyan lehetőséget kap, amellyel csak akkor tud élni, ha az egyikük kimarad belőle.

Cél: Egy érdekkonfliktus lehetséges megoldási módjainak bemutatása

Fókusz: Mit nyerünk vagy mit veszítünk azzal, ha mások javára lemondunk egy nagy lehetőségről?

Életkor: 10-11 éves kortól

Eszköz: nagyméretű csomagolópapír, írólap, toll

Idő: min.90 perc

Levezetés, instrukció:

1. *Kiscsoportos szerepépítés:* A diákok alkossanak 3-4 fős csoportokat (összesen 5 csoportot, ennél ne legyen több). A csoportok megalkotják a saját figurájukat (Ádám, Laura, Réka, Lili, Gábor, a szereplők, sülve-főve együtt vannak óvodás koruk óta, most 6. osztályosok, akik mindannyian a zenéhez kötődnek valahogyan) a Szerepkártyákon megadott jellemzők alapján, melyet kiegészítenek még kettő tulajdonsággal/szokással/jellemzővel.

2. *Szerep a falon:* Egy csomagolópapírra rajzolt ember alakja köré írják a fontosabb tulajdonságait, majd a csoportok bemutatják a saját szereplőjüket. Ezután ők ennek a szereplőnek a bőrébe bújnak majd.

3. *Kiscsoportos jelenetek a barátságukból:* Minden csoport találjon ki egy köszönési formát, ahogyan üdvözik egymást a baráti társaság tagjai, majd mutassák be.

4. *Kiscsoportos egyeztetés:* a csoportok találjanak ki közös élményeket, olyan eseményeket, amelyek rendkívüli jelentőséggel bírnak a barátságuk kialakulása szempontjából.

5. *Kiscsoportos jelenetek:* Egy-egy ötletet jelenítsenek meg.

6. *Írásos forma:* Nehéz helyzetekben ezekkel a szavakkal bíztatják egymást. A csoportok felírják a mondatokat.

7. *Szociometria:* Együtt alkotják a csapatot, de nem azonosak az egyének közötti kötődések: csomagolópapírra közösen egy ábrát készítenek, amelyen megpróbálják ábrázolni a viszonyokat, amely az öt barátot jellemzi.

8. *Ön-és társismereti játék:* Egy összejövetelen vannak a barátok, a program egyik eleme pedig, hogy cédulákon üzennek egymásnak: Két-két mondatot ír mindegyik fiatal, minden társának: -*Azt szeretem benned, hogy....* -*Azt nem szeretem benned, hogy* majd eljuttatja hozzá, de az értékelés nem plenárisan történik.

9. *Egész csoportos egyeztetés:* A csoportok megbeszélik az általuk irányított figura számára miért fontos a zenélés, mi a motivációja.

10. *Improvizáció: A tanár szerepbe lépése:* Osztályfőnöki órán a tanár közli, hogy kiírtak egy zenei versenyt, amelyre kizárólag 4 fős csapatok jelentkezését várják. A baráti társaság ekkor szembesül vele, hogy dönteniük kell.

11. *Írásos forma:* A csoport tagjai elmennek a társaságból hozzájuk legközelebb álló személyhez és tovább beszélnek a történeteket kettesben. (egyvalaki egyedül maradt, ő egy ismerőseivel beszélgetett erről). Minden csoport megírja ezt a párbeszédet, de előadni nem kell.

12. *Gyűlés:* Másnap összetalálkoznak és tovább játsszák a helyzetet. (A drámatanár az írásos információk alapján figyeli, hogy a szereplők őszinték-e egymáshoz.) Nem feltétlenül kell döntést hozni.

13. *Értékelés:* Szerepen kívül megvitatjuk, vajon hogyan oldódhat meg ez a helyzet.

14. Lényeges kérdések: lehet-e olyan döntést hozni, ami az évek óta tartó barátságot nem veszélyezteti? Hogyan élik meg azt, ha úgy döntenek, hogy mindenki lemond a lehetőségről? Mi történik abban az esetben, ha egyikük önként visszalép?

Forrás: Lipták Ildikó „Mi öten” drámafoglalkozásának általam módosított változata. (Drámafoglalkozások, 2013. szerk. Kaposi L.)

