

D. Molnár Éva • Dombi Edina • Fülöp Márta
Gál Zita • Guti Kornél • Jámbori Szilvia • Kasik László
Mészáros Aranka • Szabó Éva • Szurmik Zoltán

ötlet **tár**



Osztályfőnöki óra: Másképp!

Módszertani segédanyag pedagógusoknak
gyakorlatokkal és tématervekkel

MOZAIK

D. Molnár Éva • Dombi Edina • Fülöp Márta
Gál Zita • Guti Kornél • Jámbori Szilvia • Kasik László
Mészáros Aranka • Szabó Éva • Szurmik Zoltán

Osztályfőnöki óra: Másképp!

Módszertani segédanyag pedagógusoknak
gyakorlatokkal és tématervekkel



ötlet **tár**

Mozaik Kiadó – Szeged, 2019

MÁSKÉPP!

Nem lebecsülendő mindaz, amit általában tesznek a pedagógusok az osztályfőnöki órákon, hiszen nagyon fontos az osztály életének szervezése, a közös tevékenységek megtervezése, a változatos – örömet, büszkeséget, olykor fejfájást, bosszankodást okozó – egyéni és osztályszintű helyzetek kezelése, az adminisztráció. Meggyőződésünk azonban – és sok-sok kutatási tapasztalat is azt bizonyítja –, hogy az osztályfőnöki órákban jóval több lehetőség rejlik, és ezen lehetőségek kihasználásával a szokásos teendők is hatékonyabbá és eredményesebbé tehetők. Azért készítettük ezt a kötetet, hogy néhány területen segítsük mind a gyakorlott, mind a leendő osztályfőnököket a lehetőségek minél nagyobb kihasználásában.

A címben a „*Másképp*” egyrészt arra utal, hogy a kötet gyakorlatai és az osztályfőnöki órák néhány viselkedésformára, a viselkedésformákat meghatározó pszichés jellemzőkre és az ezek működését befolyásoló környezeti sajátosságokra koncentrálnak segíthetik a diákok társas fejlődését. A „*Másképp*” azt is kifejezi, hogy ezen gyakorlatok és órák megvalósítása a szokásostól eltérő szervezést kíván, valamint más szerepfelfogást a pedagógustól és a diákoktól egyaránt. Mindez abból is fakad, hogy ezek az órák alapvetően tréning jellegűek, sok-sok szituáció megélését, elemzését teszik lehetővé az ön- és társismeret, a kommunikáció, a probléma- és konfliktusmegoldás, az énhatékonyság, az önszabályozás, a tolerancia, az empátia, a segítség, az együttműködés, a versengés, a vezetés, a felelősség, az időgazdálkodás és a jövőorientáció fejlődése érdekében.

A kiválasztott területekről igen sok szakirodalom áll a pedagógusok rendelkezésére, ezek egy részéből még vizsgáltak is, sokan nem is olyan régen, és vannak, akik többéves tapasztalattal rendelkeznek a fejlesztésükkel kapcsolatban. Éppen ezért a kötet csak a legfontosabb elméleti alapokat tartalmazza, ám ezekhez szorosan kapcsoljuk a gyakorlatokat és az osztályfőnöki órák alapjául szolgáló tématerveket, amivel a pedagógiai tudatosság fontosságát akartuk hangsúlyozni. Hiszen a fejlesztőanyagok mindegyike – az eddigi kutatások, kísérletek és saját tapasztalatainak alapján – igen hatékonyan alkalmazható az osztályfőnöki órákon, azonban a hatékonyság fontos feltétele, hogy a pedagógusok tisztában legyenek a tevékenységek elvégzésének alapelveivel, a módszerek alkalmazásának határaival, illetve saját kompetenciáik lehetőségeivel és korlátaival.

Bízunk benne, hogy a pedagógusok sikeresen tudják majd alkalmazni a kötet gyakorlatait és tématerveit. Reméljük, mind az elméleti részekből, mind a fejlesztést segítő anyagokból sok-sok ötletet merítenek munkájuk során, hogy aztán még több gyakorlat, játék, tématerv álljon rendelkezésükre. Amennyiben úgy gondolják, szívesen megosztanák ezeket kollégáikkal, küldjék el ötleteiket az *osztalyfonokioramasképp@szkk.hu* címre, és egy szakmai áttekintést követően megosztjuk munkájukat a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportja honlapján (szkkblog.wordpress.com).

A kötet szerkesztői és szerzői



Elmélet és gyakorlat

ÖN- ÉS TÁRSISMERET

(MÉSZÁROS ARANKA)

Bevezető

Az ön- és társismeret fejlesztése segíti az egyénre szabott feladatok sikeres vállalásának valószínűségét, a másság megtapasztalásával a diákok között jobb lesz egymás elfogadása, kevesebb konfliktus várható, mindez pedig a társas viselkedés hatékonyságának javulásához vezet. Ha a diákok számára elfogadhatóvá válik az, hogy egyes tulajdonságoknak, jellemzőknek lehet jó és kevésbé jó oldala, mindenkinek vannak erősségei és fejlesztendő területei, ha rájönnek arra, hogy mindenki jó valamiben, akkor hatékonyabban tudnak együttműködni, illetve megszűnhet az osztályon belüli klikkesedés, a társak kirekesztése és elutasítása. Ezt a folyamatot jelentős mértékben tudják segíteni a pedagógusok.

Generációs különbségek

Napjainkban a pedagógusok – a korábbi időkhöz képest – erőteljesebben érzékelik a **generációs különbségeket** az általános és középiskolákban egyaránt. A jelenleg a közoktatásban tanuló Z (1995 és 2009 között születettek) és alfa (2010 után születettek) generációhoz tartozó diákok az őket megelőző generációknál jóval nagyobb kihívást jelentenek a pedagógusok számára.

A Z generációt **digitális generációnak** hívjuk, mivel beleszülettek a digitalizált világba, az eszközöket mindennapjaiknak nemcsak kiegészítéseként, hanem világuk szerves részeként kezelik (Tari, 2010). Virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabadidejük jelentős részét, kapcsolataikat is gyakran az internetes közösségi oldalakon építik ki. Jellemző rájuk, hogy a virtuális térben figyelmük fókusza állandóan kifelé

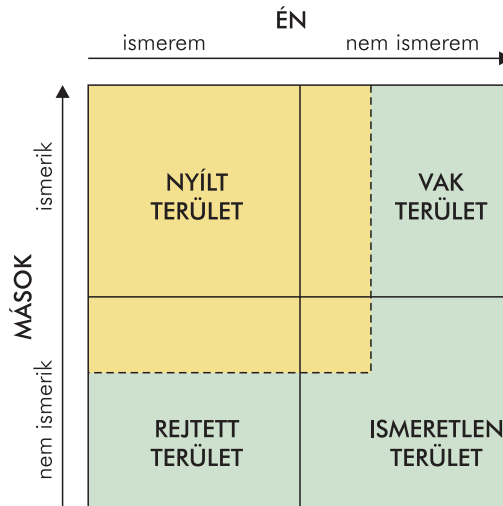


irányul, kevés visszajelzést kapnak offline módon (például már a virtuális naplóban jelenik meg a rossz érdemjegy is, és mire hazaér a tanuló az iskolából, a szülőknél eredetileg a jegy miatt kialakuló rossz érzések is mérséklődnek), nem ismerik meg kellően magukat, nem tanulják meg saját érzéseiket és konfliktusaikat kezelni, illetve megfelelő társas kapcsolatokat kialakítani (Tari, 2010). A magyar fiatalok negyede úgy érzi, nem tud beilleszkedni szűk környezetébe, sokkal könnyebben talál barátokra a virtuális térben. Az állandó online lét önismereti hiányosságokhoz, „like-ok által felturbózott énképhez” vezet (Tari, 2010).

