

KONFLIKTUSKEZELÉSI TRÉNING

**TANULÁSI SEGÉDLET
A TRÉNINGEN RÉSZTVEVŐK SZÁMÁRA**

ÖSSZEÁLLÍTOTTA: DUDÁS MARGIT

**PTE BTK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET
PEDAGÓGIA ALAPSZAK NEVELÉSI SZAKIRÁNY**

PÉCS, 2013. FEBRUÁR 28. - MÁRCIUS 1.

NANB010201, NKLB010201 KONFLIKTUSKEZELÉSI TRÉNING

**PEDAGÓGIA ALAPSZAK NEVELÉSI SZAKIRÁNY, NAPPALI ÉS LEVELEZŐ TAGOZAT
SZEMINÁRIUM, 2 KREDIT, GYAKORLATI JEGY**

2013. február 28. csütörtök 14-18h, március 1. péntek 9-18h, B/113-as terem

TRÉNINGVEZETŐ

Dudás Margit

A TRÉNING CÉLJA

A konfliktushelyzetek megelőzéséhez, elemzéséhez, kezelési/megoldási folyamatának módszereihez, a konfliktuskezeléshez szükséges képességek feltárásához/fejlesztéséhez, valamint a konfliktuskezelés tanításához/tanulásához kapcsolódó tudás mozgósítása, megerősítése, kiegészítése.

A tréning *további célja*: a konstruktív, erőszakmentes konfliktuskezelés szemléletének megerősítése és/vagy formálása, valamint a résztvevők tapasztalatainak és ismereteinek bővítése, képességeinek feltárása és a fejlesztési lehetőségek bemutatása annak érdekében, hogy munkájuk során szakszerűen tudják értelmezni és kezelni a konfliktusokat.

TEMATIKA

1. A konfliktus témához kapcsolódó tapasztalatok és szemléletmód elsődleges feltárása
2. A konfliktus fogalmának értelmezései
3. Konfliktuskezelési stratégiák megismerése
4. A konfliktusok kezeléséhez szükséges képességek
5. A konfliktusok kezelésének folyamata
6. A konfliktusok megelőzéséhez és kezeléséhez, valamint a konfliktus-kezelés tanulásához/tanításához szükséges szakértelem tartalmi

AJÁNLOTT SZAKIRODALOM

- Aronson, Elliot: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, 2009.
- Boross Ottilia: Basák az iskolában. Iskolakultúra, 2006, 11, 33-39.
- Buda Mariann: Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.
- Dambach, Karl. E.: Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord, Budapest, 2001.
- Figula Erika: Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2004, 7-8, 223-228.
- Fülöpné Böszörményi Aliz: Agresszió a gyermekintézményekben. Új Pedagógiai Szemle, 2003, 1, 23-35.
- Földes Petra, Lannert Judit: Az iskolai agresszió arcai: tények és teendők. Új Pedagógiai Szemle, 2009, 11, 3-16.
- Hegedűs Judit, Pintyi Zoltán: A gyermekbántalmazásról röviden pedagógusoknak. Rév8 Józsefvárosi Rehabilitációs és Városfejlesztési Zrt. Budapest, 2008.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest, 2006.
- Gordon, Thomas: T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése. Gordon Kiadó Magyarország Kft. 2010.
- Jó gyakorlatok a biztonságos iskoláért. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2009.
- Mihály Ildikó: Az iskolai terror természetrajza. Új Pedagógiai Szemle, 2003, 9, 75-80.
- Mihály Ildikó: Még egyszer az iskolai erőszakról... de most a bántalmazott tanárok szemszögéből. Új Pedagógiai Szemle, 2008, 6-7.
- „Nem lehet belenyugodni abba, hogy azoké lesz a jövő, akik erőszakkal akarnak maguknak mindent megszerezni” Osztályfőnöki óra az erőszakról és a terrorról. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 2, 97-102.
- Szabó Éva: Szeretettel és szigorral. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006. 146-202.
- Szekszárdi Júlia (szerk.): Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. Veszprémi Egyetemi Kiadó,

Veszprém, 1994.

Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, 1995.

Szekszárdi Júlia: Konfliktusok pedagógiája. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 2002.

Szekszárdi Júlia: Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához 13 éven felüli tanulók számára. Dinasztia Kiadó, Budapest, 2008.

Tölgyesi Klára: Az ütközések fejlesztő ereje (az együttműködés tanulható!?). Új Pedagógiai Szemle, 2006, 12, 89-103.

Veszélyes iskola. Educatio különszám. 2008, 3.

Walker, Jamie: Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

A KONFLIKTUSKEZELÉSI TRÉNING TELJESÍTÉSÉNEK MÓDJA

A sajátélményű, tapasztalati tanulás miatt/érdekében szükséges a személyes jelenlét.

A tréning után pedig beadandó egy írásbeli dolgozat, amely a tréningen szerzett személyes tapasztalatok bemutatására, elemzésére, valamint szakirodalom feldolgozására épül.

Az írásbeli dolgozat tartalmazza:

1. a reflektív jegyzőkönyvet: a tréning tanulási helyzeteinek, gyakorlatainak saját tapasztalatait, azok elemzését, értékelését, reflexióit;
2. egy szakirodalom (tanulmány vagy könyvrészlet) rövid összegzését és reflektálását, a pontos bibliográfiai adatok megjelölését.

AZ ÍRÁSBELI DOLGOZAT ELKÉSZÍTÉSI/ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI

1. rész: Reflektív jegyzőkönyv készítése – a tréning tanulási helyzeteinek tapasztalatai és reflexiói

A	A dolgozat írója elemzi és értékeli a tréning gyakorlatait/tanulási helyzeteit saját tudásbázisának mozgósítása, megerősítése és kiegészítése, valamint konfliktuskezelési képességeinek fejlődése szempontjából
B	A dolgozat írója csak néhányat említ meg a tréningen elvégzett gyakorlatokból, és csak ezeket kapcsolja konfliktuskezelési ismereteihez, saját konfliktuskezelési képességei megerősítéséhez, megismeréséhez, fejlődéséhez
C	A dolgozat írója utal a tréning egy-két gyakorlatára/tanulási helyzetére, de ezek személyes tapasztalatait nem köti össze konfliktuskezelési ismeretei/képességei tartalmaival

2. rész: A szakirodalom listából kiválasztott szakirodalom összegzése és reflektálása

A	A dolgozat írója a szakirodalom összegzésében és reflektálásában az olvasottakat egyértelműen hozzákapcsolja saját tudásbázisához, konfliktuskezelési képességeinek fejlődése/fejlesztése alakulásához
B	A dolgozat írója a szakirodalom feldolgozásában és reflektálásában megtalál és kiemel egy-két olyan szempontot, amelyet összefüggésbe hoz a konfliktusokról mozgósítható eddigi tudásával, konfliktuskezelési képességeinek fejlődésével/fejlesztésével
C	A dolgozat írója feldolgozza/bemutatja/reflektálja a szakirodalmat, de nem kapcsolja az olvasottakat saját tudásához, konfliktuskezelési képességeinek fejlődése/fejlesztése témához

A fenti értékelési jelek osztályzatra átváltása:

AA, AB, BA = jeles (5), BB, BC, CB, AC, CA = jó (4), CC = közepes (3)

1. A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ TAPASZTALATOK ÉS SZEMLÉLETMÓD ELSŐDLEGES FELTÁRÁSA

1.1. Feladat

1.1.1.

Készítsen egy *listát* asszociáció útján arról, hogy mi minden jut eszébe a „konfliktus” hívó szó után!

1.1.2.

Hasonlítsák össze, elemezzék kiscsoportokban az egyéni listákat, keressenek hasonló és eltérő jellemzőket, majd tegyék közzé tapasztalataikat!

1.2. Feladat

1.2.1.

Készítsen egy *rajzot* arról, hogy mihez hasonlít a saját viselkedése akkor, amikor konfliktushelyzetbe kerül!

1.2.2.

Hasonlítsák össze, elemezzék kiscsoportokban az elkészült rajzokat, keressenek hasonló és eltérő jellemzőket, majd tegyék közzé tapasztalataikat!

1.3. Feladat

Fejezze be írásban, önálló munkában az alábbi mondatokat!

Én azt gondolom a konfliktusokról, hogy azok...

Szerintem a konfliktusok kezelésének legeredményesebb módja...

A konfliktusok kezelésében az a legfontosabb...

Úgy vélem, a konfliktusok kezelésének az a célja...

A mondatbefejezéseket a tréning egy későbbi időpontjában beszéljük meg.

2. A KONFLIKTUS FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSEI

2.1. Feladat

2.1.1.

Gondolja át és írja le: hogyan határozható meg Ön szerint a konfliktus fogalma, továbbá gyűjtse össze a konfliktusok kialakulásának okait is!

2.1.2

Vessék össze kiscsoportokban az elkészült írásokat!

Készítsenek egy posztert/fogalomtérképet az egyéni listákon szereplő definíciók, információk, valamint a konfliktushelyzethez vezető okok elrendezésével, strukturálásával!

Vegyék figyelembe, jelenítsék meg a kapcsolódási pontokat és a lehetséges összefüggéseket!

2.1.3.

Válasszon a kiscsoport minden tagja egyet az alábbi szövegek¹ közül!