Szerepkártyák (olyan neveket érdemes választani, ami nincs a csoportban, esetleg az iskolában sem)

Ádám A csapatban ő a mókamester, de ha komoly dologról van szó, nagyon tud koncentrálni. Imád gitározni, amivel mindenkit levesza lábáról. Nagyon vicces, jó a humora.

Laura Szeret zongorázni, amit a szüleitől tanult, akik mindketten zenetanárok, ezért őt is zenei pályára szánják.

Réka Az ő családjában mindenki tud valamilyen hangszeren játszani, ő is szereti a zenét és imád táncolni.

Lili Nagyon jó tanuló, szolfézsból is ő a legjobb az osztályban. Szeret hegedülni és komolyzenét hallgatni. Kissé félénk.

Gábor Szintén nagyon jól gitározik, emellett a sport is érdekli, imád focizni.

Tapasztalatok: A játék végén a csoport úgy döntött, hogy nem jelentkeznek a versenyre. Megnéztünk további lehetséges megoldást is, illetve annak a következményeit is megbeszéltük.

14. foglalkozás

A foglalkozás témája: A szorgalmas és a rest leány (magyar népmese)

Cél: A történet feldolgozása drámás eszközökkel, társas problémamegoldás és asszertivitás fejlesztése

Alkalmazott játékok, gyakorlatok: kontextusépítő-, narratív-, költői jellegű-, és reflektív jellegű konvenciók alkalmazása a tanítási dráma során

Szerep a falon

Alkossuk meg a két karaktert, milyen tulajdonságaik vannak. Megnézzük úgy is, hogy két fiú a főszereplője a mesének.

Állóképek

A különböző helyszíneknél.

Gondolatkövetés

Kihangosítottuk az állóképeket, megszólalhattak a szereplők egy-egy hang, szó vagy mondat erejéig.

Forró szék

Kérdezhetnek a rest leánytól és a szorgalmas leánytól/ fiúktól.

Tapasztalatok: A gyerekek a két testvér párbeszédét kezdeményezték.

15. foglalkozás

Témakör: Kortársak közötti társas problémák megoldása a Pál utcai fiúk c. regény segítségével

Téma: Barátság, önfeláldozás, emberi kapcsolatok, kiállás önmagunkért és egymásért

Cél: Társas problémamegoldás fejlesztése

Eszközök: -

Helyszín, körülmények:

Levezetés, instrukció:

A kiinduló történet (Debreczeni, 1994)

„Volt egy hatodikos fiú, Lukácsi Csabának hívták. Az egyik lakótelepi iskolába járt. Nagyon szeretett kalandregényeket olvasni. Különösen a honfoglaló és kalandozó magyarokról, amelyekben a korabeli magyarok szokásai is le voltak írva, ruházatuk, fegyvereik, lakhelyük. Nagyon megtetszett neki a jurta, és ahogyan ott körben a földön ültek. Ki szeretne volna próbálni, milyen lehetett így élni. Mesélt erről a barátainak, fiúknak és lányoknak egyaránt, és megalakították a Jurta csoportot. A lakótelep közelében, ahol zárt kerteket parcelláztak, találtak egy elhanyagolt helyet, ahová soha senki nem jött. A szomszédok sem zavarták az elvadult kert magányát. A Jurta csoport Csabával az élen ezt nézte ki magának. Bele is kezdtek a nagytakarításba. Lenyesték a bokrokat, elgereblyézték a gáz, kis tereket alakítottak ki és ösvényeket vágtak. Építettek egy Jurta formájú kunyhót, otthonról pedig hoztak rossz pokrócokat, azzal bélelték ki. Olyan süveget, tornyos fejfedőt is készítettek maguknak, amilyeneket a képeken láttak. Ezt viselték, ha fontos tárgyalásra gyűltek össze. Megtanultak nyilazni és íjversenyt is rendeztek. Hetente egyszer, péntek délutánonként mindig itt találkoztak. A felvett nevükön szólították egymást; Emesének és Rékának, Éduának és Imolának; Bulcsúnak és Tasnak, Lehelnek és Vajknak. Nagyon jól szórakoztak, vígan zajlott az élet, amikor egy másik társaság a Cowboy csoport is felfedezte a zárt kertet. Egy napon, amikor vége lett a tanításnak, kivonultak és látják, hogy fel van dülva a szálláshely, mindenütt ott a cowboyok nyoma. Összehívják a közgyűlést, valószínűleg visszajön az ellenség, mi tévők legyenek?” (Debreczeni, 1994, pp. 84–85).