Twenge (2007) szerint a fiatalokra egy megalapozatlan, „üres” **önértékelés** jellemző. A mai generációk már azért is különlegesnek érzik magukat, mert léteznek. Éppen ezért tűnik nagy kihívásnak a jelenség kezelése, és a pedagógusok számára fontos, hogy a diákok minél részletesebben és jobban ismerjék meg magukat és egymást az offline térben.

Önismeret

Az önismeret igen széles körben használt modellje (1. ábra) a Luft és Ingham által kidolgozott **Johari-ablak** (Rudas, 2007). E modell vizuálisan is nagyon jól szemlélteti, hogy miként segíthetnek az erre épülő gyakorlatok, játékok és órák a diákoknak önmaguk és társaik megismerésében.



1. ábra Johari-ablak

A modell (1. ábra) szerint **énünk két dimenzió mentén** (ÉN ismerem, nem ismerem; a TÖBBIEK ismerik, nem ismerik) **négy területre osztható**: nyílt, rejtett, vak és ismeretlen én. A **nyílt terület** **énünk** azon része, amelyet mi és a többiek is ismerünk, olyan információk tartoznak ide, mint a fizikai megjelenés, a tudatosan kinyilvánított vélemények, értékek, a mindenki számára megfigyelhető viselkedéseink. A **rejtett én** zárt terület, ami számunkra ismert, de tudatosan elrejtjük mások elől: dédelgetett vágyaink, illetve

olyan dolgok, amelyeket eltitkolunk, mert kellemetlen, esetleg érzékeny pontjainkat jelentik (pl. gyenge teljesítmények, kudarcok, félelmek), vagy mert azt gondoljuk, hogy a normáktól eltérőek, amiért a többiek elutasítanak bennünket. Az intimnek tekintett információkat szintén nem osztjuk meg a környezetünkkel. A **vak terület** olyan mások által érzékelt dolgok területe, amelyek számunkra nem ismertek. Például lehetnek rossz szokásaink, előítéleteink, de lehetnek éppen olyan jó tulajdonságaink is, amelyeknek nem vagyunk tudatában, és meglepetésként ér, ha mások visszajelzik nekünk. Az **ismeretlen terület** (sötét én) énünk azon része, amelyről sem mi, sem a bennünket körülvevő emberek nem tudnak (pl. nem tudom és a többiek sem tudják, hogy milyen jó pilóta lenne belőlem, mert eddig még nem volt rá alkalmam, hogy kipróbáljam). Ezzel a területtel problémás esetekben a pszichoterapeuták foglalkoznak.

Két ember kapcsolatában a négy terület egymáshoz viszonyított nagysága függ maguktól az egyénektől (pl. egy kifelé forduló ember több dolgot oszt meg magáról másokkal, mint egy befelé forduló), az adott szituációtól, az „én” és a „másik” közötti kapcsolat jellegétől, valamint a kapcsolatuk történeti előzményeitől. A **négy mező közötti határok képlékenyek**, elmozdulásuk iránya változó. Ha az egyén egy csoport tagja (pl. egy osztályé), akkor a csoportban eltöltött idő és az osztályon belüli kapcsolatok, az egymással folytatott kommunikáció, valamint a bizalom szintjétől függően – optimális esetben – a határok folyamatosan jobbra és lefelé tolnak (ezt az 1. ábrán szaggatott vonal jelzi). Tehát a tanuló egyre többet árul el saját magáról, valamint egyre többet tükröznek vissza számára a többiek a vak területből. Ha önfeltárással információkat adunk magunkról, akkor a nyílt terület a rejtett terület rovására nő, ha pedig visszajelzéseket kapunk másoktól, akkor a vak terület csökken és a nyílt terület nő.

Az osztályfőnöknek nagy szerepe van abban, hogy önfeltárással való ösztönzéssel segítse a diákokat a nyílt én területének növelésében, illetve visszajelzések adásával. Ennek eredményeként szűkül a rejtett és a vak terület, egyre jobb lehet az önismeret, amelynek hatására jobb teljesítmény is várható, így egyre hatékonyabban működő osztályközösséget hozhat létre a gyerekekkel való együttműködés során.

Mind a pedagógusok, mind a diákok számára nagyon **fontos, hogy megismerjék a diákok önmagukat és társaikat** (Rudas, 2007). Ennek egyik oka a kíváncsiságnak az önmagunkra való irányulása, aminek jelei már a kisgyermeknél megfigyelhető. A kezdetben saját testét vizsgáló, majd a lelki, szellemi tulajdonságok iránt is érdeklődő gyermek jó példa erre: felteszi azokat a kérdéseket, hogy anya miért csinálja ezt vagy azt, vagy éppen valamilyen tulajdonságokkal ruházza fel a barátját, és mindezekre visszajelzést vár. Az önismeret és a többiek megismerési igényének másik hajtóereje a serdülőknél a **tudatosság vágya**: meg szeretnék érteni önmaguk és mások viselkedését, ennek érdekében szabályszerűségeket próbálnak felfedezni az okok és okozatokra vonatkozóan az emberi kapcsolatok, a személyközi viszonyok alakulásában (pl. Miért szerettek bizonyos embereket, másokat miért kerülök? Miért vagyok hatással egyesekre, a többiekre miért nem? Miért vált ki erős érzelmeket belőlem egy társam, a másik miért nem? Milyen hatással vagyok én a többiekre?).

Ezek a kérdések napjainkban a Z generációs diákokat egyre jobban érdeklik, mivel a magas százalékban jellemző **online lét** a társas kapcsolatok megértésének gátját képezheti. Sokan ezen generáció tagjai közül egyre gyakrabban teszik fel a kérdést maguknak: Mit csináljak jól és rosszul, hogyan lehetne a kapcsolataimat javítani? Többükben tudatosul, hogy a nagy erőfeszítések árán elért iskolai sikerek nem járnak együtt a magánéletben jó személyközi viszonyokkal, és az elmagányosodás egyre gyakoribb az egyébként jó teljesítményt nyújtó diákok körében is. A diákok keresik ennek okát, egyre többen gondolkodnak rajta, hogyan lehetne változtatni, és többen rájönnek arra is, hogy igazán jól működni csak megfelelő ön- és társismeret birtokában lehet.

