

# Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben

KASIK LÁSZLÓ<sup>a,\*</sup> – GÁL ZITA<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet;  
Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport  
<sup>b</sup>Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet;  
Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport

A tanítási órák a pedagógiai kommunikáció egyik legfontosabb színterei (Zrinszky 1993), ahol – látens vagy manifeszt módon – ütközhetnek vélemények, érdekek, álláspontok, vagyis alkalmat nyújtanak különböző – diákok és diák-pedagógus közötti – társas problémák kialakulására, kezelésére és megoldására egyaránt, hatást gyakorolva az osztályban zajló tanítási-tanulási folyamatra (Domján 2001). Az elmúlt öt évben a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportja keretében számos keresztmetszeti és longitudinális, kizárólag kérdőíves vizsgálatot folytattunk annak érdekében, hogy feltárjuk a gyermek- és serdülőkorra jellemző problémákat, azok megoldásának módjait és a változást meghatározó mediátor- és moderátorváltozók körét (Gál 2013; Gáspár–Kasik 2015; Kasik 2010, 2012, 2014, 2015; Kasik–Gál 2014, 2015, 2016; Kasik et al. 2016; Kasik et al. 2017). A most bemutatott kutatás során osztálytermi megfigyeléseket végeztünk, célunk a diákok és a diák-pedagógus közötti problémák és azok megoldási stílusának, módjainak azonosítása volt.<sup>1</sup>

## Problémák és megoldásuk

A társas probléma (*social problem*) általános meghatározására számos definíció született. Az egyik legkorábbi és legtöbbet hivatkozott (Jacobson–Margolin 1979) szerint bármilyen – általában negatív, negatívnak ítélt – élethelyzet, viszony vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik. Ez eredhet az egyéntől (saját gondolata, cselekedete, helyzete) vagy környezetéből (mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátosságai). Chang és munkatársai (2004) szerint a társas probléma nem tekinthető kizárólag negatív jelenségnek, és lehet minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében.

\* Levelező szerző: Kasik László, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34. E-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

<sup>1</sup> A tanulmány megírása alatt Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. A kutatást az NKFIH (OTKA) K119591 pályázat támogatta.

D’Zurilla és Goldfried (1971) a társas problémákat négy tágabb kategóriába sorolták azok forrásából kiindulva: 1) az egyén szükséglete, célja, érdeke, tulajdonsága, egy-egy általa kitűzött feladat, 2) más személy célja, érdeke, szükséglete, tulajdonsága, általa kitűzött feladat, 3) az ezek közötti ellentét, illetve 4) személyhez nem köthető, az egyén számára akadályt jelentő társas helyzet. Bedell és munkatársai (1980) elkülönítették 1) a negatív és a pozitív, valamint 2) az életvezetésre jelentős és arra kismértékű hatást gyakorló társas problémát. D’Zurilla és munkatársai (2002) a szociális problémák négy nagyobb csoportját határozták meg: 1) objektív – általában negatívnak ítélt, alig vagy egyáltalán nem befolyásolható – élethelyzetek (pl. alacsony havi fizetés, „iskolába kell járni”), 2) közösségi, társadalmi – több embert, csoportot, csoportokat, társadalmat érintő – situációk, jelenségek (pl. zsúfolt tömegközlekedés, uszítás), 3) különböző negatív érzések, gondolatok mint személyen belüli (intrapszichikus) problémák (pl. aggodás a táborozó gyermekemért, dolgozatírás előtti izgalom) és 4) személyek közötti (interperszonális) problémák (pl. összetűzés egy kollégával, vita egy osztálytárrsal). Kutatásaik alapján az életkorral egyre eltérőbb (egyénre jellemző) tartalmak fejezik ki ezeket a problémákat, és hangsúlyozták: az iskolai fejlesztések szempontjából ezen tartalmak feltárása, életkorral történő változásuk, a változás okainak azonosítása az egyik legszükségesebb nevelési feladat. Javasolták, hogy a problémák elemzése során használt szempontok között szerepeljen az időbeliség (a probléma egyszeri vagy többszöri, esetleg közel állandónak tekinthető), a kapcsolatrendszer (miként kapcsolódnak egymáshoz a problémák), valamint a következmény (rövid vagy hosszú időn belüli, pozitív vagy negatív).

Strough és Kenner (2012) a személyek közötti viszonyt egyrészt problémaforrásnak, másrészt az adott probléma értelmezésében szerepet játszó tényezőnek tekintették. Négy kategóriapárt különítettek el megfigyelések alapján, melyek különböző problémátípusoknak felelnek meg. A probléma lehet olyan, aminek 1) megoldását kötelezőnek érezzük, illetve olyan, amiről úgy véljük, megoldása lehetséges; lehet 2) hierarchikus, azaz alárendeltségi viszonyon, illetve egyenlőségen, a felek egyenlőségén alapuló; 3) pontosan definiált és kevésbé vagy nem jól meghatározott; valamint 4) változó és közel állandó.