Olvassa el a kiscsoport belső munkamegosztása alapján Önhöz került szöveget!

Gondolja át, hogy az olvasottak (1) mely pontokon erősítik meg kiscsoportjuk poszterének, fogalomtérképének tartalmait, (2) mely területeken módosítják, változtatják, egészítik ki a poszterük/fogalomtérképük tartalmát!

2.1.4.

A szöveg értelmezése, feldolgozása után felmerülő gondolatait, javaslatait ossza meg kiscsoportjának tagjaival!

2.1.5.

A kiscsoporton belüli egyeztetések során alakítsák tovább posztereiket/fogalomtérképeiket!

2.1.6.

Mutassák be az egész csoport számára a posztereket/fogalomtérképeket, és az elkészítés/változtatás folyamatát!

1. szöveg

Mi a konfliktus?

„Latin eredet: *conflictus* – összeecsapni. Szinonimák: nézeteltérés, háború, harc, összetűzés.

Definíció: Olyan ütközés, amelynek során igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek kerülnek egymással szembe.

Jellemzői: (1) a harmónia hiánya, (2) a számunkra fontos dolgokról mások eltérően vélekednek, értékrendjük eltérő, (3) a szemben álló felek viselkedése akadályozza egyikük, vagy másikuk igényeinek érvényesítését.

Konfliktusról akkor beszélünk, ha két vagy több érintett fél közül valamelyik azt érzékeli, hogy mások negatívan viszonyulnak valamihez, ami számára fontos. Konfliktusba akkor keveredhetünk, ha veszélyeztetve látunk valamit, ami számunkra fontos. Ez a fontos dolog lehet bármi: erőforrás, előmeneteli lehetőség, döntési alternatíva, státusz, vagy akár saját értékeink, hiedelmeink, meggyőződésünk, jogaink.

Konfliktus akkor keletkezik, ha erről a számunkra fontos dologról mások eltérően vélekednek: ugyanazt az erőforrást akarják megszerezni, vagy egyszerűen csak megakadályozni, hogy mi hozzáférjünk, ugyanazt a pozíciót szeretnék megszerezni, vagy csak megakadályozni, hogy mi töltsük be, más döntési alternatíva mellett törnek lándzsát, aláássák a csoportban kivívott státuszunkat, nyilvános fórumon az általunk vallott értékekkel, meggyőzésekkel szembe más értékeket, meggyőzéseket szegeznek.

A konfliktus *észlelt* jelenség. Nincs konfliktus akkor, ha az érdek-, vagy véleménykülönbséget egyik fél sem észleli vagy észleli ugyan, de nem tekinti problematikusnak. (Latens konfliktusról beszélünk akkor, ha fennáll egy konfliktus lehetősége, de egyik fél sem észleli, és át nem élt konfliktusról akkor, ha észlelik ugyan, de nem tulajdonítanak neki jelentőséget.) Vegyük észre ugyanakkor, hogy egy konfliktushelyzet kialakulásához elegendő, ha csak az egyik érintett fél észleli és éli át a konfliktust.”

¹ Az 1-3 szövegek forrásai: Nanszákné Cserfalvi Ilona, Kissné Kálmán Marianna és Szabóné Szilágyi Zsuzsa összeállításából, amely a „A konfliktus fogalomrendszere” címmel, Thomas Gordon: T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése, 1990. Gondolat, Budapest, 13-338 o. és Csepeli György: Szociálpszichológia, Osiris, Budapest, 1998. című könyvei alapján készült. Hallgatói segédanyag, sulíNova, 2005, 32-33. oldal.

A 4. szöveg forrása: Rita L. Atkinson, Richard C. Atkinson, Edward E. Smith, Daryl J. Bem: Pszichológia. OSIRIS-SZÁZADVÉG, Budapest, 1995, 402. o.

2. szöveg

Jó és rossz konfliktus

„Napjaink konfliktus felfogását úgy jellemezhetjük, mint amely bátorítja a konfliktust, és a siker egyik lényeges összetevőjének tekinti. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy minden konfliktus jó. Arra, hogy mi a jó és mi a rossz nagyon egyszerű és nagyon kézenfekvő meghatározást lehet adni:

Jónak (más megnevezéssel funkcionálisnak, konstruktívnek) tekintjük azt a konfliktust, amely elősegíti a csoport céljainak elérését, növeli teljesítményét. Rossznak (más megnevezéssel diszfunkcionálisnak vagy destruktívnek) nevezhetjük ezzel szemben azt a konfliktust, amely az egyéni-, vagy csoportteljesítmény csökkenéséhez vezet.

E megkülönböztetés egyszerűsége és nagy magyarázó ereje ellenére sem problémamentes. Vegyük sorra gyenge pontjait! Amilyen könnyű elvont módon megmondani, mit tekinthetünk jó teljesítménynek, annyira nehéz konkrét körülmények között ugyanezt megnevezni: melyek a pontos teljesítménykritériumok, hogyan értékelhető az elért teljesítmény. Bizonyos teljesítménykritériumok egymással konfliktusban is lehetnek, így egy adott konfliktus pozitív lehet az egyik szempontjából, s negatív egy másikra vonatkoztatva.

Konstruktív konfliktus

- Ötleteket hoz felszínre
- Leválasztja a problémát az egyénről
- Feszültséget csökkent
- Átláthatóvá teszi a hatalmi és erőviszonyokat
- A változást és önértékelést értéké teszi

Destruktív konfliktus

- Védekező magatartáshoz vezet
- Polarizálja a csoportvéleményt
- A csoport széteséséhez vezet”

3. szöveg

A konfliktus kialakulásának folyamata

„A konfliktus, mint folyamat öt szakaszra osztható: (1) megelőző helyzetre, (2) a konfliktus felismerésére és átélésére, (3) a konfliktus kezelési módjának kialakítására, (4) a konfliktus alatti tényleges viselkedésre, (5) a következményekre.

Minden konfliktusnak van valamilyen előzménye. Nem szükségszerű azonban, hogy egy potenciális (látens) konfliktusból tényleges konfliktus váljék.

Konfliktushoz vezethetnek a következő okok: kölcsönös információ hiány, félreértett kommunikáció, hibás vezetési stílus, eltérő értékek, attitűdök (hiedelmek).

Az ember összhangra törekvő, ideológia kovácsoló lény, aki tetteiben, érzéseiben, gondolataiban, személyközi kapcsolataiban csak érzelmi színezetét tekintve következetes, ellentmondásmentes világban érzi jól magát. A kognitív diszsonancia elmélet (Festinger) szerint bármely tárgyról, jelenségről ellentétes előjelű tapasztalathoz, vagy ismerethez jutunk, tudatunkban feszültség keletkezik. A feszültséget csökkenteni akarjuk, hiszen egyensúlyra törekszünk. Az életben látszólagos egyensúlyra törekvő megoldások kerülnek előtérbe .A kedvenc eminens gyerek csínytevésénél maradván két megoldás kínálkozik:

- A tanár lekicsinyíti a cselekedet jelentőségét – fenntartja a gyerekről alkotott pozitív képet, ezt emeli ki. Vagy:
- Megváltozik a gyerekről alkotott kép – kétely merül fel az eddigi nézetekkel kapcsolatban, feláldozza eddigi nézeteit.

A megismerési egyensúly felborulása során keletkezett feszültség csillapításának iránya attól függ, hogy melyik érzelmi elem az erősebb.

- Saját eddigi elemhez való ragaszkodás (ez a tett bűn) – a gyerek átértékelése
- A gyerek értékei fontosabbak – a saját felfogás feladása (nem is olyan nagy bűn)
- Ha a gyerekekkel és a cselekedettel kapcsolatos nézeteinket is fenn akarjuk tartani, a kínzó disszonanciától úgy szabadulhatunk meg, ha leválasztjuk a tettet a gyerekről – »szétparcellázás«, ideológia gyártás.

A feszültségtűrési küszöb, vagyis az, hogy mennyire törekszünk a tudati feszültség feloldására, egyénenként változó.

Mitől függ?

- Egyéni alkati sajátosságok
- Társadalmi, kulturális tényezők
- Lappangó ellenérzés
- A környezet”

4. szöveg

Maslow elmélete, az emberi szükségletek világa

„Abraham Maslow (1908-1970) elmélete szerint az emberi szükségleteknek létezik egy hierarchiája, mely az alapvető biológiai szükségletektől azon komplexebb pszichológiai motivációkig terjed, melyek csak akkor válnak fontossá, ha az alapvető szükségletek már kielégülést nyertek.”

Az elmélet szerint az emberek nem a szükségleteikben, hanem *szükségeik kielégítésének módjában* különböznek egymástól.



A KONFLIKTUS FOGALOMRENDSZERÉNEK ALKALMAZÁSA

Saját példák gyűjtése és elemzése

2.2. Feladat

2.2.1.

Gyűjtsön saját példákat, mindennapi munkája során előforduló konfliktushelyzeteket! Próbálja csoportosítani témájuk, tartalmuk, kialakulásuk okai szerint!

2.2.2

Beszélgék meg a kiscsoportban az egyéni munkában összegyűjtött helyzeteket, csoportosítsák a példákat, és tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

LEHETSÉGES „KONFLIKTUS-TÉRKÉPEK”

2.3. Feladat

2.3.1.