Fontos, hogy a gyakorlatok kapcsán tudatosuljon a diákokban, hogy **az objektív világot általában saját szubjektív szemüvegünkön keresztül érzékeljük**. Ez torzításokkal járhat, ám a jó kapcsolatok kialakítása szempontjából elengedhetetlen, hogy minél pontosabb képet alkossunk a másiról, mivel csak így tudunk megfelelően viszonyulni hozzá, és így tudjuk megjósolni, hogy miként fog reagálni viselkedésünkre. Az, hogy a másik embert és magunkat valóságghűen lássuk, nagy gyakorlatot kíván, és mindenki számára alapvető. Ha valaki hibás ítéletet alkot másokról, annak kapcsolatai nem a kívánt irányba fejlődhetnek. A mások észlelése bármilyen kapcsolatfelvétel első és döntő fontosságú szakasza (*Forgas, 2007*). Az interakció során állandóan figyelemmel kísérjük az illetőt, és a találkozás végére létrejön róla egy benyomásunk, amely alapján elvárásaink és a jövőbeni viselkedésére vonatkozóan feltételezéseink alakulnak ki. A személypercepció egy kapcsolat felvétele, fenntartása és befejezése során mindvégig fontos szerepet játszik.

Több kutatás bizonyítja, hogy meghatározott társakat meghatározott helyzetben pontosan észlelünk, ugyanakkor a **pontoság** függ az észlelő tulajdonságaitól, önbecsülésétől, az adott pillanatban fennálló hangulatától, a célszemélytől, illetve a helyzettől (*Forgas, 2007*). A másik ember észlelése nagyon bonyolult, és sokkal több buktatót rejt magában, mint a fizikai világ megismerése. A pontos benyomás kialakítását számos tényező nehezíti (*Forgas, 2007*). Az emberekről szerzett információt a különböző külső megnyilvánulások (viselkedések, kommunikáció, bizonyos fizikai jellemzők, például a másik kinézete) jelentik, ezekből kell a belső, a közvetlenül meg nem figyelhető tulajdonságaikra következtetnünk, és ezért követünk el gyakran hibákat az emberek észlelésében. A torzítást az okozhatja, hogy az ezen folyamat során rendelkezésre álló információkon kívül sokszor a más emberekkel kapcsolatos élményeinket, a társadalmi vagy csoportnormákat, nézeteket is felhasználjuk a megítéléshez. Gondot jelent az is, hogy ezeket a hibákat – a személyes jellemzők rejtett volta miatt – nehezebb észrevenni, ezért kijavításuk is esetleges.

Másik különbözőség, hogy a másik személy fontos jellemzőit nem lehet objektív eszközökkel (pl. a tárgyagnál a tömeg, a magasság, a súly mérése), műszerekkel, módszerekkel mérni. Például a barátságosság vagy az együttműködés megítélése a már említett saját „szubjektív szűrőnkön” keresztül történik. A másik emberről alkotott képünket – a róla szerzett információkon kívül – pillanatnyi hangulatunk, korábbi ta-

pasztalataink, személyiségünk, énképünk, beállítódásaink, előítéleteink és a szituációs jellemzők is befolyásolják, éppen ezért nehezen tudunk elfogulatlan megfigyelők lenni. Ritkán sikerül tárgyilagos képet alkotnunk a szüleinkről, a szerelmünkről, vagy éppen a barátainkról. Például hajlunk arra, hogy a hozzánk hasonló emberekben elsősorban a jó tulajdonságokat, míg a tőlünk különbözőekben a rossz tulajdonságokat lássuk meg. Előfordulhat az is, hogy komoly érdekünk fűződik ahhoz, hogy az embereket torzítva észleljük (Mészáros & Németh, 2007). A másik személyről szerzett információink időről időre változnak, de egységes képet kell kialakítanunk róla. Ez sokszor egyszerűsítéshez, bizonyos ingerek figyelmen kívül hagyásához, vagy esetleg új információkkal való kiegészítéshez, az eredetiek torzításához vezethet (Szabó, 2006).

Zárszó

Bár nincs egyszerű dolga annak, aki pontos ön- és társismeretre vágyik, számos kutatás bizonyítja, hogy a társas kapcsolatok nagyon fontosak a jelenleg 15–25 évesek számára (Kollár & Mészáros, 2017). A fejezetben bemutatott ismeretek és gyakorlatok segítenek abban, hogy a diákok saját önismeretüket bővítsék, és a gyakran bizonytalan önbecsülés mellé egy konkrétumokkal alátámasztott önismeretet társítva, megfelelő feladatok vállalásával egyre fokozódó sikerélményekhez jussanak. Ennek következtében nőhet önbizalmuk, majd önbecsülésük, ami a különböző szociális képességek és készségek pozitív változását, ezáltal az osztályon belüli kapcsolatok javulását eredményezheti.

GYAKORLATOK

1. Énkép és a másikról kialakított kép

Cél: A visszajelzés szerepének megtapasztalása az erősségek és a fejlesztendő területek átgondolásával.

Életkor: 12–18 év

Eszköz: papír, toll, a pedagógus által előzetesen elkészített tulajdonságlista diákonként (ezen egy „egyéb” lehetőség is szerepeljen, ahová a diákok felírhatnak egy további fontos jellemzőt)

Idő: 25-30 perc

Levezetés, instrukció:

- (1) Minden diák kap egy tulajdonságlistát, amelyen meg kell jelölnie 3-4 pozitív és 3-4 negatív tulajdonságot, amelyeket jellemzőnek tart magára. Írhatnak az egyéb kategóriába is.
- (2) Háromfős (A, B, C) csoportokat alkotnak, majd visszajelzést adnak egymásnak a következő módon: A-ról elmondja a véleményét B és C, ezt követően A saját magáról beszél. Majd ugyanez történik B-vel és C-vel. Ha véleménybeli eltérések



vannak, beszéljék meg a diákok, hogy mi alapján gondolják magukról, társukról az adott jellemzőt.

Lehetséges veszélyek, buktatók – tanácsok: A gyakorlat után hívja fel a pedagógus a figyelmet arra, hogy a másiktól kapott visszajelzés a másik rólam alkotott (szubjektív) benyomása, nem objektív kép. Viszont minél több embertől kapunk visszajelzést, az összesített eredmény annál inkább közelít az objektivitáshoz, ezért érdemes minél több szituációban visszajelzést kérni és szembenéző módon fogadni, figyelni rá. Érdemes folyamatosan figyelnie és támogatnia a pedagógusnak a csoportos munkát, főként akkor, ha viccelődésbe vagy sértődésbe fordul a csoportmunka, ám a diákok által megfogalmazottakhoz semmiképp ne fűzzön minősítő megjegyzést.

Forrás: Saját gyakorlat.

2. Milyen lennék, ha tanár lennék?

Cél: A „másik bőrébe bújni”, az önfeltárás, az empátia fejlesztése, valamint a visszajelzés gyakorlása.