Itt leállt a történet.

Befejezzük a történetet

Kiscsoportokban megbeszélik egymás közt, mi történhetett ezek után? Minden elképzelés megvalósítható és ne ragaszkodjanak a Pál utcai fiúk c. regényhez! Megbeszélik a folytatást, kiosztják a szerepeket és megtervezik a játékot.

Tapasztalatok: Többféle megoldás született, de alapvetően mindegyik csapat mindenképp meg akart küzdeni a területért.

16. foglalkozás

Témakör: Bullying

Téma: Kortársak közötti konfliktusok

Cél: Konfliktuskezelés, társas problémamegoldás fejlesztése

Eszközök: –

Helyszín, körülmények: elegendő tér a játékhoz

Levezetés, instrukció:

Iskolai szituációk

Különböző iskolai konfliktusok Fórum – színház módszerrel történő feldolgozása. A módszer lényege, hogy egy 3–4 fős csoport elkezdje eljátszani az adott szituációt egészen addig, ahol egy ponton a foglalkozásvezető megállítja a jelenetet. Ekkor, akik eddig nézőként passzívan vettek részt a szituációban, most lehetőségük nyílik rá, hogy belépjenek a jelenetbe és akár egy új karaktert vigyenek a szituációba, vagy teljesen új irányt adjanak a helyzetnek.

Múzeumlátogatás (Swale, 2009)

Olyan szobrokat készítsenek, amelyben egyvalaki szorult helyzetbe kerül vagy segítségre szorul. A múzeumlátogatás során a tárlatvezető viszi végig a csoportot a múzeumban, próbálják kitalálni, mit ábrázolhat a szobor/ vagy szoborcsoport. Amikor ez sikerül, megmozdulhat a szobor és csatlakozik a tárlatvezetéshez.

Valaki hiányzik a képről (Swale, 2009)

Olyan állóképeket készítsenek, ahol hiányzik valaki a képről, aki szerves részét képezi a helyzetnek. Annak a résztvevőnek kell kitalálnia, aki kiment a teremből, vajon ki hiányzik a fotóról. Ha kitalálta, beállhat a helyére. Szituációs gyakorlat is lehet belőle.

Tapasztalatok: A Fórum– színház módszer különösen tetszett a tanulóknak, ekkor mindenki aktívan részt vett a játékban. A múzeumlátogatás című gyakorlatnál azt kezdeményezték a tanulók, aki megmozdult és csatlakozik a tárlatvezetéshez, ő váljon tárlatvezetővé, a továbbiakban ő mutatja be a többi szobrot.

17. foglalkozás

Témakör: Problémamegoldás

Téma: Igazságtalanság (Lúdas Matyi története alapján a foglalkozás címe: Döbrög)

Cél: Ha igazságtalanság ér bennünket, hogyan reagálhatunk?

Eszközök: Csomagolópapír, ceruzák

Helyszín, körülmények: Tanterem; körben elrendezett székek; elegendő tér a mozgáshoz

Levezetés, instrukció:

Hogyan néz ki ez a falu, Döbrög, ahol a történet játszódik?

A tanulók kapnak egy félig kialakított térképet és a hiányzó részeket kiegészítik: térképet rajzolnak a faluról. Piac, iskola, Döbrögi háza, Matyiék háza, a falu határában lévő szántó, legelő.

Szerep a falon: Milyen fiú volt Lúdas Matyi?

Közösen beszéljük meg, milyen külső és (főként erre koncentrálunk) milyen belső tulajdonságokkal rendelkező Matyi?

Hangbúra (Pap, 2022)

Nézzük meg a falu egy napját. Először menjünk el a piacra: A résztvevők körben állnak és a piacon hallható hangokat utánozzák: egy-egy hang, beszélgetések, állathangok, az eladók kiabálása, stb..., amit egy piacon hallani lehet, azokat a hangokat adják ki, a kör közepén becsukott szemmel álló tanuló ezek alapján a hangok alapján találja ki, hol van. Tovább sétálunk a faluban, a további helyszínek: az utcán Döbrögiről beszélgetnek. Matyiéknál otthon.

Állóképek, gondolatkövetés

Lúdas Matyi egy napját jelenítik meg 3-4 fős kiscsoportokban állóképek formájában. Ezután kihangosítjuk a gondolatokat, megszólalhatnak a képen szereplő résztvevők. Megismerhetjük Matyi gondolatait.