Olvassa el az alábbi szöveget, és válaszoljon a szöveg végén feltett kérdésre!

Beszélgék meg pármunkában/kiscsoportban a kérdésre megfogalmazott saját válaszaikat!

2.3.2.

Gondolják át a szöveghez kapcsolódóan: hogyan jellemezhetők és értékelhetők az Önök iskolai tapasztalatai *az emberi kapcsolatok* szempontjából!

2.3.3.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

- „Ha gyermek együtt él a kritikával,
megtanulja a bírálgatást.
Ha a gyermek együtt él a gyűlölettel,
megtanulja a háborúzást.
Ha a gyermek együtt él a félelemmel,
megtanulja a szorongást.
Ha a gyermek együtt él a szánalommal,
megtanulja az önsajnálatot.
Ha a gyermek együtt él a nevetségességgel,
megtanulja a félszepséget.
Ha a gyermek együtt él a szégyennel,
megtanulja a büntudatot.
Ha a gyermek együtt él a megértéssel,
megtanulja a türelmet.
Ha a gyermek együtt él a buzdítással,
megtanulja a magabiztosságot.
Ha a gyermek együtt él a dicsérettel,
megtanulja mások megbecsülését.
Ha a gyermek együtt él a jóváhagyással,
megtanulja szeretni magát.
Ha a gyermek együtt él az elfogadással,
megtanul szeretetre lelteni a világban.
Ha a gyermek együtt él az elismeréssel,

megtanulja, hogy céljai legyenek.
Ha a gyermek együtt él az önzetlenséggel,
megtanulja a nagylelkűséget.
Ha a gyermek együtt él az őszinteséggel és méltányossággal,
megtanulja az igazságot és jogszerűséget.
Ha a gyermek együtt él a biztonsággal,
megtanul hinni magában és környezetében.
Ha a gyermek együtt él a barátságossággal,
megtanulja, hogy a világ olyan hely, ahol jó élni.
Ha a gyermek együtt él a nyugodt derűvel, megtanulja,
hogyan találjon lelki békét.

Vajon a mi gyermekeink mivel élnek együtt?”

Forrás: Dorothy L. Nolte: A gyermek abból tanul, amit lát. In: J. Canfield és M.V. Hansen (írta és válogatta): Erőleves a léleknek. 101 erőt adó és lélekemelő történet. Bagolyvár Könyvkiadó, 1996, 76-77. o.

2.4. Feladat

2.4.1.

Olvassa el az alábbi szöveget és gyűjtse össze iskolai tapasztalatait a „tanítási színvonal”-ról!

2.4.2.

Beszélgék meg pármunkában/kiscsoportban a szöveg olvasása közben felmerült gondolataikat!

2.4.3.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

„Vannak részelemzéseink arról, hogy milyen a magyar oktatás »tanítási színvonala«. Idézőjelek közé került, mert valójában nincs ilyen szakkifejezés. Csak azt akartuk vele jelezni, hogy az egyes területeken elvégzett – a tanítás eredményességével kapcsolatos – vizsgálatok együttesen mára kirajzolnak egy képet arról, hogy milyen általános, szinte minden területen jelentkező nehézségekkel küzdünk. Csak az érdeklődés felkeltése, s egyáltalán nem a lezárt végelemzés kimondása szándékával foglalunk össze pontokban ezek közül néhányat. (...)

- Sok-sok vizsgálat, de a hétköznapi tapasztalat is azt mutatja, hogy a magyar iskolákban a tanítás-tanulás még ma is elsősorban a pedagógus által vezérelt, a gyerekek önállóságát csak minimálisan biztosító tevékenység.
- A tanórákon a pedagógusok döntő többsége a gyerekek csoportját egységes »masszának« tekinti, Magyarországon szinte nincs kultúrája a pedagógiai differenciálásnak.
- A magyar iskolákban a módszertani kultúra megrekedt kb. 5-6 módszer alkalmazásánál, a modernebb eljárások – mint amilyenek a kollektív elsajátítási technikák, a projekt, a számítógépek alkalmazása – szinte alig terjedtek el.
- A magyar pedagógiai gyakorlatban az értékelés egy avítt tanuláslélektani ideológiára építve valójában az »idomítást« szolgálja. Annak eszköze, hogy a gyerekek a tudást – amíg egyáltalán meg kell tartaniuk (az érettségiig) – képesek legyenek tökéletesen reprodukálni.”

Forrás: Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 5-6. o.

2.5. Feladat

2.5.1.

Olvassa el az alábbi szöveget, és gyűjtse összes gondolatait a személyközpontúságról!

2.5.2.

Beszéljék meg pármunkában/kiscsoportban a szöveg olvasása közben felmerült gondolataikat!

2.5.3.

Gondolják át a szöveghez kapcsolódóan: hogyan jellemezhetők és értékelhetők az Önök iskolai tapasztalatai *a személyközpontú/gyermekközpontú pedagógia* szempontjából!

2.5.4.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

„Az iskolai nevelés célja elősegíteni a tanulók személyiségének fejlődését, s ennek legfőbb tényezője a személyközpontú tanár lehet. Persze hogy fontos, hogy lehetőleg ne legyen 45 gyerek az osztályban, hogy van-e diavetítő, hogy milyenek a tankönyvek, hogy egy- vagy kétműszakos a tanítás – de a döntő: a tanár. S a tanár többé-kevésbé maga határozhatja el, hogy »személyközpontú« akar-e lenni.

Miért van akkor mégis olyan kevés személyközpontú tanár?

A nehézség szerintem valami olyasmi, mint amit Karinthy egyik hőse élt át: nem volt elég bátor ahhoz, hogy elvégeztesse magán azt a műtétet, amittől bátorra válhatott volna. Ha a tanárok szembenéznének saját helyzetükkel, láthatnák, hogy pusztán önzésből is tanulóközpontúvá kellene válniuk: sem a fizetésük, sem társadalmi megbecsülésük nem indokolja, hogy megmaradjanak ezen a pályán.

Munkájuk »ellenértékét« csak a tanulóiktól kaphatják meg: tanulóik szeretete, bizalma, őszintesége, megbecsülése az igazi fizetségük.

Ehhez viszont csak úgy juthatnak hozzá, ha ők is szeretettel, bizalommal, őszinteséggel, megbecsüléssel fordulnak tanulóikhoz.

Az »elhatározás« talán önmagában nem elég. Jó lenne, ha a tanárok képzésében, továbbképzésében központi szerepet kapna a tanárok személyiségének kibontakoztatása.

De addig is: a gyerek szemében, viselkedésében visszatükröződik, milyenek vagyunk. Csak oda kell figyelnünk rájuk, csak hagynunk kell őket, hogy megnyilatkozzanak.

Ha igaz az, hogy a tanulók személyiségfejlesztésének legfőbb serkentője a tanár, akkor épp úgy igaz az is, hogy a tanárok személyiségfejlődésének legfőbb serkentői a tanulók lehetnek.”

Forrás: Klein Sándor: A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: Pöcze Gábor: A pedagógus szakmához tartozó képességek. Szöveggyűjtemény. Egyetemi jegyzet. Okker Oktatási Iroda, 1996, 82-83. o.

2.6. Feladat

2.6.1.

Az iskola *belső világa* alatt az iskolában zajló mikroszintű történéseket értjük, amelyek értelmezésében kiindulópont, hogy az iskola *szervezet* és *társas tér*, ahol alapvető szereplők a tanárok és a diákok. A köztük lévő kapcsolatrendszer sajátos módon, egyedi minőségként működik, és hat az egyénekre, a közösségekre és a folyamatokra. E kapcsolatrendszer számos összeütközésre, azaz konfliktushelyzet kialakulására teremt alkalmat.

Olvassa el az alábbi szöveget, és gyűjtse összes gondolatait az iskola belső világáról!

2.6.2.

Beszéljék meg pármunkában/kiscsoportban a szöveg olvasása közben felmerült gondolataikat!

2.6.3.

Gondolják át a szöveghez kapcsolódóan: hogyan jellemezhetők és értékelhetők az Önök iskolai tapasztalatai a *belső világ, a pedagógiai stílus* szempontjából!

2.6.4.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

„A magyar iskolák elsősorban *belső világukban és pedagógiai stílusukban* különböznek a nyugati iskoláktól, amelyek egyre inkább szakítottak a hagyományos »porosz« tanárközpontú, tekintélyelvű oktatással. Ezeknek az iskolarendszereknek a demokratizálása és liberalizálása a század második felében a modern tömegoktatás feltételei közben ment végbe.

Az iskola belső életében ezt a következő jellemzi:

- a tanár és a tanuló között megszűnőben az egyértelműen hierarchikus, merev kapcsolat és a kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés fejlődik ki;
- oldódik a tantermi ridegség és szigorúság, a tanulók barátságosabb légkörben végezhetik a tevékenységüket;
- a diákmagatartás szabályozását és a belső konfliktusok megoldását egyre kevésbé kényszerrel és büntetéssel, sokkal inkább a tanulók személyiségét fejlesztő kompromisszumok útján, türelmesebben keresik.