Életkor: 10–18 év

Eszköz: papír, toll

Idő: 30 perc (függ a létszámtól, teljes tanóra is lehet)

Levezetés, instrukció:

- (1) A pedagógus ismerteti a fiktív szituációt a diákokkal: *Képzeljétek el, hogy két napra megkaptátok azt a feladatot, hogy tanárként dolgozzatok az iskolában – most belebújhatok egy tanár bőrébe! Gondoljátok bele ebbe a helyzetbe, majd gyűjtsétek össze és írjátok le a kiosztott lapra, milyen erősségeitek vannak, melyek segítenének e feladat ellátásában, illetve miket kellene fejlesztenetek ahhoz, hogy jól tudjatok tanítani, a diákjaitok figyeljenek rátok, illetve jó kapcsolatban legyetek velük!*
- (2) Mindenki elmondja az osztály előtt, hogy milyen erősségei és fejlesztendő jellemzői vannak. Minden diák esetében a pedagógus megkéri a többieket, adjanak visszajelzést, hogy XY még milyen tulajdonsága alapján lehetne jó tanár, illetve mit kellene fejlesztenie.

Lehetséges veszélyek, buktatók – tanácsok: A meglepetés erejével hathat a feladat, esetleg nem veszik komolyan a diákok, ezért fontos, hogy a gyakorlat bevezetőjében mondja el a pedagógus, miért végzik ezt a gyakorlatot (képzeljék bele magukat egy tanár helyzetébe, ők is ismerjék meg jobban magukat, kapjanak a többiektől visszajelzést). A gyakorlat lehetőséget ad arra, hogy az osztályfőnök indirekt módon visszajelzéseket és ötleteket kapjon saját munkájának fejlesztéséhez.

Forrás: Saját gyakorlat.

3. Írd le a nevedet a „jó” és a másik kezeddal!

Cél: A másság elfogadása, annak tudatosítása, hogy a saját típustól való eltérő működésmód nehezebb.

Életkor: 14–18 év

Eszköz: papír, toll

Idő: 20-25 perc (függ a létszámtól, teljes tanóra is lehet)

Levezetés, instrukció:

- (1) A feladat az, hogy minden diák írja le a teljes nevét az általa íráshoz használt kezével (aki jobbkezes, az a jobb kezével, aki balkezes, az a bal kezével).
- (2) Ezt követően mindenki vegye át a másik kezébe a tollat, és azzal is írja le a teljes nevét.
- (3) Az osztály közösen beszélje meg, hogy mi volt a különbség a két írás között. A választok megismerése után fogalmazzanak meg közösen tanulságokat az eltérő viselkedéssel, a mássággal, ezek elfogadásával kapcsolatban.

Lehetséges veszélyek, buktatók – tanácsok: A tanulságok megfogalmazásakor a pedagógus emelje ki, hogy az egyik kezünkkel egyszerűbb ezt a feladatot elvégezni, és ha a másikkal való írásra kényszerítenek minket, nehezebben fog menni. A kezességgel kapcsolatos különbség vonatkozik a személyiségpreferenciákra is, vagyis amikor a másik eltérő személyiség típusba tartozik, ne akarjuk megváltoztatni, inkább fogadjuk el, és ha tudunk, alkalmazkodjunk hozzá, ezzel elkerülhetők a konfliktusok. Felmerülhet, hogy van olyan diák, akit rászoktattak a jobbkezességre, ezért ő mindkét kezével tud írni – ezt kiemelve levonható az a tanulság is, hogy fejleszthető a másik módon való működés, ha sokat gyakorlunk. Érdeemes arról is beszélni, hogy amennyiben valakit a „saját képünkre szeretnénk formálni”, az a kapcsolatot rombolhatja.

Forrás: Saját gyakorlat.

4. Kulcsok hozzám

Cél: Az önfeltárás, a saját jellemzők megfogalmazásának gyakorlása.

Életkor: 14–18 év

Eszköz: papír, toll

Idő: 30 perc (függ a létszámtól, teljes tanóra is lehet)

Levezetés, instrukció:

- (1) Minden tanuló kap egy lapot, amelyre fel kell írnia, hogy mire nyitott, és mi az, amire „ugrik”. Mindkét esetben legalább 2-3 dolgot írjanak!
- (2) A diákok egyenként ismertetik a leírtakat. Ha a többiek úgy gondolják, hogy valami találó, jól jellemzi a másikat, akkor azt jelezhetik. Ha szükséges, tisztázó kérdéseket tehetnek fel egymásnak, amit a pedagógus példakérdésekkel segít (pl. *Mit értesz azon, hogy...? Ezt úgy gondold, hogy...? Kifejted bővebben azt, hogy...?*).

Lehetséges veszélyek, buktatók – tanácsok: A diákok számára érdekes és egyben kihívást jelentő is, hogy magukról kell beszélniük, ezért ezt a gyakorlatot csak megfelelő mennyiségű önismereti gyakorlat után ajánlott alkalmazni. A tisztázó kérdések során ne engedje a pedagógus, hogy minősítsék a másik által leírtakat, csak visszajelzést adhatnak azzal kapcsolatban, ami tetszett nekik.

Forrás: Saját gyakorlat.

5. Énkönyv

Cél: Énkép, önismeret fejlesztése, együttműködés gyakorlása.

Életkor: 15–18 év

Eszköz: a gyakorlat egy folyamat első része, amely során mindenki elkészíti saját Énkönyvének alapját A/5-ös lapok összefűzésével (diákonként 5 lap) – lyukasztó, fonál, toll, filctoll; az ajánlott fejezetek kivetítéséhez laptop vagy asztali számítógép, projektor

Idő: 20-25 perc (függ a létszámtól, teljes tanóra is lehet)

Levezetés, instrukció:

- (1) Pedagógusi bevezető arról, miért fontos, hogy tisztában legyünk önmagunkkal, ismerjük jellemzőinket, figyeljünk mások visszajelzéseire (ehhez alapvető információkat nyújt a fejezet elméleti része).
- (2) Mindenki összefűzi saját Énkönyvét, illetve közösen kiválasztják, meghatározzák az Énkönyv első 5 fejezetét. A fejezetek címét külön oldalakra írják a diákok. A fejezetek ezt követően egyénileg, otthon bármikor kiegészíthetők, és negyedévente megnézik, hogy ki milyen fejezettel egészítette ki saját Énkönyvét.



Ajánlott fejezetek (érdemes kivetíteni vagy felírni a táblára a listát):

- Személyes címerem
- Kedvenc ruháim
- Kedvenc ételeim
- A ház, a lakás, ahol élek
- Három kívánságom
- Ha sok pénzem lenne, mire költeném
- Amit szeretek
- Amit utálok
- Amit tudni akarok
- Valami, amiben sikeres voltam
- Valami, amit nem jól csináltam
- Példaképeim
- Miben különbözöm másoktól?
- Barátot keresek – milyen tulajdonságaim vannak, amelyekkel vonzó lehetek
- Amit értékesnek tartok a barátságban, iskolában, szüleimmel való kapcsolatomban, a világban

(3) Miután mindenki összefűzte a lapokat, illetve meghatározták közösen az 5 fejezetet, ebből az 5 fejezetből mindenki válasszon ki egyet, s írjon róla néhány gondolatot két perc alatt.