Hymel és Asher (1977), valamint Singleton és Asher (1977) iskolai megfigyeléseket követően kategorizálta diákok interperszonális problémáit. A leggyakoribb személyközi probléma a sértegetés, a becsmérlés, a lenézés, valamint a fizikai bántalmazás volt gyermek- és serdülőkorúak körében egyaránt. Mindkét kutatás során a diákok megfogalmaztak olyan problémát is, amit általában az emberek nem problémának, hanem pozitív jelenségnek tekintenek (pl. ajándékot kapok), ami megerősítette a problémák relatív jellegével kapcsolatos korábbi megállapításokat, illetve felhívta a figyelmet a problémák szocializációs közegtől való függőségére (csak azok a gyerekek adtak ilyen példát, akik hátrányos helyzetűek voltak). Hasonló problémacsoportokat tártunk fel általános és középiskolás (7–18 évesek) diákok körében (Kasik–Gál 2015; Kasik 2015): az alsó évfolyamosok a csúfolást, az árulkodást és a kiközösítést, a felsősök a kiközösítést, a társak általi fizikai bántalmazást és a tanárok kivételezését tartották a leggyakoribb problémának, a középiskolások a pizskálódást és a társ általi verbális bántalmazást. Jelentős arányban szerepeltek a problémalistán szülőkkel kapcsolatos problémák már az alsó tagozatos gyerekek körében is, arányuk pedig nagyobb volt a serdülők körében (szülők általi fizikai és verbális bántalmazás, szülők alkohollal kapcsolatos problémája és az ebből – is – fakadó családi viták, verekedések).

Cobb (2006) a családon belüli problémák három nagy csoportját különítette el: 1) nincs vagy nem megfelelő kommunikáció a tagok között, 2) érzelmi odafordulás, törődés hiánya, 3) nincs vagy kevés közös program. A családtagokkal kapcsolatos problémák következményei (pl. idegesség, visszahúzódás) többször megjelentek iskolai helyzetekben, és gyakran a családi problémák megoldási eszközeivel kezelték a kortársi problémákat. Ez a serdülőkorban fokozatosan és a csoporttal együtt töltött idő függvényében változik: a problémamegoldás módja specializálódik a kortársi problémákra, ám teljesen sosem válik el a szülőitől.

Az 1. táblázatban foglaltuk össze a szociális problémák értelmezésénél használt szempontokat Bedell és munkatársai (1980), Chang és munkatársai (2004), D’Zurilla és Goldfried (1971), Eskin (2012), Hunt (1965), Singleton és Asher (1977), illetve Strough és Kenner (2012) munkája alapján.

**1. táblázat:** A szociális problémák értelmezésének szempontjai

Főszempontok	Alszezpontok
Forrás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– saját (cél, szükséglet, érdek, tulajdonság)</li> <li>– másik személy, mások (cél, szükséglet, érdek, tulajdonság)</li> <li>– környezet, helyzet, társas feladat</li> <li>– csoport- és társadalmi folyamat</li> </ul>
Meghatározottság	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jól definiált</li> <li>– kevésbé vagy nem jól definiált</li> </ul>
Megnyilvánulás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– viselkedésben</li> <li>– gondolatok, érzelmek kifejezésében</li> </ul>
Időbeliség	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jelenben, múltban zajló</li> <li>– jövőben (lehetségesen vagy biztosan) bekövetkező</li> </ul>
Gyakoriság	<ul style="list-style-type: none"> <li>– egyszer vagy ritkán előforduló</li> <li>– többször előforduló (gyakran ismétlődő)</li> <li>– közel állandó</li> </ul>
Következmény	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kismértékű</li> <li>– az életvezetésre jelentős hatást gyakorló</li> </ul>
Viszonyulás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– negatív</li> <li>– pozitív</li> </ul>
Szerveződés	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nincs kapcsolata másikkal (elszigetelt)</li> <li>– néhány, ok-okozati kapcsolat</li> <li>– több, hierarchikus rendszert alkotnak, ok-okozati kapcsolat</li> </ul>
Tagok közötti kapcsolat	<ul style="list-style-type: none"> <li>– alárendeltségi viszonyban értelmezett</li> <li>– mellérendeltségi viszonyban értelmezett</li> </ul>
Megoldhatóság	<ul style="list-style-type: none"> <li>– megoldható (szükséges, lehetséges)</li> <li>– nem megoldható (nem kell, nem lehet)</li> </ul>

A szociálisprobléma-megoldás (*social problem-solving*) értelmezésére szintén nagyon sok modellt dolgoztak ki. Chang és munkatársai (2004) szerint az általános probléma-megoldás speciális területének tekinthető, ami során hétköznapi – személyek, csoportok közötti – problémák megoldása történik az egyénekről és a szituációról birtokolt információk, az esetleges információhiány és nagy részben az egyén általi szabályozás alapján. Ez a szabályozás egy tudatos, racionális, erőfeszítésekkel teli aktivitást jelent, azonban – a nem várt események, mások reakcióinak hatására – bármikor spontán

módon lezajló folyamatokkal kiegészülhet, utalva ezzel a kognitív folyamatok tudatos, kontrollált és spontán, automatizált formáira. D’Zurilla és Nezu (1990) szerint egy automatizáltan végbemenő problémamegoldást is megszakíthatnak olyan események, amelyek az egyént arra készítetik, hogy azokat kontrolláltakkal váltsa fel.