Nálunk is létrejött – a nyugatiénál sokkal rosszabb anyagi-tárgyi feltételek között – a tömegoktatás, de az iskolák belső élete csekély mértékben változott a múlthoz képest, továbbra is fennmaradtak – sőt a szovjet mintát követve –, erősödtek az antihumánus és autokratikus vonások. Ugyanakkor az iskola nem tudta kezelni a növekvő fegyelmi problémákat, a rendbontások és a konfliktusok komoly működési zavarokat okoztak.

Az utóbbi években már lehetőség nyílt olyan pedagógiai programok megvalósítására, amelyek barátságosabbá és tartalmasabbá kezdték alakítani az egyes iskolák belső életét, valamint csökkentették a kényszerrel és büntetéssel való fegyelmezés gyakorlatát.

A hazai iskolák belső átalakulásának gyorsasága egyrészt attól függ, hogy milyen mértékben terjednek el és erősödnek meg a társadalmi-gazdasági életben és a szülők között a demokratikus és liberális értékek.

Másrészt attól, hogy az iskola – mint intézmény – hogyan tud szakítani a »porosz-orosz« hagyományaival és az iskolában dolgozó pedagógusok mennyire alkalmasak a belső átalakuláshoz szükséges szakmai megújulásra.”

Forrás: Várhegyi György (szerk.): *Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 7. o.

2.7. Feladat

2.7.1.

Olvassa el az alábbi szöveget, és gyűjtse össze gondolatait a konfliktusok kialakulásának a szövegben megfogalmazott feltételeiről!

Beszélgék meg pármunkában/kiscsoportban a szöveg olvasása közben felmerült gondolataikat!

2.7.2.

Gondolják át a szöveghez kapcsolódóan: hogyan jellemezhetők és értékelhetők az Önök iskolai tapasztalatai a *konfliktusok feltételeinek kialakulása* szempontjából!

2.7.3.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

„1. Versengő légkör, a kooperáció gyengesége

A versengés erős motiváció a nyugati kultúrában élő emberek számára. Az emberek folyamatosan összemérik képességeiket, tudásukat, teljesítményüket. A gyermek és a felnőtt játékok többsége egyének vagy csoportok közötti versengésre épül. De a versengésnek negatív következményei is lehetnek. Negatív hatású a versengés akkor, ha a vesztesek megszegyenülnek, ha egy-egy osztályban valaki mindig győztes, és mások mindig vesztesek. Harag, frusztráció kísérheti a versengést, ellenfelekből ellenségekké válhatnak a versengő felek.

Együttműködés során a közelség, a közös élmények, a kölcsönösség nagyobb fokú önfeltárást, bizalmat eredményez. Növekedik az egymásra figyelés, növekedik az egymásról való tudás mennyisége.

2. Barátságtalan és bizalmatlan légkör

A bizalom hiánya, az egymással való szolidaritás gyengesége az egyének különállását, klikkek kialakulását, bűnbakképzést eredményez. Az egyének eltávolodnak egymástól, ellenségesekké válnak, irigykednek egymásra.

3. Az érzelmek kifejezésének lehetősége

Minden konfliktusnak van érzelmi összetevője is. Az érzelmek kifejezésének erőszakos módja a konfliktusok elmélyülését, kiterjedését eredményezi, míg a kontrollált harag kifejezés csökkenti az újabb konfliktus kialakulásának lehetőségét. Az érzelmek kifejezésének tiltása a feszültségek halmozódásának veszélyét és újabb konfliktusok kialakulásának kockázatát hordozza.

4. A konfliktus-megoldó képességek gyengesége

A gyermekek számára a szülők, a pedagógusok a legjelentősebb modellek a konfliktus-megoldás módjait tekintve is. A szülők gyakran erőszakos módon oldják meg konfliktusaikat is, emellett jutalmaznak is a gyerekek erőszakos megoldásait. A pedagógusok konfliktushelyzetben tanúsított tekintélyelvű, büntető magatartása ugyancsak az erőszakos, büntető jellegű megoldások felé tereli a gyerekeket.

5. A tanári hatalom nem megfelelő használata

A tanári hatalommal való visszaélés, illetve a hatalom, a befolyásolás képességének elvesztése sokszor abból adódik, hogy a hatalom a tekintély, a tekintélyelvűség szinonimájává válik. A rigid, megkérdőjelezhetetlen szabályok, a nem értett szabályok sokasága, a vak engedelmesség követelése, a büntetés és jutalmazás eszközeinek következtelen használata

olyan feszültségek forrása, amely sokszor a kiváltó októl függetlenül nagy érzelmű töltésű konfliktusok kirobbantója lehet.

De a hatalom használatának hiánya, a tanulási körülmények, a rendezettség megteremtésének hiánya, az értelmes szabálykövetés megkívánásának hiánya ugyancsak konfliktusok forrása.

6. A kommunikációs képességek gyengesége a szegényes, erőtlen kommunikáció félreértések, félreértelmezések forrása.

A nem jól kifejezett érzelmek, szükségletek, kívánságok és a másokra való figyelés hiánya, a másik meghallgatásának gyengesége szükségtelen konfliktusok kialakulását segíti elő.”

Forrás: Horváth-Szabó Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 208. o.

2.8. Feladat

2.8.1.

Olvassa el az alábbi szöveget, és gyűjtse össze gondolatait az szövegben jelzett iskolai kudarcokról!

2.8.2.

Beszélgék meg pármunkában/kiscsoportban a szöveg olvasása közben felmerült gondolataikat!

Gondolják át a szöveghez kapcsolódóan: hogyan jellemezhetők és értékelhetők az Önök iskolai tapasztalatai az *iskolai kudarcok* szempontjából!

2.8.3.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

„A legtöbb gyerek számára csupa kudarc az iskola.

Ez a kudarc sokszor beismert és tökéletes. A középiskolát elkezdők közel 40 %-a kihullik menet közben.² Főiskolákon az arány háromból egy.

Mások, ha papíron nem is, a valóságban azonban mégis »megtörik«. Csak azért fejezik be az iskolát, mert megegyeztünk, hogy átlökdössük őket az egyik osztályból a másikba, majd ki az iskolából, függetlenül attól, hogy tudnak-e valamit vagy sem. Sokkal több ilyen gyerek van, mint gondolnánk. Ha jóval magasabbra 'emelnénk a mércét', ahogyan azt egyesek szorgalmazzák, hamar kiderülne, hányan is vannak. Osztályainkban el sem férne az a sok gyerek, aki képtelen megoldani a következő osztályba lépéshez szükséges vizsgatesztet.

De van itt egy fontosabb szempont, amely szerint jóformán minden gyerek kudarcot vall, egy-kettő kivételével, aki lehet jó, de rossz tanuló is. Kudarcot vallanak, mert hiszen csak elenyésző töredékét sikerül kiaknázniuk annak a felmérhetetlen tanulási, megértési és alkotói kapacitásnak, amellyel születtek, s amelyet életük első 2-3 évében még maradéktalanul hasznosítottak.

Miért vallanak kudarcot?

Azért, mert félnek, unatkoznak, és össze vannak zavarodva.

Félnek, mindenekelőtt attól, hogy kudarcot vallanak, hogy csalódást és bosszúságot okoznak a körülöttük levő sok aggódó felnőttnek, akiknek határtalan reményei és elvárásai viharfelhőként lógnak a fejük felett.

² Amerikai középiskolásokról van szó.

Unatkoznak, mert azok a dolgok, amiket adnak nekik, és amiket csináltatnak velük az iskolában, oly triviálisak és érdeketlenek, és oly alacsony szintű és oly gyér követelményeket támasztanak széles skálán mozgó intelligenciájukkal és tehetségükkel szemben.

Össze vannak zavarodva, mert az iskolában rájuk zúduló szózuhatagnak alig van vagy egyáltalán nincs értelme. Gyakorta teljesen ellentmond annak, amit korábban közöltek velük, és szinte soha nincsen semmi köze ahhoz, amit valóban ismernek— a fejükben levő, nyers valóságmodellhez.”

Forrás: John Holt. Iskolai kudarcok. Gondolat, Budapest, 1991. 11-12. o.

2.9. Feladat

2.9.1.

Olvassa el az alábbi szöveget, és gyűjtse össze gondolatait a tanár-diák kapcsolatokról!

2.9.2.

Beszélgék meg pármunkában/kiscsoportban a szöveg olvasása közben felmerült gondolataikat!

2.9.3.

Gondolják át a szöveghez kapcsolódóan: hogyan jellemezhetők és értékelhetők az Önök iskolai tapasztalatai a *tanár-diák kapcsolatok* szempontjából!

2.9.4.

Megbeszélésük eredményeit, tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

„A gyerekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek.

Míg az érzelmi összetevő szerepét kevesen vitatják, problémát jelenthet, mennyire engedheti közel a pedagógus növendékét magához, mennyire fejezheti ki érzéseit a gyerekek előtt.

Bizonytalanság uralkodik abban a tekintetben, vajon a bensőséges, bizalmas kommunikáció nem árt-e a felnőtt tekintélyének, nem vonja-e maga után a fegyelem lazulását, a teljesítmény csökkenését. Hazai vizsgálatokból tájékozódhatunk, hogyan bánnak a pedagógusok rokon- és ellenszenvérzéseikkel. Falus Iván és munkatársainak kutatási eredményei³ arra utalnak, hogy a pedagógusoknak közel fele vagy egyáltalán nem nyilvánul meg, vagy mindenképpen leplezni igyekszik érzéseit.