(4) Néhány önként jelentkező mondja el, mit írt a fejezethez, a többiek keressenek ehhez hasonló vagy eltérő gondolatot az általuk leírtakból.

Ötlet: Ennek mintájára Osztálykönyv is készíthető (pl. Legjobb pillanataink, Büszkeségeink, Megoldott közös problémáink, Amiben még fejlődnünk kell).

Lehetséges veszélyek, buktatók – tanácsok: Tisztázza a pedagógus, hogy a közösen kiválasztott – és az egyénileg kiegészített – témakörökről nemcsak írni, hanem rajzolni, képeket ragasztani is lehet, illetve bármilyen formában díszíthető. A lényeg az, hogy a könyv mindenkinek a saját személyes gondolatait, érzéseit tükrözze. Hívja fel a pedagógus a diákok figyelmét arra, hogy a közös megbeszélések során mindenki csak annyit mondjon, amennyit szeretne, nyugodtan passzolhat, vagyis közölheti a többiekkel, hogy az adott témáról ő nem szeretne beszélni.

Forrás: Jávorné, K. J. (2005). Serdülők az iskolában. *Iskolapszichológia Füzetek* 31. Budapest: ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ.

FELELŐSSÉG

(SZABÓ ÉVA)

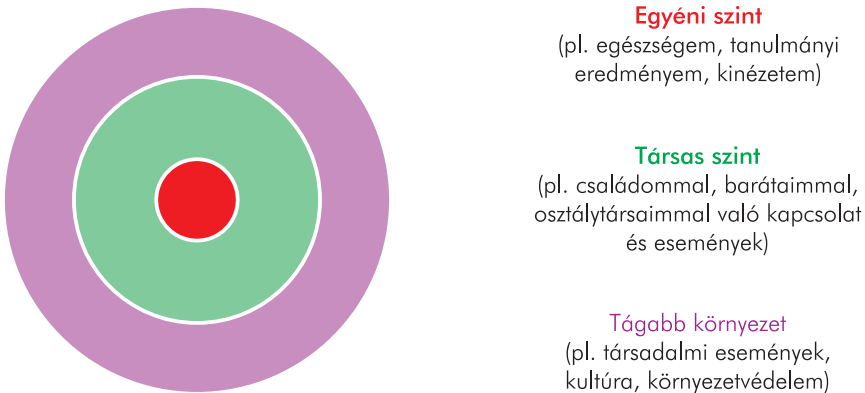
Bevezető

A **felelősség** fogalma a 20. században vált a társadalmi gondolkodás egyik központi kérdésévé. Ennek oka elsősorban a jelentősen megnövekedett szabadság és a személyes kontroll érzésének megerősödése. E két tényezőnek a jelenléte szükséges a felelősség élményének megjelenéséhez. A szabadság és a szabad akarat szerepe az elmúlt évtizedekben jelentősen felértékelődött. Míg korábban szabad döntéseket alapvetően a felnőttek hozhattak, mára már egyáltalán nem szokatlan, hogy a gyerekeknek is önálló döntési lehetőséget biztosítanak a családban számos területen, például az öltözködésben, a táplálkozási szokásokban és a szabadidő eltöltésének módjaiban. A különböző intézményekben is sokkal nagyobb lehetőség nyílik a normák, szabályok saját értelmezésére. A **demokratikus szellemiségű iskolákban** a diákok hozzájárulhatnak a szabályok alakításához, bizonyos mértékig szabadon dönthetnek a feladatokban való részvételről. Ebből azonban az következne, hogy a nagyobb szabadság megélése erősebb felelősséget jelentsen számukra (Krzywosz-Rynkiewicz, 2009). A felelősség megjelenésének másik feltétele, hogy a személy ne csak azt gondolja, hogy szabad akaratából cselekszik, hanem érezze is, hogy tevékenységével **képes befolyást gyakorolni önmaga és mások életére**, azaz hatékonyan képes irányítani az életét. Csak olyan esetekben éljük át (ismerjük el) saját felelősségünket, amelyekben érezzük, hogy hatással vagyunk az eseményekre (Branden, 1997). Az **énhatékonyság** az egyénnek viszonylag stabil meggyőződése, hogy milyen mértékben képes befolyásolni az életében bekövetkező eseményeket, megoldani a felmerülő nehézségeket. A **magasabb énhatékonysági érzés fokozottabb felelősségvállalással is jár**, illetve fordítva (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Mivel különböző életterületeken más-más mértékben érezzük magunkat hatékonynak, így a felelősségérzet erőssége is ezzel együtt változik (Riggio et al., 2010).

Felelősség és kontroll

A **felelősség** és a **hatékonyság** kapcsolatának feltételezéséből alakult ki az az elképzelés, miszerint a felelősségnek van „téri” aspektusa is. A felelősség kiterjedése alapján elkülöníthető az önmagunkért és a közvetlen társas környezetünkért érzett felelősség (Brown, 2009). Ám bizonyos mértékig felelősek vagyunk a közösségért, ami a tágabb szociális környezetünket jelenti, és egy másik szinten mindenki felelős a társadalomért, amiben él, a közjéért, és ez kiterjedhet a legtágabb környezetre, a világra és a természeti környezetre is (Krzywosz-Rynkiewicz, 2012).

A felelősség koncentrikus szerkezetének elmélete (Szabó & Kékesi, 2016) szerint a felelősségérzet az egyéntől távolodva a hatékonyságérzet csökkenésével együtt csökken (3. ábra). A legerősebb felelősséget egyéni szinten éljük meg. A diákok esetében ilyen lehet például a saját tanulmányi teljesítményért vagy a személyes egészségéért érzett felelősség. Egy kissé kevesebb felelősségérzet társul a második szinthez, ez a személy társas környezetében történő eseményekért vállalt vagy érzett felelősségét jelenti. Mint például egy diák saját családjának jólléte, a barátaival való kapcsolatának minősége, az osztály hangulatának kérdése. A legtágabb szinten jelennek meg azok a felelősségterületek, amelyek már túlmutatnak a személy közvetlen társas kapcsolatain, például az ország sorsa, Európa jövője, a környezet megóvása.



3. ábra A felelősség koncentrikus szerkezete

Mindennek megértése azért fontos, mert az **egészséges felelősségvállalás** alapvető feltétele, hogy a személy mindig olyan szinten vállalja fel a felelősséget, amennyire valóban képes is hatással lenni az adott eseményre. A túlzott felelősségvállalás éppúgy káros lehet, mint a felelősség elhárítása. Vannak, akik hajlamosak olyan dologért is felelősnek érezni magukat, amely nem is rajtuk múlik. Gyerekek például gyakran éreznek bűntudatot szüleik válása vagy családtajuk betegsége miatt. Ez hosszabb távon szorongást és depressziót okozhat (Sugiura, 2007). Azonban sokkal gyakoribb a felelősség hárítása, a következmények alóli kibújás erős vágya. Ez serdülőkorig normális reakciónak tekinthető, de serdülőkortól már elvárható, hogy a fiatal képes legyen felvállalni a saját viselkedése következtében rá háruló felelősséget. A kóros felelősség-hárítás gyakran együtt jár más viselkedészavarral, illetve személyiségproblémákkal (Powell & Rosén, 1999).