Egy-egy szociális probléma megoldása a szociálisprobléma-megoldás mint kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat eredménye (D’Zurilla–Nezu 2007; Frauenknecht–Black 2010), mely az életkor előrehaladtával egyre inkább kontextus- és személyfüggővé válik (Kasik 2015). A folyamat mozgatórugója legtöbbször a probléma okozta kellemetlen érzés, amitől szeretnének megszabadulni, és ez arra készítet minket, hogy foglalkozunk vagy sem a problémával (vagyis dönthetünk úgy, hogy nem akarjuk megoldani a problémát). E folyamaton belül elkülöníthető egy orientációs és egy megoldási részfolyamat. Viszonyulhatunk pozitívan vagy negatívan a problémához és magához a megoldási folyamathoz (pl. meg akarjuk vagy sem oldani; hiszünk abban, hogy meg tudjuk oldani vagy sem), ami tehát énhatékonyságunkat, énhatékonyságunkról alkotott elképzelésünket fejezi ki. Megoldásunk lehet racionális (a problémára koncentráló; a lehetőségeket és azok előnyeit, hátrányait latolgató; a kérdéseket feltevő; a válaszokat elemző; a következményekkel számoló), impulzív (érzelemalapú, gyakran a negatív érzések kifejezésében megnyilvánuló; gyors, kapkodó; a másik féllel kevésbé foglalkozó) vagy elkerülő (a megoldással felhagyó, abbahagyó; a helyzetből kilépő vagy halogató), valamint ezek kombinációi akár egyetlen probléma megoldása során is. Az SPSI–R-rel (Social Problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla–Nezu–Maydeu-Olivares 2002) végzett vizsgálataink alapján (Kasik 2014, 2015; Kasik–Gál 2016) a mért tényezők (pozitív és negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés) alakulásában 12–13 éves korban történik az első jelentős változás, majd fokozatosan nő a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés gyakorisága (Kasik et al. 2016).

A problémák megoldási módját igen sok tényező befolyásolja. Ezek közül kiemelkedik a családi háttér – főként a szülők problémamegoldása, az általuk nyújtott minták – gyermekkorban és felnőtt korban egyaránt (pl. Conger–Dogan 2007; Kasik 2014; Kim–Robner 2003). Az életkor előrehaladtával a kortársak – viselkedésük, vélekedéseik és elvárásaik – hatása fokozatosan nő, illetve az iskolai évek alatt befolyásoló szerepet bírnak a pedagógusok is vélekedéseikkel, elvárásaikkal, fegyelmezési módszereikkel, valamint az általuk nyújtott mintákkal (Webster-Stratton 2011). Webster-Stratton (2011) szerint az osztálytermi problémamegoldás hatékonyságát leginkább a pedagógusok által közvetített és elvárt iskolai érték- és normarendszer, a tanárok problémamegoldó stílusa, a diákok egyéni jellemzői (pl. kommunikációs és problémamegoldó képesség, családi minták a problémamegoldásra), a csoport hatalmi, érzelmi és kommunikációs hálózata, valamint a pedagógus-diák közötti érzelmi és bizalmi viszony befolyásolja.

Goldstein (1999) kutatásai alapján a 7–12 éveseket tanító pedagógusok több időt szentelnek egy probléma megértésének és kezelésének, gyakrabban alkalmaznak pozitív megerősítést és beszélnek a megfelelő viselkedésről, problémamegoldó stratégiáról, mint az idősebbekkel, serdülőkkel (12–18 évesekkel) foglalkozók, akik minél hamarabb szeretnék az osztálytermi problémás helyzeteket megszüntetni annak érdekében, hogy maximalizálják a tananyag átadására szánt időt. Ezek a pedagógusok zavaró tényezőként fogják fel a problémákat, ám ez nem tűnik hosszú távon hatékony stratégiának a tanulók szociális fejlődése szempontjából, sőt gyakran negatív mintaként szolgál, így például megerősödhet az elkerülés nem adekvát formája (pl. negligálás), illetve a problémához

való negatív viszonyulás, aminek része a megoldhatatlanság vagy a megoldásért tett erőfeszítés feleslegességének érzése.

## A kutatás jellemzői

A 2017 tavaszán végzett osztálytermi megfigyelések célja diákok és diák-pedagógus közötti interperszonális problémák, azok megjelenési formáinak, illetve a megoldási stílusoknak és módoknak az azonosítása volt. A megfigyeléshez igazgatói engedélyt kaptunk minden – Pest, Békés, Csongrád és Heves megyei – iskolában. A tanórákat véletlenszerűen választottuk ki, a pedagógusoknak azt mondtuk, hogy célunk a tanítási módszerek és a diákok azokra való reakciójának megfigyelése.

Az órák mindegyikét két – a feladatra általunk felkészített – tanár szakos hallgató figyelte meg, akik a termék hátsó részében helyezkedtek el. Összesen 34 tanítási órán (3. és 4. osztály kivételével mindegyik évfolyamon) vettek részt, ezek közül 8 alsó tagozatos (erkölcstan, matematika, olvasás, testnevelés), 12 felső tagozatos (biológia, fizika, magyar nyelv, matematika, földrajz, idegen nyelv) és 14 középiskolai (magyar nyelv és irodalom, matematika, fizika, földrajz, idegen nyelv) óra volt. A középiskolai órák közül 10 gimnáziumi (négy évfolyamos) és 4 szakgimnáziumi (korábban szakközépiskolai) volt. A 34 pedagógusból 7 férfi, 27 nő, mindegyikük 35–45 év közötti, és 10–20 év pedagógusi tapasztalattal rendelkeztek.

A megfigyeléseket egy általunk meghatározott – az elméleti részben ismertetett modellek, kutatási eljárások alapján kialakított – szempontrendszer alapján végezték a megfigyelők (2. táblázat).