Ezt követi egy beszélgetés arról: Mit lehet tenni a zsarnokkal szemben? Hogyan fejezhetjük ki azt, ha nem értünk vele egyet? Mit tehetett Matyi? Ti hogyan cselekedtetek volna az ő helyében?

10 év múlva

Készítsenek állóképeket vagy rövid jeleneteket arról, hogyan él Matyi tíz év múlva. Van-e családja, mivel foglalkozik stb...

Tapasztalatok: Ezen a foglalkozáson érezhető volt, hogy a gyerekek már drámás tapasztalattal rendelkeznek. Ismerték a gyakorlatokat és a konvenciókat, illetve a jelenetek is kidolgozottabbak voltak. Az egész csoport aktívan részt vett a foglalkozáson.

18. foglalkozás

Témakör: Összegzés

Téma: Mit viszel magaddal?

Cél: A program összegzése, visszajelzések

Eszközök: papírlapok, színes ceruzák, zsírkréta

Helyszín, körülmények: Körben elrendezett székek, szőnyegen ülőpárnák

Levezetés, instrukció:

Hangbúra (Pap, 2022)

Ki kell találni, hol járunk, mi lehet a helyszín, azok közül a helyek közül, ahol jártunk az eddigi foglalkozások során. (De választhatnak másik helyszínt is, ha szeretnének, mert van egyéb ötletük).

Ki vagyok én? (H. Molnár, 2015)

A teremben lévők kitalálnak egy mesehőst vagy egy (általuk ismert) regénynek az egyik szereplőjét: egy tanuló kiment ezalatt a teremből, ő visszajöhet a terembe és ki kell találnia, melyik mesehős lehet. Kérdéseket tesznek fel neki, pl. Nagyon féltél az erdőben? Milyen ízű volt a kalács? stb. Ne legyen túl egyértelmű a kérdés azt fontos hangsúlyozni.

Visszajelzés írásban

Rajzolójátok körbe a tenyereteket és a következők szerint írjátok bele, mit visztok magatokkal:
A hüvelykujjba: Mi az, ami tetszett? A mutatóujjba: Mi az, ami hasznos volt, amire felfigyeltél?
A középsőujjba: Mi az, ami kevésbé tetszett, amihez kevésbé tudtál kapcsolódni? A gyűrűsujj:
Mi az, amit szerettel csinálni a foglalkozásokon? Kisujj: Bármilyen apróság, amit kiemelni, ami számodra fontos.

Közös kép

Egy nagy fehér papírt (A3) felteszünk az összetolt padokra és a terem egyik sarkából elindulnak a résztvevők, odasétálnak rajzolni a papírra, majd tovább sétálnak. Az instrukció: Hagyj egy nyomot! Gondolj arra a tevékenységre itt a foglalkozáson, ami rendkívül tetszett, és amikor odaérsz a padhoz, fogj meg egy zsírkrétát és rajzolj valamit a papírra, vagyis hagyj egy nyomot rajta. Bármilyen lehet, nonfiguratív stb.

Én- könyvek (Mészáros, 2019)

Lehetőség van bemutatni az Én-könyvet, aki szeretné.

Szóbeli reflexiók

Kíváncsi kocka (egy kartonból készült nagy dobókocka minden oldalán kérdések vagy megkezdett mondatok vannak) segítségével szóbeli visszajelzést adnak a foglalkozásokról kialakult benyomásaikról. Mindenki dobhat egyet vagy többet is a kockával és befejezi a kocka azon oldalára felírt megkezdett mondatot: Számomra az volt a legérdekesebb, amikor.....; Nagyon tetszett a/ az..../ amikor,.....; Nagyon meglepődtem, amikor.....; Magammal viszem a.....; A foglalkozásokon megtanultam.....; Az okozott nehézséget, amikor.....

Tapasztalatok: A hangbúra gyakorlat során mindenki kipróbálta még egyszer, milyen a kör közepén állni. A visszajelzések alapján a szituációk eljátszása és a reklámfilm-forgatás volt a kedvenc gyakorlat. Nagyon komolyan vették a visszajelzést, a kíváncsi kocka segítségével szóban is ki tudták fejezni a véleményüket a foglalkozásokról, illetve a módszer, hogy a tenyerüket rajzolják körbe és írják bele, mit visznek magukkal, úgy nyilatkoztak, hogy szintén tetszett nekik.