Felelősség utólag vagy előre?

A felelősség fogalmát az emberek többsége leginkább a hibával, az elkövetett cselekvés következményeinek vállalásával azonosítja, és erősen jogi kategóriának tartja (Váriné, 2010). Azonban a társas világban a felelősség értelmezésének van egy másik aspektusa

is, a proaktív felelősség. Ez arra utal, hogy képesek vagyunk tetteink következményeit már azelőtt mérlegelni, hogy megvalósítottunk volna egy adott cselekvést. Tehát arra is képes vagyok, hogy felelősen tervezzem és irányítsam saját viselkedésem, figyelembe véve saját céljaimat, érdekeimet és mások jóllétét. Ennek megfelelően elkülönítenek **viselt** (utólagos) és **vállalt** (proaktív, előre ható) felelősséget (Krzywosz-Rynkiewich, 2009).

A felelősségérzet fejlődését tekintve **előbb a viselt felelősség jelenik meg**, hiszen a gyerekek már igen korán megtanulják, hogy amennyiben valami rosszat tesznek, akkor annak a következményét, az esetleges büntetést vállalniuk el. Részben éppen a büntetéstől való félelem áll a kezdeti felelősségvárás háttérében. Azonban az értelmi és erkölcsi fejlődéssel párhuzamosan a gyerekeknek meg kell tanulniuk elővételezni tetteik lehetséges következményét, és ennek megfelelően kell döntést hozniuk arról, hogy megteszik vagy sem az adott cselekvést. Ugyanakkor az ilyen fokú tervezettség és önszabályozás csak felnőtt korra alakul ki teljesen, és nem is mindenki azonos mértékben (Keller et al., 2005; Szekszárdi, 2000).

A felelősségérzet fejlődésének fejlesztése

A családi és iskolai szocializáció egyik közös célja a felelős, életét önállóan irányítani képes ember nevelése. A **családban** a felelősség alakulása részben a **modellnyújtás**, részben a **nevelési módszerek** eredményeként folyamatosan fejlődik. A különböző nevelési stílusok eltérő felelősségmintázat kialakulásához vezetnek. A Baumrind-féle nevelési elveket alapul véve a felelősségérzet alakulását az autoritatív nevelési stílus erősíti leginkább (Solymosi, 2017). Azok a szülők, akik a gyerek számára világos korlátokat állítanak, a büntetés helyett a következmények belátására alapuló és a gyerek autonómiáját is tiszteletben tartó nevelési módszereket alkalmazzák, elősegítik a gyermek felelősségérzetének és önszabályozásának fejlődését. Ezzel szemben a büntetéselvű vagy a szabados, korlátokat nem állító, illetve a kiszámíthatatlan szülői bánásmód nem segíti az érett felelős viselkedés kialakulását. A megfelelő nevelési módszereken kívül nagy jelentősége van a modellnyújtásnak és a felelősségérzet fokozatos megtapasztalásának is. Így azokban a családokban, ahol a gyerekek egészen kis korától fogva megvan az életkorához illeszkedő feladata a család életének mindennapjaiban, annak felelősségérzete is egyenletesen fejlődik. Például a saját szoba takarítása, rendben tartása, házi kedvenc gondozása, illetve a szemét levitele mind olyan feladat, amely segít megtanulni a felelősségteljes viselkedést (Cline & Fay, 2014).

A felelősségérzet fejlődését az **óvodai és az iskolai nevelés indirekt és direkt módon** egyaránt jelentős mértékben befolyásolhatja. Kutatások bizonyítják (pl. Lewis, 2001), hogy a **pedagógusok nevelési stílusa, fegyelmezési módszerei** éppen úgy hatnak a diákok felelősségérzetének fejlődésére, ahogyan a szülői nevelési stílusok. A **büntetésre és a hatalomra építő stratégiák** ebben az esetben is a felelősségérzet kialakulása ellen hatnak, míg a megbeszélésen, az érdekek egyeztetésén, a következmények tisztázásán és esetleges jóvátételén alapuló megoldások kifejezetten jó hatással vannak a felelősségérzet alakulására (Lewis, 2001). A felelősség fejlesztésére irányuló direkt vagy célzott eljárások

közül legnagyobb hatása a tapasztalati tanulásra az **élmények feldolgozására épülő módszereknek** van. Ilyen például az önkéntes szolgálat, a karitatív tevékenység, egy tartósan beteg osztálytárs segítése, befogadása, az inkluzív nevelés. Ezen helyzetek megfelelő alkalmazása spontán módon idézi elő a felelősség fejlődéséhez szükséges változásokat, például az együttérzés vagy az empátia növekedését, vagy a másik nézőpontjának figyelembevételét. Azonban az önmagában nem elegendő, ha csupán belekerülnek vagy esetleg belekényszerülnek ezekbe, a lelkileg igen megterhelő helyzetekbe. Fontos, hogy a pedagógusok szakszerűen felkészítsék ezekre a diákokat, illetve a tapasztalatok feldolgozása ugyancsak elengedhetetlen.



Hasonló indirekt hatást tud gyakorolni minden **együtműködést igénylő szituáció**. Erre épül a felelősségfejlesztés egyik legismertebb és legsikeresebb modellje is. Hellison (2000) modelljében a csapatban végzett sporttevékenységen keresztül mutatta be, hogy mások jogainak és személyiségének tiszteletben tartása, valamint az önbecsülés növelése révén lehet fejleszteni a felelősséget. A csapatjáték során a diákok fokozatosan megtanulták, miként tudnak olyan módon viselkedni, hogy azzal ne akadályozzák vagy sértsék a többieket, képesek legyenek beilleszkedni a közösségbe, miközben el tudják érni saját céljaikat is. Hátrányos helyzetű, szocializációs hiányokkal küzdő fiatalok körében végzett fejlesztési programjának sikerességét számos vizsgálat igazolta (Hellison & Wals, 2002).

A **direkt tanórai fejlesztés** lehetőségei jóval korlátozottabbak. Az osztályfőnöki órák keretébe épített foglalkozások legfőbb gyakorlata az erkölcsi dilemmák megvitatása (Kósáné & Völgyi, 2001), ami elsősorban a felelősségről való gondolkodást fejleszti, és viszonylag kis hatásfokkal viszik át a diákok az így szerzett tudást a gyakorlatba. A direkt fejlesztés hatékonyságát az növeli, ha a diákok magukénak érzik a felvetett problémát, esetleg saját életükből emelik be az osztályterembe, a feldolgozás pedig nemcsak elméleti síkon zajlik, hanem érzelmi szinten is eljut a gyerekekhez.