2. táblázat: A megfigyelés szempontrendszere

Főszempontok	Alszempontok
Osztály jellemzői	<ul style="list-style-type: none"> <li>– iskolatípus (általános iskola, középiskola)</li> <li>– évfolyam</li> <li>– létszám (jelenlévők száma)</li> <li>– padok elhelyezése (pl. sorokban, U, körben, csoportokban)</li> <li>– tanári asztal helye (pl. elöl, oldalt, középen)</li> </ul>
Problémaforrás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kik között alakul ki probléma: diák–diák, diák–pedagógus</li> <li>– hány fő érintett</li> <li>– nem szerinti megoszlás</li> </ul>
Tárgy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mi a probléma az elhangzottak alapján (pl. érdek, érték, hatalom, kommunikációs stílus, tulajdonság)</li> </ul>
Időbeliség	<ul style="list-style-type: none"> <li>– órán történt</li> <li>– múltban történt és az órán említett</li> <li>– jövőben (lehetségesen vagy biztosan) bekövetkező helyzet</li> </ul>
Gyakoriság	<ul style="list-style-type: none"> <li>– egyszer kifejezik</li> <li>– vissza-visszatér az órán</li> <li>– áthatja az egész órát</li> </ul>
Szerveződés	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nincs kapcsolata másikkal (elszigetelt)</li> <li>– néhány, ok-okozati kapcsolat</li> <li>– több, hierarchikus rendszert alkotnak, ok-okozati kapcsolat</li> </ul>
Viszonyulás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– negatív</li> <li>– pozitív</li> </ul>

**2. táblázat** (folytatás)

Főszempontok	Alszempontok
Megoldhatóságról szóló kijelentések	– megoldható (szükséges, lehetséges) – nem megoldható (nem kell, nem lehet)
Megoldási stílusok és stratégiák	– stílusok: racionális, impulzív, elkerülő – stratégiák: megbeszélés, megbeszélésre törekvés, kompromisszumkötés, a másik „legyőzése”, verbális/fizikai agresszió
Tagok közötti kapcsolat	– alárendeltség – mellérendeltség
Pedagógus viselkedése	– hogyan viszonyul a problémahelyzethez, miként reagál – mit tesz, mond a megoldási folyamat során

A megfigyelőktől azt kértük, hogy minden, szerintük problémás helyzetet jegyezzenek le, azonban csak azokat a helyzeteket elemeztük, amelyek közvetlen, nyílt kommunikációban nyilvánultak meg. Így nem tárgya az elemzésnek a 45 esetben előforduló telefonos időöltés, hat pad alatti levelezés, két keresztretjtény-fejtés és négy újság- vagy könyvolvasás – ezek egyike sem vált problémaforrássá (vagy a pedagógus nem akarta azzá tenni, erről nincs információnk).

A szempontrendszer mentén minden megfigyelő részletes jegyzőkönyvet írt, majd egy másik értékelő is elemezte a jegyzőkönyvet, aki nem volt jelen a tanítási órán. Ezt követően kisebb csoportokban, majd közösen megbeszéltük és elemeztük a látottakat. Az ugyanazon osztályt megfigyelők között nem tapasztaltunk jelentős eltérést, csak az egyes problémák okait és következményeit illetően alakultak ki véleménykülönbségek.

## Eredmények

### *A megfigyelt osztályok szerkezete, fizikai környezete*

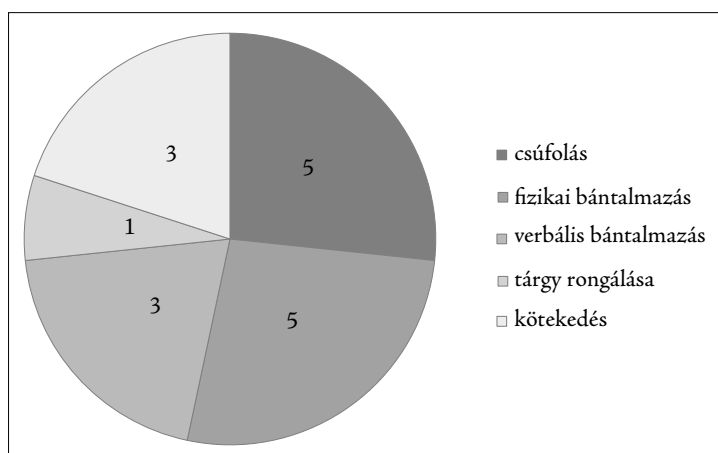
Az osztályok létszáma 14 és 36 fő közötti volt, 30 fő feletti létszám csak a szak- és gimnáziumi osztályokban fordult elő. Mindegyik osztályban volt hiányzó, a legtöbben egy gimnáziumi osztályból hiányoztak (34 fős, 6 hiányzó) egy megyei verseny miatt. Az osztályok fizikai környezete – a padok elrendezése és a tanári asztal helye – nem mutat változatosságot. Az órák kétharmadánál (22 óra, 65%) sorokban ültek a diákok, a tanári asztal ezek mindegyikénél a terem elején, a táblánál és középen helyezkedett el. Kivételesen ide tartozik a 14 középiskolai, illetve a négy alsó és a négy felső tagozatos óra. Nyolc felső és két alsó tagozatos órán U alakban vagy két-két sorban és szemben egymással ültek a diákok („folyosót” képezve a terem közepén). Ezeknél a tanári asztal szintén a terem elején és középen helyezkedett el. Két alsó tagozatos órán ültek a gyerekek 4–6 fős csoportokban, a tanári asztalt a terem elején, az ablak mellett helyezték el.