Otthoni feladatlapok

Énkönyv (Mészáros, 2019)	
1.fejezet: Magamról	
2.fejezet: Amit szeretek	
3.fejezet: Három kívánságom	
4.fejezet: Amit utálok	
5.fejezet: Amiben sikeres vagyok	
6.fejezet: Példaképeim	
7.fejezet: Amiben különbözöm másoktól	

Kitüntetés (Gál et al., 2019)

Készíts kitüntetést az egyik barátodnak/barátnődnek!

Az elkészült alkotásokat kitűzzük az osztályteremben, mindenki körbejárhat és megnézheti, ezután megbeszéljük a benyomásaikat.

Szituációs gyakorlatok, improvizációs gyakorlatok során használható kifejezések segédlete

Nem szeretem, amikor...

Nagyon zavar, hogy....

Rosszul esik, hogy....

Elegem van abból, hogy...

Nem örülök neki, hogy...

Nagyon bosszant, ha...

Kérd, amit szeretnél!

Lehetne, hogy...

Legközelebb légy szíves...

Szeretném, ha ...

Azt szeretném kérni, hogy...

Kérlek,...

Hogyan reagálsz, amikor valamivel nem értesz egyet? Használd az alábbi kifejezéseket!

Nagyon rosszul esik, hogy...

De ez nem jelenti azt, hogy...

De ettől még...

De szerintem...

Én ezt másképp gondolom!...

Én ezt úgy gondolom, hogy...

Assertivity társasjáték

A mezőkön található gyakorlatok

Fejezd be a mondatot: Én úgy gondolom, (Meg van adva egy téma a kártyán, amit kihúznak)

Mondd másképp! Fejezd ki magad úgy, hogy benne legyen, amit érzel!

Mondj egy kedves bókot!

Hogyan reagálsz az alábbi mondatra? Ó de szerencsétlen vagy! Hogy nézel ki? Te ne gyere! Nem adom kölcsön!

Dicsérd meg a barátodat/barátnődet!

Dicsérd meg a testvéredet/barátodat valamiért!

Önreflexió

A napom három szóban: (1)... (2)... (3)...

Ha a mai nap szín lenne, mi lenne?

Mi volt a legérdekesebb, amit ma megtudtál/tanultál?

Mi okozott ma meglepetést?

Ma abban fejlődtem, hogy...

Amit másképp csinállok holnap az az, hogy...

Ma abban segítettem a társaimat, hogy...

Ma abban kaptam segítséget, hogy...

Büszke vagyok arra, hogy...

Hálás vagyok azért, hogy...

A legnagyobb kihívás az volt, hogy...

A dolog, amit a legjobban várok holnap...

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás mérésére leggyakrabban használt mérőeszközök és jellemzőik (Kasik, 2015 alapján)
2. táblázat. A hatékony problémamegoldáshoz szükséges ADAPT-jellemzők (D’Zurilla & Nezu, 2007)
3. táblázat. Szociális és érzelmi szociáliskompetencia-területeket fejlesztő nemzetközi és hazai programok jellemzői (saját szerkesztés)
4. táblázat. A dramatikus tevékenységformák osztályozása (Bolton, 1979; Cziboly, 2017; Takács, 2008)
5. táblázat. A tanítási dráma során alkalmazott drámamodellek általános jellemzői (Kaposi, 2012)
6. táblázat. A minta jellemzői (N = 378)
7. táblázat. A faktorelemzés eredményei és a kérdőívek megbízhatósági mutatói
8. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és a kommunikáció faktoronkénti jellemzői 10-11 és 12-13 évesek körében
9. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat a nemek alapján (10-11 évesek, N = 182, felső rész: lányok, alsó rész: fiúk)
10. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés faktorai közötti kapcsolat a nemek alapján (12-13 évesek, N = 196; felső rész: lányok, alsó rész: fiúk)
11. táblázat. Az előmérés eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban
12. táblázat. Az ismételt mérés (ANOVA) eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban
13. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az impulzivitás két mérés közötti változásának előrejelzésére
14. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az elkerülés-menekülés két mérés közötti változásának előrejelzésére
15. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a konfrontálódás két mérés közötti változásának előrejelzésére