Zárszó

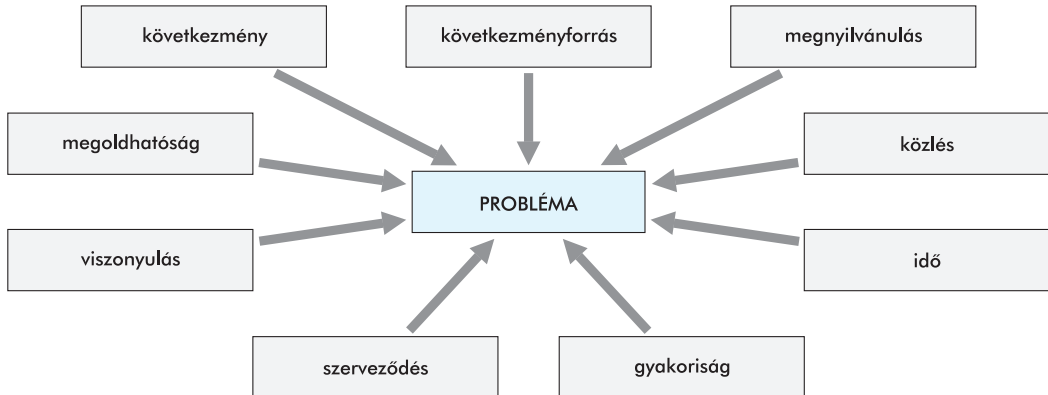
A felelősségérzet alakulása egy apró lépésekből álló folyamat, ez a folyamat már egészen fiatal életkorban elkezdődik és életünk végéig tart. Az életkor vagy az értelmi fejlődés önmagában nem hozza meg a felelősséggel kapcsolatos érett viselkedést. Ez a morális fejlődés alapvetően a felnőttek viselkedésének megfigyelésén és a saját tapasztalaton, a tetteken, illetve azok következményeinek összekapcsolásán alapszik. Direkt módszerekkel való befolyásolása általában csekély hatásfokú, ezért ennek a területnek a fejlesztésében legnagyobb szerepe az érzelmeket is megérintő, a diákok számára is átélhető szituációknak, valamint a személyes példamutatásnak van.



Mellékletek

A Mellékletek A/4-es méretű, kinyomtatható változata a www.mozaik.info.hu/osztalyfonoki címről tölthető el.

1. A problémaelemzés szempontjai és a magyarázókérdések



Problémaforrás

Kiknek a viselkedése, célja, szükséglete, érdeke, tulajdonsága okoz problémát? Lehet maga az egyén (pl. *Úgy érzem, megbántottam XY-t.*), a másik személy (pl. *XY nem segít a házi feladat megírásában, ami nekem nem esik jól.*), az adott helyzet vagy feladat (pl. *Nem jó ebbe a szakkörbe járni.*), egy csoport vagy a csoport egyes tagjai (pl. *Nem jó az osztályban, sokan csúfolnak.*), illetve valamilyen társadalmi sajátosság (pl. *Egyre több a rossz körülmények között élő diák.*).

Megnyilvánulás

Hogyan nyilvánul meg a probléma? A probléma lehet gondolatban, érzésekben vagy viselkedésben, illetve legtöbbször ezek kombinációjában kifejezett.

Közlés

Közöljük vagy sem a másikkal a problémát? Közli velem vagy nem a másik a problémáját, ami velem kapcsolatos? Azok a problémák, amelyek nem kerülnek felszínre, gyakran jóval erőteljesebben rombolják az adott személyek közötti kapcsolatot, hiszen amennyiben azt tapasztaljuk, hogy például a másik nem úgy viszonyul hozzánk, nem úgy beszél velünk, mint korábban, és ennek nem tudjuk az okát, az ebből adódó bizonytalanság, az információ hiánya feszültséget, szorongást okozhat számunkra.

A probléma ideje

Mikor történik a probléma? A probléma megtörténhetett a múltban, lehet a jelenben zajló vagy a jövőben lehetségesen bekövetkező. Utóbbi esetében arra gondol az egyén, hogy közte és valaki/valakik között probléma alakul majd ki.

Gyakoriság

Milyen gyakran fordul elő az a probléma? Elkülöníthető egyszer vagy nagyon ritkán előforduló, rövid idő alatt ismétlődő, illetve szinte egyfolytában fennálló (állandónak tekinthető) probléma.

Szerveződés

Milyen kapcsolatban állnak egymással a problémák? Általában összekapcsoljuk a problémákat jellemzőik (pl. ok-okozat) és a rájuk gyakorolt hatásuk alapján, ami hasznos lehet az egyes problémák és kapcsolataik megértése szempontjából, ám előfordulhat az is, hogy olyan problémákat kapcsolunk össze, amelyek egymástól függetlenek. Fontos cél, hogy azonosítsuk a problémák kapcsolatát, illetve egy-egy probléma határát.

Viszonyulás

Miként viszonyulunk a problémához, milyen érzéseket, gondolatokat vált ki belőlünk? A problémamegoldást alapvetően meghatározza, hogy pozitívan vagy negatívan viszonyulunk az adott problémához, problémahelyzethez, a szereplőkhöz, fejlődésünket segítő vagy hátráltató jelenségnek tekintjük. Viszonyulásunk a problémamegoldás folyamata alatt változhat.

Megoldhatóság

Mit gondolunk, meg tudjuk oldani vagy sem? Elkülönítünk megoldható vagy nem megoldható problémát. Az, hogy mit gondolunk a megoldhatóságról, a problémamegoldás folyamata alatt változhat.

Következmény



Milyen következménnyel számolunk? Jelentős vagy kismértékű pozitív vagy negatív változásban bízunk, esetleg arra számítunk, hogy a jelenleginél rosszabb lesz a helyzetünk, kapcsolatunk a másik féllel.

TARTALOMJEGYZÉK

A könyvben  ikonnal jelölt gyakorlatokhoz szükséges eszközök, valamint a megszámozott mellékletek letölthetők a kiadó honlapjáról: www.mozaik.info.hu/osztalyfonoki