### *Problémák, problémahelyzetek*

A megfigyelők a 34 tanítási órából négyenél nem azonosítottak sem diák-diák, sem diák-pedagógus közötti, nyíltan megjelenő problémát, és nem történt ezeken az órákon telefonnal való időöltés, olvasás vagy levelezés sem. Ezek kivétel nélkül összefoglaló, témazáró dolgozatra felkészítő órák voltak, és mindegyik mozgalmas, sok egyéni, páros és

csoportos feladattal, illetve igen sok, tanár által feltett – főként eldöntendő – kérdéssel zajlott. A megfigyelők a „pörgős” jelzővel illették ezeket az órákat.

A maradék 30 óránál összesen 42 problémát jegyeztek le, ezek közül 17 diákok között (ebből egy az osztály és egy diák, illetve egy csoportos munka során egy diák és a csoport többi tagja között) bontakozott ki, és 25 problémahelyzet esetében az egyik fél a pedagógus volt. Az 1. ábra a diákok közötti problémák megoszlását mutatja.

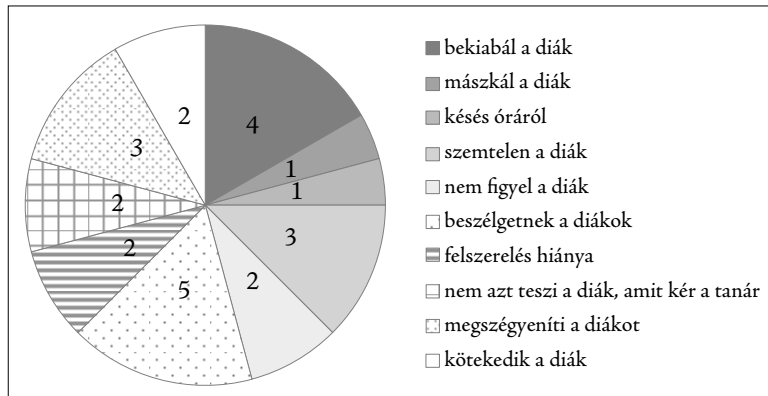


1. ábra: A diákok közötti problémák kategóriáinak megoszlása (N)

Az interperszonális problémák közül a csúfolás kizárólag 1. és 2. osztályosok körében fordult elő, ezek tárgya a másik pedagógusi kérdésre adott helytelen válasza volt (pl. „*Nem tudja a választ, nem tudja a választ!*” hangos, ismételtetű bekiabálása) erkölcsstan- és olvasásórán, illetve a másik munkájának negatív megítélése („*De csúnyán színezted, te nem is tudsz színezni!*”) matematikaórán. Ez utóbbi először két, majd hat gyermek között zajlott egy csoportos munka során: az első csúfolásra a többiek is elkezdték csúfolni társukat.

Fizikai bántalmazás (pl. padtárs könyvvél való ütése, pofon), valamint a másik tulajdonának megrongálása (kettétörte az előtte ülő ceruzáját, mert az nem akarta kölcsönadni neki) 7. és 8. osztályban történt egy fizika- és egy matematikaórán. Az egyik osztálytermi bántalmazásnak már voltak előzményei az óra előtti szünetben, a két fiú akkor is összeszólalkozott és verekedtek is – ez az egyetlen olyan probléma, amelynek a diákok kommunikációjából egyértelműen azonosítható osztálytermen kívüli előzménye volt. Verbális bántalmazás 8., 10. és 11. osztályban fordult elő (pl. káromkodás, szidás külső és belső tulajdonság alapján) idegennyelv-órán, testnevelés-, magyar- és matematikaórán. Utóbbin szinte az egész osztály szembefordult egy társukkal, aki nem akart kimenni a táblához felírni egy feladatmegoldást. Diákok közötti kötekedést csak 10. és 11. osztályban láttak a megfigyelők (pl. „*Ha annyira okos vagy, gyere-gyere!*”) biológia- és magyarórán. Egy eset kivételével lányok csúfolódtak, a fizikai bántalmazásban és a rongálásban fiúk vettek részt. A verbális bántalmazásban közel hasonló a kezdeményező fiúk és lányok aránya. A kötekedés kizárólag szakköznevelési órán és lányok körében fordult elő.

A 2. ábra a diák-pedagógus problémakategóriák megoszlását szemlélteti. A 10 problémakategóriából kilencnél a diákok zavaró, normaszegő viselkedését tekintették a



2. ábra: A diák-pedagógus közötti problémák kategóriáinak megoszlása (N)

pedagógusok problémáinak, és szóvá is tették: 1) bekiabál az anyaghoz nem illő dolgokat (pl. „Mikor hagyjuk ezt abba?”); 2) feláll, mászkál a teremben, majd amikor rászól a tanár, azt mondja, csak ki akarja dobni a kukába a padjából kiszedett szemetet; 3) a diák 10 perces késéssel érkezik az órára; 4) szemtelenül válaszolnak a tanárnak (pl. „Igenis, nagyságos asszony.”; 5) nem figyelnek az órán (pl. lapozgatja a könyvét, nézegeti a falra kitett osztályképet); 6) beszélgetnek a tanulók (párban, hárman és öten); 7) nem hozta el a diák a szükséges felszerelést, nem tud dolgozni (pl. póló, színes ceruza); 8) a tanár utasításával nem egyező dolgot tesznek a tanulók (pl. megkéri, hogy menjen ki a táblához megoldani egy feladatot, ám a diák ül és nem mozdul); 9) kötekedő viselkedést mutatnak a diákok (pl. „Na, akkor mi van, ha nem tudom, beír?!”).