Az érzések őszinte kifejezése valóban nem minden kockázat nélküli. Gordon ezt elismerve, az emberi kommunikáció fontos összetevőjének tekinti a hitelességet.

A kapcsolatokban – és így a pedagógus-gyerek viszonyban – nem szerepek, hanem emberek kerülnek kapcsolatba egymással. Ez akkor gyümölcsöző mindkettőjüknek, ha bátran kifejezhetik magukat benne. Igaz, hogy a hagyományos felfogás (amit Gordon mítoszokként említ) nem ismeri el pozitívumként, s ezt az »ideális pedagógusról« kialakított elképzelés még megerősíti, Gordon mégis az érzések, a tényleges lelkiállapot megmutatására ösztönöz.”

Forrás: Ormai Vera: Mít üzen Gordon a pedagógusoknak? In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 329-340. o., megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1995, 10, 63-72. o.

³ Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

3. KONFLIKTUSKEZELÉSI STRATÉGIÁK

3.1. Feladat

3.1.1.

Hogyan reagálunk azokban a helyzetekben, amikor eltérés van saját szándékaink és mások szándékai között? Erre kereshetünk válaszokat az alábbi kérdőív⁴ kitöltésével, amelyben párokba rendezett állítások találhatók a lehetséges reagálási módok leírásával.

3.1.2.

Töltse ki önálló munkában az alábbi kérdőívet oly módon, hogy mindegyik sorszámnál karikázza be vagy az „A” vagy a „B” állítást, azt, amelyik jobban jellemzi a saját viselkedését!

A saját kérdőív értékelését mindenki maga végzi el a kitöltés után.

1.	A	Vannak helyzetek, amikor hagyom, hogy másoké legyen a problémamegoldás lehetősége.
	B	Ahelyett, hogy olyasmiről tárgyaljunk, amiben nem értünk egyet, inkább azokat a dolgokat igyekszem hangsúlyozni, amelyekben mindketten egyetértünk.
2.	A	Kompromisszumos megoldást próbálok találni.
	B	Igyekszem mindazzal foglalkozni, ami neki és nekem is fontos.
3.	A	Általában határozott vagyok céljaim követésében.
	B	Igyekszem a másik érzéseit kímélni és megóvni a kapcsolatot.
4.	A	Kompromisszumos megoldást próbálok találni.
	B	Néha lemondok saját kívánságaimról, engedve a másik kívánságának.
5.	A	Állandóan keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában.
	B	Igyekszem megtenni mindazt, ami a haszontalan feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
6.	A	Igyekszem elkerülni, hogy kellemetlenséget csináljak magamnak.
	B	Igyekszem nyerő helyzetbe kerülni.
7.	A	Megpróbálom későbbre halasztani az ügyet, hogy legyen időm átgondolni.
	B	Kölcsönösségi alapon engedek bizonyos pontoknál.
8.	A	Általában határozott vagyok céljaim követésében.
	B	Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés kifejtésre kerüljön.
9.	A	Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni.
	B	Nem sajnálom az erőfeszítést, hogy a magam útját járhassam.
10.	A	Határozott vagyok céljaim követésében.
	B	Kompromisszumos megoldást próbálok találni.
11.	A	Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés kifejtésre kerüljön.
	B	Igyekszem a másik érzéseit kímélni és megóvni a kapcsolatot.

⁴ Szekszárdi Júlia: Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához 13 éven felüli tanulók számára. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest, 2008, 175-178. o.

12.	A	Néha elkerülöm az állásfoglalást, olyan esetekben, amikor az vitát eredményezne.
	B	Nem bánom, ha megtart valamit az állításaiból, ha ő is hagyja, hogy megtartsak valamit az enyéimből.
13.	A	Közös alapot javaslok.
	B	Azon vagyok, hogy elfogadtassam az érveimet.
14.	A	Elmondom a gondolataimat, és érdeklődéssel hallgatom az övéit.
	B	Racionális érvekkel lezárom a vitát.
15.	A	Igyekszem a másik érzéseit kímélni és megóvni a kapcsolatot.
	B	Igyekszem megtenni, ami a feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
16.	A	Igyekszem nem megsérteni a másik érzéseit.
	B	Igyekszem meggyőzni a másikat arról, hogy álláspontom helytálló.
17.	A	Általában határozott vagyok céljaim követésében.
	B	Igyekszem megtenni, ami a haszontalan feszültségek elkerülése érdekében szükséges.
18.	A	Ha ez a másikat boldoggá teszi nincs ellenemre, hogy ráhagyjam elképzeléseit.
	B	Nem bánom, ha megtart valamit az állításaiból, ha ő is hagyja, hogy megtartsak valamit az enyéimből.
19.	A	Azon vagyok, hogy a dolog minden vonatkozása és minden vitás kérdés nyíltan kifejtésre kerüljön,
	B	Megpróbálom későbbre halasztani az ügyet, hogy legyen időm átgondolni.
20.	A	A nézeteltérések haladéktalan megbeszélésére törekszem.
	B	Próbálom megtalálni a nyereség és a veszteség mindkettőnkre nézve méltányos kombinációját.
21.	A	Úgy tárgyalok, hogy igyekszem tekintetbe venni a másik kívánságait.
	B	Mindig kész vagyok a probléma közvetlen megvitatására.
22.	A	Megpróbálom átmeneti állapotot találni az övé és az enyém között.
	B	Érvényesítem a kívánságaimat.
23.	A	Gyakran igyekszem gondoskodni arról, hogy a megoldás mindnyájunkat elégedettséggel töltsön el.
	B	Vannak helyzetek, amikor hagyom, hogy másoké legyen a problémamegoldás felelőssége.
24.	A	Ha úgy tűnik a másiktól, hogy álláspontja nagyon fontos a számára, megpróbálom igazodni a szándékaihoz.
	B	Igyekszem rávenni, hogy érje be egy kompromisszummal.
25.	A	Igyekszem megvilágítani számára álláspontom logikáját és előnyeit.
	B	Úgy tárgyalok, hogy igyekszem tekintetbe venni a másik kívánságait.
26.	A	Közös alapot javaslok.
	B	Szinte mindig törődök vele, hogy a megoldás mindkettőnk számára kielégítő legyen.
27.	A	Néha elkerülöm az állásfoglalást, olyan esetekben, amikor az vitát eredményezne.
	B	Ha ez a másikat boldoggá teszi nincs ellenemre, hogy ráhagyjam elképzeléseit.
28.	A	Általában határozott vagyok céljaim követésében.

	B	Általában keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában.
29.	A	Közös alapot javaslok.
	B	Úgy érzem nem érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni.
30.	A	Igyekszem nem megsérteni a másik érzéseit.
	B	Mindig megosztom a problémát a másikkal a megoldás érdekében.

3.1.3.

A következő Értékelőlapon karikázza be minden sorszámánál azt a betűt, amit az egyes állításoknál a kérdőíven bekarikázott!

3.1.4.

Adja össze az egyes oszlopokban található betűk számát, és megkapja az egyes konfliktuskezelési stratégiákhoz tartozó saját értékeit!

ÉRTÉKELŐLAP					
Sorszám	Versengés	Probléma- megoldás	Kompro- misszum- keresés	Elkerülés	Alkalmaz- kodás
1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.			A		B
5.		A		B	
6.	B			A	
7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B	A			
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A
22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A

25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A
A bekarikázott betűk száma oszloponként:					

3.2. Feladat

3.2.1.

A kérdőív eredményeinek megbeszélése előtt ismerkedjenek meg a konfliktuskezelési stratégiák egyik lehetséges értelmezésével⁵!

Az értelmezés kiindulópontja, hogy az ember viselkedését a konfliktushelyzetekben az *önérvényesítés* és *önalávetés*, illetve az *eredmény-irányultság* és a *kapcsolat-irányultság* dimenziói mentén lehet jellemezni. E személyiségdimenziók mentén öt konfliktusmegoldási stratégia írható le: a *versengő*, az *alkalmazkodó*, az *elkerülő*, a *kompromisszumkereső* és a *problémamegoldó*, melyek a kitöltött kérdőíven is szerepeltek.

Az emberek többsége *mind az öt stratégiát* alkalmazza. Ez önmagában természetes, problémát minden esetben a szélsőséges, a másik szempontot kizáró törekvések okozzák. Az egyes stratégiák önmagukban *nem minősíthetők*, mindenkor az adott helyzet függvénye, hogy melyik mennyire bizonyul hatékonyak.