| | |
|----------------|---|
| Másképp! | 5 |
|----------------|---|

Elmélet és gyakorlat

| | |
|--|----|
| ÖN- ÉS TÁRSISMERET (Mészáros Aranka) | 8 |
| Gyakorlatok | 12 |
| 1. Énkép és a másiktól kialakított kép | 12 |
| 2. Milyen lennék, ha tanár lennék? | 13 |
| 3. Írd le a nevedet a „jó” és a másik kezdeddel! | 14 |
| 4. Kulcsok hozzám | 14 |
| 5. Énkönyv | 15 |
| KOMMUNIKÁCIÓ (Mészáros Aranka) | 17 |
| Gyakorlatok | 24 |
| 1. Hangulathőmérő | 24 |
| 2. Érzések kommunikációja | 24 |
| 3. Igényközlő én-üzenetek | 26 |
| 4. Hogyan mondjunk NEM-et? | 26 |
| 5. Aktív hallgatás | 27 |
| PROBLÉMA- ÉS KONFLIKTUSMEGOLDÁS (Kasik László) | 29 |
| Gyakorlatok | 36 |
| 1. Problémaeltár  | 36 |
| 2. Közös problémáink megoldása  | 38 |
| 3. Ellenőrzőjáték | 38 |
| 4. A rózsák őrei | 39 |
| 5. Csengőszó | 40 |
| ÉNHATÉKONYSÁG (Guti Kornél) | 42 |
| Gyakorlatok | 46 |
| 1. Adok-veszek | 46 |
| 2. Sikerdoboz | 46 |
| 3. Gyógyír halasztgatásra | 47 |
| 4. Kudarchoz társuló érzések | 48 |
| 5. Motivációs üzenetek | 48 |
| ÖNSZABÁLYOZÁS (D. Molnár Éva) | 50 |
| Gyakorlatok | 54 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 1. Önértékelés-doboz 📌 | 54 |
| 2. És – Hogy – Igen – Nem | 55 |
| 3. Szamár, aki hallgatta | 55 |
| 4. Simon mondja | 56 |
| 5. Tik-Tak Bumm | 57 |
| TOLERANCIA (Szabó Éva) | 58 |
| Gyakorlatok | 62 |
| 1. Más bőrében 📌 | 62 |
| 2. Hányfélék vagyunk? | 63 |
| 3. Fiúk és lányok | 64 |
| 4. Mindannyian mások vagyunk | 65 |
| 5. Mondd, mi a szitu! 📌 | 66 |
| EMPÁTIA (Gál Zita) | 67 |
| Gyakorlatok | 70 |
| 1. Fejlesszük empátiánkat! | 70 |
| 2. Érzelmek 📌 | 71 |
| 3. Ház, fa, kutya | 71 |
| 4. Szinkronizálás | 72 |
| 5. Mi lenne, ha... | 73 |
| SEGÍTÉS (Gál Zita) | 74 |
| Gyakorlatok | 77 |
| 1. Titkos segítő | 77 |
| 2. Akarsz-e, tudsz-e, lehet-e? | 78 |
| 3. Látó vak | 79 |
| 4. Osztálykirándulás az erdőben | 79 |
| 5. Tárlatvezetés | 80 |
| EGYÜTTMŰKÖDÉS (Fülöp Márta) | 82 |
| Gyakorlatok | 88 |
| 1. Közös történet | 88 |
| 2. Színészek és nézők | 88 |
| 3. Vakművészet | 89 |
| 4. Képeslapdarabok 📌 | 90 |
| 5. Elefánt vagy pálmafa | 91 |
| VERSENGÉS (Fülöp Márta) | 92 |
| Gyakorlatok | 96 |
| 1. Ki bírja cérnával? | 96 |
| 2. Cowboyok és indiánok 📌 | 97 |
| 3. Adj, király, katonát! | 98 |

| | |
|---|------------|
| 4. Gyümölcskosár 📌 | 98 |
| 5. Érzelmi kirakós 📌 | 99 |
| VEZETÉS (D. Molnár Éva) | 100 |
| Gyakorlatok | 104 |
| 1. Karmester | 104 |
| 2. Egy+Egy ⇒ Három | 105 |
| 3. Hajótörés | 105 |
| 4. Bolondos Bé-né/Bolondos Bé-bá | 106 |
| 5. Ne foglalj helyet! | 107 |
| FELELŐSSÉG (Szabó Éva) | 108 |
| Gyakorlatok | 112 |
| 1. Ki a felelős? I. | 112 |
| 2. Ki a felelős? II. | 112 |
| 3. Felelősség a filmvásznon | 113 |
| 4. Páros bizalomseta | 114 |
| 5. Manufaktúra | 115 |
| IDŐGAZDÁLKODÁS (Dombi Edina) | 116 |
| Gyakorlatok | 119 |
| 1. Teendőim | 119 |
| 2. Időhúzási technikák | 120 |
| 3. Időablók nyomában | 121 |
| 4. Időtündér | 121 |
| 5. Foglalkozások és teendők | 122 |
| JÖVŐORIENTÁCIÓ (Jámbori Szilvia) | 123 |
| Gyakorlatok | 127 |
| 1. Jövőbeli céljaim | 127 |
| 2. A jövőm | 127 |
| 3. Boldog akarok lenni! 📌 | 128 |
| 4. Mit hoztam, mit vinnék? I. | 129 |
| 5. Mit hoztam, mit vinnék? II. | 129 |

Tématervek

| | |
|---|------------|
| TÉMATERVEK (Gál Zita, Kasik László, Szabó Éva, Szurmik Zoltán) | 132 |
| Tématervek | 136 |
| 1. Mi lennék, ha...? | 136 |
| 2. Kifelé és befelé forduló 📌 | 137 |
| 3. Kitüntetés 📌 | 139 |
| 4. Tulajdonságvásár 📌 | 140 |

| | |
|--|-----|
| 5. Tulajdonságajándékozás | 141 |
| 6. Ez az én tárgyam... .. | 141 |
| 7. Apróhirdetés | 143 |
| 8. Szavak nélkül | 144 |
| 9. Az asszertivitás játéka  | 145 |
| 10. Igaz vagy hamis? | 146 |
| 11. Érdek vagy érték?  | 147 |
| 12. Tortaszeletek | 148 |
| 13. Beszélgetés „sztárokkal” | 150 |
| 14. Tető-fal-ablak-alap | 151 |
| 15. Kit válasszunk?  | 152 |
| 16. Zöld és piros lámpa  | 152 |
| 17. Kísértéseink  | 154 |
| 18. Tégy egy lépést előre!  | 155 |
| 19. Bingó  | 157 |
| 20. Nagy utazás  | 158 |
| 21. Három kultúra  | 159 |
| 22. Bizalomjáték | 161 |
| 23. Tükör és arc | 162 |
| 24. Érzelemszimbólumok | 163 |
| 25. Eltűnt tárgyak osztálya | 164 |
| 26. Segítés a filmvoásznon | 165 |
| 27. Segítsünk másokon!  | 166 |
| 28. A mi házunk | 167 |
| 29. Reklámfilmlet forgatunk | 168 |
| 30. Tojástartó | 169 |
| 31. Fej vagy írás? | 170 |
| 32. Reprodukció  | 172 |
| 33. Élő szókirakó  | 173 |
| 34. Vezetőket keresünk  | 174 |
| 35. Álomsuli | 175 |
| 36. Ideális vezető | 176 |
| 37. Színes képet egy színnel? | 178 |
| 38. Felelősségtörténetek | 179 |
| 39. Kié a probléma?  | 180 |
| 40. Most és Akkor | 181 |
| 41. Időtorta | 182 |
| 42. Múlt–jelen–jövő | 183 |
| 43. Pályadiagram | 184 |
| 44. Foglalkozásprofil | 185 |
| 45. Pályatabló, tanulmányi útvonalak | 186 |

Mellékletek

| | |
|---|-----|
| 1. A problémaelemzés szempontjai és a magyarázókérttyák | 188 |
| 2. A problémamegoldás általános folyamata | 190 |
| 3. Önértékelés-doboz | 190 |
| 4. Szólista | 191 |
| 5. Kifelé és befelé forduló | 191 |
| 6. Kit válasszunk? | 192 |
| 7. Bingó | 193 |
| 8. Három kultúra | 194 |
| Irodalom | 195 |