Egy kategória (megszegyeníti a diákok) esetében csak részben tekinthető a diákok adott órai viselkedése problémaforrásnak. Előzményük minden esetben az osztály nem megfelelő figyelme (nem voltak csendben, nem figyeltek a pedagógusra), amiből aztán a pedagógusok impulzivitása révén vált hosszú-hosszú percekig tartó, a diákokat szidalmazó monológ, amiben a pedagógusok múltbéli (közvetlenül egy-két tanulót érintő, ám most az egész osztályra jellemző, mindenkivel kapcsolatos) sérelmeiket, problémáikat sorolták fel, illetve a gyerekek jövőjével kapcsolatos negatív elképzeléseiket fejtették ki.

### *Problémamegoldás: viszonyulás, stílusok, módok, pedagógus szerepe*

A problémamegoldás mint folyamat a probléma észlelésével kezdődik, majd azonosítjuk a problémát, megoldási lehetőségeket keresünk, döntünk, hogy ezek közül melyik a legcélravezetőbb, és megtörténik annak kivitelezése, amit utólagos értékelés követhet (D’Zurilla–Nezu–Maydeu-Olivares 2002). Ez a folyamat időben lehet nagyon rövid és igen hosszú is, illetve tudatos, automatizált vagy ezek együttese. A megoldáshoz való viszonyulás lehet pozitív vagy negatív, a megoldói stílus lehet racionális, impulzív vagy elkerülő, valamint számtalan módja van annak, hogy a stílusokon belül miként történik a kivitelezés (pl. kompromisszumkötés a racionálison belül; csapkodás, verekedés az impulzív esetében; a helyszínt elhagyó vagy a másikat leszidó és távozó elkerülés).

Az osztályok fizikai környezete – a padok elrendezése és a tanári asztal helye – nem mutatott változatosságot, és nem találtunk kapcsolatot a problémák, azok kezelése és a gyerekek elhelyezkedése között. A diákok közötti problémák kibontakozásában minden



esetben megjelentek a pedagógusok, és azonnali abbahagyásra szólították fel a gyerekeket. Két eset kivételével egyre közelebb mentek ahhoz a diákhoz, akivel problémájuk volt (a két esetben maradtak az asztal mögött, ott álltak). Csak az alsó tagozatos gyerekeknek tettek fel a tanítónők rávezető okfejtést kifejező kérdéseket (pl. *„Mit szólnál, ha téged csúfolnának így?”* *„Jó lenne, ha én csúfolnálak titeket?”*), ami egyben az osztálynak is szólt, nem csak a problémahelyzetben részt vevő diákoknak. Ezt követően néhány percben elmondták, mi lett volna a helyes viselkedés, a gyerekeket is megkérdezték, hogy miként lehetett volna másként reagálni, valamint kérték a gyerekeket, hogy ne tegyék többször, amit most tettek. Mindezzel szemben sem felső tagozaton, sem a középiskolai osztályokban a problémamegoldó folyamat egyes részfolyamatait tükröző kommunikációs egységeket nem tapasztaltak a megfigyelők, a tanárok hasonlóképpen jártak el, mint a diák-pedagógus közötti problémáknál.

A probléma típusától függetlenül négyféle tanári reakciót figyeltek meg a diák-pedagógus problémáknál: 1) a probléma azonnali megszüntetésére törekvés: a problémás viselkedés abbahagyására való felszólítás; a problémával való nem foglalkozás és az óra folytatása, mintha semmi sem történt volna (*„Befejezi és figyel!”*; *„Hagyd abba ezt a viselkedést!”*); 2) fenyegetés megvonással vagy dolgozattal (*„Ha nem fejezitek be, elgondolkozom az osztálykiránduláson.”*); 3) normákról, szabályokról, valamint kötelességről való hosszas, legtöbbször indulatos, hangos beszéd – „hegyibeszéd”, ahogyan a megfigyelők elnevezték. A 4)-es típus ezek egyrészt kevert, másrészt egy új elemmel kiegészült változata: a pedagógus megszegyenítette a diákokat azért, mert azok nem voltak csendben, nem figyeltek rá, nem tudták a helyes választ (pl. *„Sose lesz belőletek semmi, marhák!”*; *„Ezt még a halam is tudná.”*; *„Fel kellene szántani ezt az osztályt!”*). Mindegyik osztálynál közös hangos felháborodás követte a tanári megjegyzést, amit a pedagógus hangerőemeléssel és dolgozattal való fenyegetéssel állított le – és a gyerekek erre elnémultak! Egy pedagógus folytatta tovább a diákok szidalmazását, majd kirohant a teremből (közben hangosan mondta: *„Kis szarok!”*) – az órát követően a pedagógus nem volt hajlandó beszélni a megfigyelést végző hallgatóval.

## Összegzés, az eredmények értelmezése

A megfigyelés során azonosított interperszonális problémák – életkor és nem szerint is – megegyeznek a korábban feltártakkal (*Kasik 2015; Kasik–Gál 2014*): alsó tagozaton a csúfolás, felsőbb évfolyamokon a fizikai és a verbális bántalmazás jelenik meg főbb problémaként a diákok között. A kérdőíves vizsgálat során megismert diák-pedagógus problémák egyik leggyakoribbját, a tanári kivételezésből fakadó tanár-diák vitát nem láttak a megfigyelők ezeken az órákon. A diákok közötti problémahelyzetek közül kettőnél (csúfolás, verbális bántalmazás) egyértelműen kiderült a diákok kommunikációjából, hogy a nézeteltérést minél hamarabb meg szeretnék oldani. Középiskolások körében tapasztaltuk, hogy a negatív viszonyulás szoros kapcsolatban áll a megoldhatatlanság gondolatával (pl. verbális bántalmazásnál: *„Hagyj békén, nem akarok ezzel foglalkozni! – Te sem érdekel, úgyse érted!”*). Ez szintén megerősíti a kérdőíves vizsgálat adatait: a serdülőkorban egyre inkább jellemző a diákokra a problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás.