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. A Structural Equation Modelling (SEM) eredményei (N = 378)

ABSZTRAKT

Az utóbbi évtizedben igen sok kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy egyre több gyermek és serdülő küzd kommunikációs nehézségekkel, kevésbé hatékonyan tudja megoldani társas problémáit, nehezen küzd meg azokkal (Kasik, 2015; Zsolnai, 2013). Azok, akiknél az elsődleges szocializációs közeg, a család kommunikációs mintái nem megfelelőek – melyek nagyon gyakran negatívan befolyásolják a társas problémák értelmezését és kezelését –, számtalan nehézséget tapasztalnak az iskolában, kortársaik körében és más közösségekben is (Denham et al., 2012; Ibabe, 2016; Reid et al., 2007). A kutatások arra is rámutatnak, hogy olyan iskolai programokra van szükség, amelyek több terület együttes (komplex) fejlesztését tűzik ki célul, kihasználva a fejlesztendő területek egymáshoz való kapcsolódását, egymásra hatását (Webster-Stratton, 2011). Egyre több felmérés hangsúlyozza azt is, hogy a nemek közötti különbségek minél pontosabb azonosítása ugyanolyan fontos, mint az életkori sajátosságok feltérképezése egy-egy fejlesztőprogram megkezdése előtt (Perzow et al., 2021). Magyarországon kevés komplex vizsgálat és iskolai program létezik, azonban hazai és külföldi kutatások is alátámasztják (Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2013), hogy a szociális kompetencia összetevőinek tudatos és tervszerű fejlesztése minél korábbi életkorban szükséges, ezért doktori kutatásom célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek és kapcsolatuk vizsgálata volt 10-11 éves (5. osztályos) és 12-13 éves (7. osztályos) diákok körében, melynek eredményeit felhasználva dolgoztam ki egy ezeket a területeket együttesen fejlesztő drámaalapú, kommunikációfókuszú iskolai fejlesztőprogramot. Az értekezés első részében a kutatás elméleti háttérét mutatom be, a második részben a minta jellemzőit és a felhasznált mérőeszközöket, ezután a jellemzők vizsgálatára irányuló kutatás és a 10-11 évesekkel végzett kontrollcsoportos fejlesztés eredményeit ismertetem. A kommunikációfókuszú fejlesztőprogram célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció fejlesztése volt drámapedagógiai módszerekkel. A program elején és végén három kérdőívet töltöttek ki a diákok (Assertiveness Questionnaire, AQ, Erickson et al., 2016, magyar változat: Balogh-Pécsi & Kasik, 2020; Social Problem-Solving Inventory–Revised, SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002, magyar változat: Kasik et al., 2010; Ways of Coping Questionnaire, WCQ, Lazarus & Folkman, 1988, magyar változat: Rózsa et al., 2008), mindegyik megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezett. Az egyéves, 18 alkalomból álló, kéthetente 90 perces foglalkozásból álló program a kísérleti csoportban három területen eredményezett jelentős változást. A feltételezésemmel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelempontú megoldói stílus és az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia, valamint nőtt a konfrontálódás mint megküzdési stratégia gyakorisága. Mindhárom terület esetében jelentős magyarázóerővel bír az asszertív kommunikáció. Az eredmények alapján az egyéves csoportos fejlesztés hatékony módja néhány olyan problémamegoldói stílusnak és megküzdési stratégiának, amelyek a hazai vizsgálatok alapján a serdülőkorban számos életvezetési nehézséget okozhatnak, vagy alkalmazásuk kevésbé hatékony megoldáshoz vezet.

RÖVIDÍTÉSEK LISTÁJA

ADAPT Attitude, Define, Alternatives, Predict és Try

NEGORI Negatív Orientációt MÉRŐ Kérdőív

WCQ Ways of Coping Questionnaire

SPSI-R Social Problem Solving Inventory- Revised

AQ Assertiveness Questionnaire

SAJ Saját szükségletek, gondolatok, érzések

MF Másikra figyelés

PO Pozitív orientáció

NO Negatív orienáció

RAC Racionalitás

IMP Impulzivitás

ELK Elkerülés

POZ Pozitív átértékelés

PM Pozitív megküzdés

ELF Elfogadás, távolságtartás

MEV Menekülés- elkerülés

KON Konfrontáció

KV Kontrollvesztés

TT Társas támogatás keresése