„A”: Elkerülő KONFLIKTUSMEGOLDÁSI STRATÉGIA

A konfrontáció elkerülése gyakori konfliktuskezelési stratégia. Az adott helyzetből való kilépést sok minden motiválhatja: közömbösség, túlságosan mély sértettség, a probléma alábecsülése, a konfliktuspartnerrel kialakult kapcsolat minősége, jelentősége az érintett szemében. A hagyományosan tekintélyelvű iskola – rejtett tantervével mindenképpen – arra neveli a gyereket, hogy igaza biztos tudatában sem érdemes igazának védelmére kelni. A diákok sok esetben éppen ezért alkalmazzák az elkerülő stratégiát. Alkalmazásában szerepet játszhat a mindenáron való béke, a látszatharmónia megőrzésének igénye is, illetve a félelem a heves összecsapástól. A kívülmaradás azonban azt a veszélyt hordozza, hogy az érintett a későbbiekben sem tud majd beavatkozni a dolgok további menetébe, s a folyamat érthetlenné, kezelhetlenné válik számára. Előfordulhat az is, hogy a másik fél (tanítvány, szülő, kolléga, jó barát) igényelné a véleményünket, s bizonytalanságot, feszültséget okozhat benne, hogy nincs módja ezt megismerni. A diákok esetében például gyakran okoz bizonytalanságot, vezet frusztrációhoz, ha nincsenek tisztában a pedagógus velük kapcsolatos véleményével, ő nem mondja el nekik, hogy az adott konfliktusszituáció kapcsán mit gondol, mit érez.

⁵ Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány, Magyar ENCORE, 1995, 15-18. o.

A feszültségek titkolása, a probléma szőnyeg alá söprése továbbá azzal a veszéllyel jár, hogy fontos problémák tisztázatlanok maradnak, a szemben álló feleknek nincs alkalmuk tisztába jönni a másik fél véleményével, érzelmeivel, s a lappangó problémák ott és akkor törnek majd elő, ahol és amikor azt senki sem várja. Ilyenkor a helyzet váratlansága s gyakran erős indulati töltése miatt szinte lehetetlen a manifesztálódó konfliktus érdemi kezelése.

Olykor indokolt a probléma megkerülése, ha például a pedagógus úgy látja, hogy az adott pillanatban nincsen ereje megküzdeni az adott problémával, vagy úgy véli, hogy a feszültséget csak elmélyíti, ha foglalkozik vele.

„B”: VERSENGŐ STRATÉGIA

„A konfliktusban érintettek önérvényesítésre, szándékaik, elképzeléseik olykor erőszakos megvalósítására törekszenek. A konfliktushelyzetet hatalmi harcként értelmezik, győzelemre, gyakran a másik fél legyőzésére törnek. A győzelem igényét nagyon sokféle tényező (élettörténet, temperamentum, félelmek, hiedelmek, kultúra stb.) motiválhatja. Gyors cselekvést igénylő helyzetekben, krízisben, veszélyelhárításnál a szakértelem, a több információ, tapasztalat birtokában szükségszerű lehet ennek a stratégiának az alkalmazása. A konfliktushelyzetek többségében azonban általában e megoldási mód hátrányai mutatkoznak meg.

Ez a stratégia a tekintélyelvű pedagógia jellegzetes konfliktusmegoldási módja. A pedagógus a győzelemhez, valamiféle eredmény eléréséhez a hatalmi eszközeit, adottan vélt tekintélyét használja fel. A győztes pozícióból pedig alig figyel tanítványai valódi szükségleteire, és a »vesztes« diák lázadó magatartásában is a győztes/vesztes stratégia indokoltságát látja.

A versengő stratégia talán legnagyobb hátránya, hogy a győztes mellett mindig van vesztes is. A vesztes állapot, a legyőzöttség pedig feszültségekkel jár, hiszen a győzelemre törekvés gyakran kíméletlen. A ma vesztese holnap feltételezhetően megtagadja a kooperációt.”

„C”: ALKALMAZKODÓ KONFLIKTUSMEGOLDÁSI STRATÉGIA

Az e stratégiát választó ember félelemből, kényszerből, esetleg tapintatból adja fel saját elképzeléseit, olykor megfontolt döntés után segíti a másik felet céljainak megvalósításában, szükségletei kielégítésében.

E stratégiának a nevelésben betöltött szerepe és hatása attól függ, hogy ki és miért alkalmazza: például a pedagógus tudatos döntéssel, vagy a gyermek félelemből, kényszerből, önállótlaniságból. Megeshet, hogy a pedagógust éppen az motiválja saját közvetlen elképzelései feladására, hogy tanítványainak lehetőséget adjon önmaguk kipróbálására, az önálló döntés gyakorlására. Az aszimmetrikus kapcsolatokban az erősebb, hatalommal bíró részéről kikényszerítőit alkalmazkodás a harmonikus személyiségfejlődést és a személyi autonómia megvalósulását veszélyezteti.

Az önállósítást gyakran kísérő feszültség abban az esetben, ha az alkalmazkodás nem saját döntésen alapult, gyakran aránytalanul erős indulati reakciókat válthat ki. Sok esetben a kiszabaduló indulatokat az adott helyzet kialakulásában vétlen személy szenved meg. Ez történik például akkor, amikor a tanulókat rettegésben tartó tanár órája után egy engedékenyebb kollégája lép az osztályba, és neki kell szembesülnie az előző órán kényszerűségből elfojtott feszültség kirobbanásával.

„D”: KOMPROMISSZUMKERESŐ KONFLIKTUSMEGOLDÁSI STRATÉGIA

A konfliktusban érintettek célja kompromisszumos megoldás esetén olyan megegyezés keresése, amely mindkét fél számára elfogadható. Ez a megoldás a szimmetrikus kapcsolatban állók gyakori stratégiája, esetenként az egyetlen közvetlenül megvalósítható megoldás lehet. Segítségével átmeneti erőegyensúly teremthető a felek között. Ez esetben nincs győztes és vesztes: a felek megállapodnak valamiben, aminek során mindenki egyformán jól, illetve rosszul jár. A lényeg, a körülmények tudomásulvétele (esetleg távlati megváltoztatása), és az egymás iránti korrektség (a fair magatartás).

Amennyiben valamelyik fél megszegné a megállapodást, az egyensúly felborul, s további feszültségek keletkezhetnek. Az okos (nem önfeladó, nem elvtelen, hanem a szükségyszerűséget felismerő) kompromisszum sajátos átmenetet jelent a versengő és a kooperatív stratégiák között.

„E”: PROBLÉMAMEGOLDÓ STRATÉGIA

A problémamegoldó stratégia lényege, hogy a résztvevők a probléma együttműködésen alapuló megoldására törekcszenek, és ebben a megoldásban mindkét fél érdekei, igényei, szándékai, elképzelései figyelmet kapnak. A felek kölcsönösen biztosítják egymás önérvényesítését, vállalva, elfogadva a szükség szerinti önalávetést. Ez a stratégia együttműködést igényel, nyitottságot, toleranciát, empátiát feltételez.

A közös megegyezésen, elfogadáson alapuló megoldás megvalósítására mindkét fél elkötelezett, érdekelt. Egymás mélyebb megismerése, a szándékok, igények, elképzelések megosztása során a személyes kapcsolat szorosabbá válhat, és lehetőség nyílik egymás eddig nem ismert értékeinek a felfedezésére. Mivel ez esetben nincsenek győztesek és vesztesek, ezt az eljárást győztes/győztes stratégiának is szokták nevezni.

A problémamegoldó stratégiát a pedagógusok viszonylag ritkán alkalmazzák, és jelenlegi gyakorlatunkban nem jellemző, hogy diákjaikat ennek használatára ösztönöznék.

3.2.3.

Beszélgék meg pármunkában az egyes konfliktuskezelési stratégiákra kapott saját értékek jelentését, jelentőségét és konzekvenciáit! Eredményeiket összehasonlítják az 1.2. Feladatban készült saját konfliktus-viselkedési rajzaik tartalmával is!

Érdemes átgondolni és mérlegelni, hogy a leggyakrabban előforduló konfliktuskezelési stratégia mennyire segíti használóját a konfliktusok megoldásában, illetve azt, hogy a kevésbé ismert vagy elfogadott stratégia/viselkedésminta nyújthatna-e segítséget a hatékonyabb konfliktuskezeléshez.

Azoknak a tapasztalatoknak a megbeszélése is érdekes lehet, amelyek az egyes konfliktuskezelési stratégiák előnyeihez és hátrányaihoz, illetve a tudatos megválasztás, megválaszthatóság lehetőségeihez kapcsolódnak.

3.2.4.

Megosztható tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

3.2.5.

Kiegészítésként ismerkedjenek meg a következő oldalon látható, az egyes konfliktuskezelési stratégiákra jellemző néhány kommunikációs tartalommal⁶!

⁶ Forrás: Nanszákné Cserfalvi Ilona, Kissné Kálmán Marianna, Szabóné Szilágyi Zsuzsa: A konfliktuskezelés módszertana. Hallgatói segédanyag, sulinova, 2005, 47-48. o.