A pedagógusok helyzetfelismerése, a problémahelyzettel való szándéka, kommunikációs technikája, illetve a gyerekekhez való viszonya meghatározza a probléma diákok

általi értelmezését, kezelését, és ellensúlyozni tudja a családi szocializáció részeként elsajátított, gyakran nem adekvát szociálisprobléma-megoldói stílust és módot (Szabó 2006; Webster-Stratton 2011). A megfigyelések alapján a tanítók kivételével a pedagógusok a diákok és a diák-pedagógus között kibontakozó problémákat egyaránt bajnak, zavaró, akadályozó tényezőnek tekintették, céljuk a helyzet gyors megszüntetése volt. Ugyancsak a tanítók kivételével a pedagógusok problémahelyzethez való viszonyulása erőteljesen negatív volt. Ez az eltérés egybecseng Goldstein (1999) megállapításával, miszerint a prepubertás és a pubertás diákok problémáit másképp kezelik a velük foglalkozó pedagógusok, ami a tanítók esetében magyarázható például a gyerekekkel töltött órák számának különbségével (a tanítók esetében több), ami lehetőséget ad a diákok alaposabb megismerésére, többek között problémáik és azok okainak, illetve problémamegoldó stílusuk, viselkedésük megismerésére. Fontos magyarázó tényező lehet a szociális jellemzők életkori eltérése is (pl. érzelemszabályozás, tekintélyszeméllyel való kommunikáció).

A felső tagozaton és a középiskolában tanító tanárok problémamegoldása – mind a diák-diák, mind a diák-pedagógus problémák esetében – erősen általuk vezérelt volt, ők mondják meg, mi a jó megoldás, és annak kivitelezésére azonnal utasítást is adnak. Még a diákok közötti problémáknál sem láttuk azt, hogy a pedagógus a gyerekekre bízta volna a probléma kezelését, javaslatot fogalmazott volna meg a megoldásra. A verbális és a fizikai bántalmazásnál, illetve a szemtelenkedésnél és a kötekedésnél a pedagógusok reakciói alapján úgy tűnik, nem foglalkoznak azzal, mi állhat ennek hátterében. Például mi lehet a kötekedés oka (pl. valamilyen múltbéli esemény elnyomása), mi eredményezte a szóváltásból a másik ütlegelését, mit mondtak egymásnak, miért mondhatták azt. A viselkedésvív megközelítés mellett elmarad az érzések, gondolatok tudatosítása, pedig ez mind a problémák, mind a mögöttük rejlő okok kezelésében fontos, a korai és a későbbi serdülőkorban is kiemelt jelentőségű lenne.

Bár eltérő súllyal, de mindegyik tanár tudatta a diákokkal a hierarchiában elfoglalt helyüket és saját pozícióját (pl. szemtelenkedésnél: „Gyerekem, te engem nem oktathatsz ki!”; „Tudd, hogy kivel beszélsz!”). Kommunikációjuk tekintélyelvűségen alapult, illetve sértettséget mutatott. A megszégyenítéssel élő pedagógusok esetében feltételezhető a kiégés, aminek egyik tipikus jele a kontrollvesztés feszült helyzetekben (Petróczi 2007). Ezt valószínűsíti, hogy megfigyelő jelenlétében történt a diákok megalázása és a teremből való kirohanás. Felmerül a kérdés, mit tesz ez a pedagógus akkor, ha csak ő van a gyerekekkel.

Arra is láttunk példát, hogy az órán megjelenő problémának komoly előzményei vannak, az órán kívül történtek a tanórán folytatódnak, még komplexebb problémává alakulnak (fizikai bántalmazás), és amennyiben nem kezelik a helyzetet, tovább folytatódnak. Ennek végiggondolását és megbeszélését, a problémahelyzet kezelésének utólagos értékelését szintén nem tapasztaltuk. Webster-Stratton (2011) szerint az órai társas problémák kibontakozásának és leginkább kezelésüknek egyik alapvető feltétele, és ez elvárt a pedagógusoktól, hogy tisztában legyenek, milyen érzelmi állapotban érkeznek a diákok az órára. Azonban erre időt kell szánni, ami abból kiindulva, hogy a felmerülő problémákat minél hamarabb szeretnék megszüntetni a megfigyelt pedagógusok, legtöbbször az okok feltárása nélkül, nehezen válhat a pedagógiai kultúra részévé.

A látottak felhívják a figyelmet a problémák órai (a tananyaggal foglalkozó) munkára gyakorolt hatására is, hiszen főként a verbális és a fizikai bántalmazást követően láthatóan megtört az óra menete, öt óra esetében a tanárok jelezték is, hogy az órára szánt

feladatokat nem tudják megoldani (három esetben házi feladattá minősítették ezeket). Ugyancsak befolyásolhatják az órai társas problémák a diákok tantárgyak iránti attitűdjét, illetve hatással lehetnek tanulási motivációjukra is.