	<p style="text-align: center;">A KONFLIKTUSOK ELKERÜLÉSE</p> <p>Az elkerülő stratégia az adott helyzetből való kilépést jelenti. Nem szereti a helyzetet élezni, annak inkább az elkerülésére hajlamos. Néha igaza biztos tudatában sem áll annak védelmére. Igyekszik a problémákról nem tudomást venni.</p> <p><i>Ez nem az én asztalom..., Ebbe inkább nem mennék bele..., Beszéljünk róla később..., Nem vagyok felhatalmazva, hogy..., Nincs hozzá megjegyzésem..., Nem vagyok abban a helyzetben, hogy vitába szálljak..., Nem értem a kérdésedet...</i></p>
	<p style="text-align: center;">A GYŐZELEM ERŐLTETÉSE A KONFLIKTUSOKBAN</p> <p>A konfliktusok megoldása során a győztes pozíció elérésére törekszik. Hajlamos elképzeléseinek olykor erőszakos megvalósítására. A másik fél alulmaradása viszont újabb feszültséget, konfliktust szül.</p> <p><i>Változatlanul az a véleményem..., Egészen világosan meg kell mondanom..., Ahogy mondtam, a legésszerűbb..., Ha nem csinálod meg, én..., Jobban tennéd, ha..., Tedd, ahogy mondom...</i></p>
	<p style="text-align: center;">ALKALMAZKODÁS A KONFLIKTUSOKBAN</p> <p>Félelemből, kényszerből, esetleg tapintatból adja fel saját elképzeléseit és segíti a másik felet céljai elérésében. Inkább felvállalja a vesztes pozíciót, mint a kemény küzdelmet érdekei érvényesítéséért.</p> <p><i>El tudom fogadni, hogy..., Úgy teszem, ahogy mondd..., Nem akarlak megsérteni..., Csatlakozom..., Meggyőztél..., Én is úgy tudom...</i></p>
	<p style="text-align: center;">KOMPROMISSZUM A KONFLIKTUSOKBAN</p> <p>Hajlamos olyan megegyezést kötni, amely mindkét fél számára elfogadható. Gyakran fontosabbnak véli az egymás iránti korrektséget, mint a probléma valódi megoldását.</p> <p><i>Keressünk gyors megoldást..., Elfogadom hogy... ha Te elfogadod..., Fifti-fifti..., Elégedj meg azzal..., Hajlandó vagyok..., ha Te...</i></p>
	<p style="text-align: center;">EGYÜTTMŰKÖDÉS A KONFLIKTUSOKBAN</p> <p>Problémamegoldó stratégia. A saját érdekeinek érvényesítése mellett el tudja fogadni a másik fél érdekeit is. Képes a konfliktusok valódi okainak elemzésére. Nagy együttműködési készséget, empátiát, nyitottságot mutat a konfliktusban lévőkkal szemben.</p> <p><i>Nézzük meg együtt..., Az talán kölcsönösen elfogadható..., Abban nem értünk egyet..., Az én álláspontom... Mi a Te álláspontod?, Miben értünk egyet..., Hogyan tudnánk megoldani..., Mi az alapvető probléma...</i></p>

3.3. Feladat

3.3.1.

A konfliktusok észlelése, vállalása, kezelése mentén három konfliktusmegközelítési mód, pedagógiai paradigma különíthető el, melyek összehasonlítása látható az alábbi táblázatban.

ÖSSZEHASONLÍTÁSI SZEMPONTOK	A KONFLIKTUSMEGKÖZELÍTÉS MÓDJAI		
	TEKINTÉLY-HANGSÚLYOS PARADIGMA	GYERMEK-HANGSÚLYOS PARADIGMA	A FELEK INTERAKCIÓJÁT HANGSÚLYOZÓ PARADIGMA
A KONFLIKTUS MEGÍTÉLÉSE	elkerülendő, negatív jelenség	a gyermek fejlődésével együtt járó természetes jelenség	szükségszerű, hasznosítható, olykor kimondottan kívánatos jelenség
A KONFLIKTUSPARTNEREK KAPCSOLATA	hierarchikus, aszimmetrikus	szimmetriára törekvő	kölcsönös, egyenrangú, demokratikus
A KONFLIKTUSKEZELÉS MÓDJA	jutalmazás, büntetés, meggyőzés	irányított dialógus	a felek interakciója (kommunikáció, kooperáció)
KÖZPONTI ÉRTÉKEK	határozottság, következetesség, engedelmesség	a gyermek életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodás, a gyermeki érdekek, jogok tisztelete	autonómia, empátia, tolerancia, kongruencia, kooperativitás, konstruktivitás
ALAPELV, CÉLKITŰZÉS	alkalmazkodás egy meghatározott érték- és normarendszerhez	igazodás a gyermek érettségi szintjéhez, életkori sajátosságaihoz, aktuális szükségleteihez	a felek számára optimális megoldás (kompromisszum, konszenzus) elérése

Forrás: Szekszárdi Júlia: Konfliktusok. Iskolapolgár Alapítvány. Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest, 1994, 13. oldal; illetve: Szekszárdi Júlia: Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény, PSZM Projekt, Veszprémi Egyetem, Veszprém, 1994, 43. o.

3.3.2.

Az 1.3. Feladatban befejezett mondatai képet adhatnak arról, hogy Ön milyen konfliktusmegközelítési paradigma mentén gondolkodik.

Alakítsanak párokat, és lapozzanak vissza az 1.3. Feladatban készült írásaikhoz!

Olvassák el egymás írását és állapítsák meg, társuk mondatbefejezéseit melyik fenti konfliktusmegközelítési paradigmához kapcsolhatók!

Beszélgék meg a mondatbefejezések olvasása nyomán kialakult sejtéseiket, és megosztható tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

4. A KONFLIKTUSOK KEZELÉSÉHEZ SZÜKSÉGES KÉPESSÉGEK

4.1. Feladat

4.1.1.

Készítsen egyéni listát azokról a képességekről, melyek az Ön tapasztalatai szerint segítik a konfliktusok sikeres megoldását!

4.1.2.

Kiscsoportokban vessék össze az egyéni listákat, és készítsenek egy közös posztert! Tüntessék fel ezen a poszteren mindazt, amit fontosnak tapasztaltak, és/vagy segítő tényezőnek gondolnak a konfliktusok eredményes kezelésében!

4.1.3.

Tekintsék át az alábbi szövegeket⁷ kiscsoportjukban kialakított belső munkamegosztással! Mindenki emelje ki az általa olvasottakból azokat tartalmakat, amelyeket

- megerősítésként értékelnek, mert szerepel a saját poszteren,
- kiegészítésként elfogadnak, poszterükbe beépíthetőnek tartanak,
- elgondolkodtatónak vagy kevésbé elfogadhatónak érznek!

4.1.4.

A poszter-készítés folyamatának és eredményének tapasztalatait tegyék közzé a csoport egésze számára!

1. szöveg: A KOMMUNIKÁCIÓ

Korunk lehetővé tette, hogy kapcsolatot teremtsünk a világűrben levő emberekkel, viszont fennáll annak a veszélye, hogy elveszítjük a mindennapi kapcsolatteremtés képességét. Hogy ez ne történjen meg, fejlesztenünk kell tudatos figyelmünket, amivel a másik ember felé fordulunk. Regisztrálnunk kell, milyen gyakran figyelünk teljes érdeklődéssel arra, amit valaki mond nekünk, illetve mennyire figyelnek ránk? Valóban azt halljuk-e, amit embertársunk mondani akar, amit valóban mondott, vagy pedig azt, amit mi szeretnénk hallani? Valóban azt mondjuk-e, amit igazán gondolunk? S ha nem, mi ennek az oka?

Ha ezekkel a kérdésekkel behatóan foglalkozunk, a folyamat során nő bennünk a tudatosság, valamint annak képessége, hogy megértsük mások kommunikációs nehézségeit.

2. szöveg: AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS

A barátságos versengés gyakran jó színtere az egyén előrehaladásának, az ellentétes érdekeket pedig néha csak egyoldalúan, az egyik fél javára lehet feloldani. Sokszor azonban nem vesszük észre, mennyi lehetőség rejlik abban, ha az emberek egyesítik erőforrásaikat annak érdekében, hogy új lehetőségeket teremtsenek mindannyiuk számára, ahelyett hogy csupán saját szükségleteiket tartanák szem előtt.

A társadalom óriási nyomást gyakorol ránk annak érdekében, hogy kemények és célra törőek legyünk. A gyermek- és ifjúsági szubkultúra sem bátorítja az altruizmus szellemét. (...)

A legtöbb ember hajlik az együttműködésre, de sokan félnek attól, hogy ezzel elveszítik tekintélyüket. A közös munka folyamatában örömmel élnek át, hogy nincsenek egyedül, s e felismerésből önbizalmat merítenek.

3. szöveg: BIZALOMSZERZÉS

⁷ Forrás: Leimdorfer Tamás (szerk.): Így is lehet! Problémamegoldást segítő játékok és gyakorlatok kézikönyve. ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány, Szolnok, 1995, 4-7. oldal, részletek.

Vannak emberek, akik a „legjobbat hozzák ki belőlünk” – vannak, akik a legrosszabbat. A bizalom nem azonos a hízélgéssel. A hízelgő ember mesterkedik, aki bizalmat kelt, annak szavaira és tetteire pozitívan reagálunk. A bizalom szorosán összefügg az önbizalommal: önmagunkba vetett hitünkben táplálkozunk. Nem annak tettetése, hogy jobbak vagyunk, mint valójában, hanem erősségeink és gyengéink tárgyilagos ismerete. A bizalom, önbizalom könnyen meginog. Az elbizakodottság elkerülésével megtanulunk szerényen a háttérben maradni.

A kritikának alapvető fontosságú szerepe van a személyiség fejlődésében, viszont ha nem ellensúlyozza dicséret és bátorítás, gyakran saját értékeink alábecsüléséhez vezet.