A jövőben további megfigyeléseket tervezünk, és annak érdekében, hogy a látottakat ne csak korábbi kérdőíves vizsgálatok adataival tudjuk összevetni, a megfigyelt osztályokban a problémamegoldás számos területének elemzését lehetővé tevő kérdőív felvételét tervezzük. Ilyen például a negatív orientációt mérő NEGORI (Kasik–Gál 2017) vagy az Elkerülés kérdőív (Kasik et al. 2016). Az együttes adatfelvétel még pontosabb és kiegészítő adatokat biztosít ahhoz, hogy a lehető legkomplexebb segítő-fejlesztő programot dolgozhassuk ki gyermek- és serdülőkorúak, illetve pedagógusaik számára.

### IRODALOM

- BEDELL, J. R., ARCHER, R. P. & MARLOWE, H. A., JR. (1980) A Description and Evaluation of a Problem Solving Skills Training Programs. In: UPPER, D. & ROSS, S. M. (eds) *Behavioral Group Therapy: An Annual Review*. Champaign, Research Press. pp. 3–35.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J. & SANNA, L. J. (2004) *Social Problem Solving. Theory, Research, and Training*. Washington, DC, American Psychological Association.
- COBB, N. A. (2006) Patronising the Mentally Disordered? Social Landlords and the Control of Anti-social Behaviour under the Disability Discrimination. *Legal Studies*, Vol. 26. No. 2. pp. 238–266.
- CONGER, R. D. & DOGAN, S. J. (2007) Social Class and Socialization in Families. In: GRUSEC, J. & HASTINGS, P. (eds) *Handbook of Socialization*. New York, Guilford Press. pp. 433–460.
- DOMJÁN L. (2001) A tanulás sikerességét befolyásoló jelenségek az osztályteremben. In: BORECZKY Á. (ed.): *Pedagógiai Műhely – Beszélgetések*. Pécs, PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. <http://vmek.oszk.hu/01900/01963/html/index.htm> [Letöltve: 2017. 03. 10.]
- D'ZURILLA, T. J. & GOLDFRIED, M. R. (1971) Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 78. pp. 107–126.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. & MAYDEU-OLIVARES, A. (2002) *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual*. North Tonawanda, New York, Multi-Health Systems.
- D'ZURILLA, T. J. & NEZU, A. (1990) Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 2. pp. 156–163.
- D'ZURILLA, T. J. & NEZU, A. M. (2007) *Problem-solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*. New York, Spring Publishing Company.
- ESKIN, M. (2012) *Social Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Turkey, Elsevier.
- FRAUENKNECHT, M. & BLACK, D. R. (2010) Is It Social Problem Solving or Decision Making? Implications for Health Education. *American Journal of Health Education*, Vol. 41. No. 2. pp. 112–123.
- GÁL Z. (2013) *A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.

- GÁSPÁR Cs. & KASIK L. (2015) A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 48–60.
- GOLDSTEIN, A. P. (1999) *The PREPARE Curriculum: Teaching Prosocial Competencies* (rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- HUNT, J. MCV. (1963) Motivation Inherent in Information Processing and Action. In: HARVEY, O. J. (ed.) *Motivation and Social Interaction*. New York, Ronald Press. pp. 35–94.
- HYMEL, S. & ASHER, S. R. (1977) Assessment and Training of Isolated Children's Social Skills. Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.
- JACOBSON, N. S. & MARGOLIN, G. (1979) *Marital Therapy: Strategies Based on Social Learning and Behavior Exchange Principles*. New York, Brunner/Mazel.
- KASIK L. (2010) *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó készségek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- KASIK L. (2012) A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 112. No. 4. pp. 243–263.
- KASIK, L. (2014) Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 12. No. 2. pp. 142–158.
- KASIK L. (2015) *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KASIK L. & GÁL Z. (2014) Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, Vol. 24. No. 9. pp. 3–25.
- KASIK L. & GÁL Z. (2015) A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4-6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, Vol. 115. No. 4. pp. 297–318.
- KASIK, L. & GÁL, Z. (2016) Parents' and Teachers' Opinions of Preschool Children's Social Problem-solving and Behavioural Problems. *Early Child Development and Care*, Vol. 186. No. 10. pp. 1632–1648.
- KASIK L. & GÁL Z. (2017) *A NEGORI kérdőív pszichometriai mutatói*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- KASIK, L., GÁSPÁR, Cs., GUTI, K. & ZSOLNAI, A. (2016) Relationship between Social Problem-solving, Anxiety and Empathy among Adolescents in Hungarian Context. In: NEWTON, K. (ed.) *Problem-solving: Strategies, Challenges and Outcomes*. New York, Nova Science Publishers. pp. 177–196.
- 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*, Vol. 116. No. 2. pp. 219–253.
- KASIK L., GÁL Z., HAVLIKÉ R. A., ÖZVEGY J., POZSÁR É., SZABÓ É. & ZSOLNAI A. (2017) *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítés. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Szeged, MOZAIK Kiadó.
- KIM, K. & ROHNER, R. P. (2003) Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling: Predicting in Academic Achievement among Korean American Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33. pp. 127–140.
- PETRÓCZI E. (2007) *Kiegész – elkerülhetetlen?* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- SINGLETON, L. C. & ASHER, S. R. (1977) Peer Preferences and Social Interaction among Third-grade Children in an Integrated School District. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69. pp. 330–336.

- STROUGH, J. & KEENER, E. (2012) Interpersonal Problem Solving Across the Life Span. In: VERHAEGHEN, P. & HERTZOG, C. (eds) *The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Everyday Problem Solving during Adulthood*. Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series. pp. 134–151.
- SZABÓ É. (2006) *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2011) *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf [Letöltve: 2014. 08. 10.]
- ZRINSZKY L. (1993) *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest, Tankönyvkiadó.