A bizalom megtanulható. A tanulás első foka az identitástudat kiépítése. A következő lépés annak a zavarnak a legyőzése, amit akkor érzünk, amikor magunkról vagy másokról pozitív kijelentéseket teszünk. Minél inkább fejlődik az a képességünk, hogy saját személyes értékeinket felismerjük, annál inkább fel tudjuk ismerni mások pozitív értékeit is, valamint reagálni tudunk ezekre. Érdemes megfigyelni, milyen jótékony hatással lehet az őszinte, spontán dicséret olyan valakire, aki nemigen van ehhez szokva, aki alig bírja valaki bizalmát.

4. szöveg: JÉGHEGY-MODELL – HÍDÉPÍTÉS

A sikeres konfliktusmegoldás lényegileg egy probléma-megoldási folyamat. Azonban nem lehet megközelíteni úgy a kérdést, mintha ez egy tudományos probléma volna, mivel személyes kapcsolatokról, érzésekről, reményekről és félelmekről függ. Az alapvető készségek három fő csoportba sorolhatók: megerősítés, kommunikáció és együttműködés. Képzéljünk magunk elé egy jéghegyet a fentiek illusztrálására. Az, amit valóban látunk, az a jéghegy csúcsa – a konfliktusmegoldás maga. Legalul rejtve, a legmélyebb alapfolyamat, a megerősítés, bizalomszerzés, majd előtű a kommunikáció és a csúcshoz legközelebb a kooperáció található. A konfliktus megoldhatatlan kooperáció nélkül, a kooperáció a kommunikációtól függ, s az emberek akkor kommunikálnak hatásosan, ha önmaguk és mások által megerősítve érzik magukat.

A másik szemléltetési mód a hármas pillérű híd képe, amely érzékletesen mutatja, hogy az emberek közötti kapcsolat olyan, mint egy híd, aminek három tartópillére a három alapvető képesség. A híd vízszintes része a kapcsolatot – az emberek közötti hidakat – jelképezi, amit a három fő képesség tart: (1) egymás segítése (hajlandóság és képesség a kooperációra, kreatív gondolkodás), (2) egymás megértése (aktív meghallgatás és önkifejezés) és (3) egymás megbecsülése (pozitív önismertet és reakció a másik belső értékeire).

A KONFLIKTUSOK „IGAZI TERMÉSZETE”

4.2. Feladat

4.2.1.

Alakítsanak párokat, és mindenki vegyen magához íróeszközt!

A most következő gyakorlatban közösen dolgoznak majd: először egyikük munkafüzetében, a következő oldalon lévő ábrában, másodszor pedig a pár másik tagja munkafüzetében.

Az *első szabály*: a párok nem kommunikálhatnak egymással!

4.2.2.

Egy pontszerző játékot játszunk, melynek célja: **NYERJETEK, AMENNYIT TUDTOK!**⁸

A *második szabály*, hogy felváltva tehetnek majd saját jelet: „O” vagy „X” jelet az ábra egy-

⁸ Mészáros Aranka: Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 309-310. o.

egy cellájába.

Most írják az ábra mellé a saját jelüket! (Ha ugyanazt választották, akkor szavak nélkül egyezzenek meg a jelek kiosztásában!)

4.2.3.

A *harmadik szabály*: pontot úgy lehet szerezni, ha vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan sikerül négy azonos saját jelet tenni az ábra celláiba.

Ha ez a helyzet bármilyen korábbi játékot felidézne, akkor próbálják meg azt figyelmen kívül hagyni, és a fentiekben megismert szabályokat betartani!

Ennek a játéknak az a célja, hogy nyerjen, amennyit csak tud, hogy gyűjtsön minél több pontot, gyűjtsön annyit, amennyit csak lehet!

Az első jelet az ábrába a pár azon tagja teszi, aki az „X” jelet választotta. Folytatja a pár másik tagja a saját „O” jelével, újra az „X” következik, és így tovább felváltva, amíg van az ábrában üres cella.

Kezdhetik!

4.2.4.

Ha elkészültek, akkor szavak nélkül számolják össze, kinek hány pontot sikerült összegyűjteni!

4.2.5.

Most ismételjék meg a pontgyűjtést a másik munkafüzetben! Mindhárom szabály továbbra is érvényes! Csak az a különbség, hogy a második játékban a „O” kezd, tehát ő tegye az első jelet az ábrába, utána az „X”, utána felváltva egészen addig, amíg van üres cella a munkafüzet ábrájában!

Kezdhetik!

4.2.6.

Ha elkészültek, akkor újra számolják össze, hány pontot sikerült összegyűjteni!

4.2.7.

A gyakorlat végén megszűnik a kommunikáció tilalma!

Beszélgék meg a párok, hogy ki mit csinált, ki hány pontot szerzett, volt-e különbség az első és a második játék között, milyen érzések kísérték a játékot, milyen tanulságok fogalmazhatók meg!

Tapasztalataikat tegyék közzé a csoport egésze számára!

4.3. Feladat

A versengés és kooperáció közti választást vizsgálja a *fogolydilemma* helyzet is, amelyről az alábbiakban olvashatnak.

Gondolataikat, észrevételeiket, kérdéseiket közzétehetik a csoport egésze számára.

„A klasszikus vizsgálatban a kísérleti személynek egy fogoly helyzetében kell döntést hoznia, hogy bevallja-e a bankrablást, amit egy társával együtt követett el. A kilátásba helyezett büntetés mindkét fogoly beismerő vallomása esetén 5 év börtön; ha a kísérleti személy tagad, a társa viszont vall, akkor a tagadó 10 évet kap, míg a vallót szabadon engedik; kölcsönös tagadás esetén viszont a büntetésük egy-egy év.

A/B	B vall	B nem vall
A vall	5 év/5 év	0 év/10 év
A nem vall	10 év/0 év	1 év/ 1 év

A kettőjük együttes büntetése kölcsönös tagadás esetén a legkisebb, ehhez az szükséges, hogy mindketten kooperáljanak. A kísérletnek az a jellegzetessége, hogy úgy van megszerkesztve, hogy a józan ész a kölcsönös kooperáció mellett szólna, a kísérleti személyek mégis a versengés mellett döntenek. A nyereség-veszteség összefüggéseket vizsgálva azt láthatjuk, hogy a másik fél kooperációja esetén a mindkét fél számára elérhető jutalom (csak egy év börtön) érdekében a maximális jutalomhoz képest csupán 1 évet kellene feláldozni a társ érdekében, míg a társ versengése esetén a személy versengése 5-5 év büntetést eredményez, míg a kooperációval még 5 évet kell kockáztatnia. Ahhoz, hogy a kooperációt válasszuk, feltételeznünk kellene a társunkról, hogy a kedvünkért lemond a maximális haszonról. Az eredmények szerint az emberek többsége a büntett bevallását választja, mert nem kockáztatja meg, hogy ő kooperál, a másik fél viszont verseng. A beismerő vallomást azért tekinthetjük versengésnek, mert itt a személy a másik fél nagyobb büntetésének árán a minimális büntetést próbálja megszerezni, illetve azt akarja elkerülni, hogy a másik ezt tegye.

A fogolydilemma helyzetnek vannak a mindennapi életben is megfelelői. Ilyennek tekinthető, amikor a diákok elhatározzák, hogy nem írják meg a dolgozatot, hanem üres lapot

adnak be. Mindenkinek bíznia kell abban, hogy a többiek is megtartják a megállapodást. Ha mindenki ellenáll, megússzák pillanatnyilag a dolgozatot, és valószínűleg nem kell nagy büntetéssel számolniuk. Ha a többség mégis megírja a dolgozatot, a lázadók biztos elégtelenre számíthatnak. Aki viszont megírja a feladatokat az ellenálló többséggel ellentétben, az számíthat a tanár jóindulatára. Sőt, ha a tanár számára fontos érték az engedelmesség és a saját tekintélye, akkor az osztálytársakkal kötött megállapodás megszegője még extra előnyöket is élvezhet.

Forrás: N. Kollár Katalin: Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 159-160. o.

A SIKERES KONFLIKTUSKEZELÉSHEZ SZÜKSÉGES „KÜLÖNLEGES” KOMMUNIKÁCIÓ

A személyközpontú pedagógia szerint a sikeres konfliktuskezeléshez szükséges kommunikáció különleges jellemzőkkel is rendelkezik, ily módon *különbözik* a hétköznapi, információt közlő/cserélő kommunikációtól. E különleges kommunikáció jellemzőit, használatának feltételeit és módjait részletesen olvashatjuk Thomas Gordon tanároknak szóló könyvében⁹. Ehelyütt csak az *érzések kommunikációjának*, illetve az *én-nyelv használatának* néhány szempontját tekintjük át/tapasztalhatjuk meg a következő két gyakorlatban.

4.4. Feladat

4.4.1.

Válasszon a kiscsoport minden tagja egyet az alábbi szövegek közül!

Olvassa el választott szövegét!

4.4.2.

A szöveg értelmezése, feldolgozása után felmerülő gondolatait, vonatkozó tapasztalatait, javaslatait ossza meg kiscsoportjának tagjaival!

4.4.3.

Kiscsoportos megbeszélésük eredményeit tegyék közzé azt egész csoport számára!

1. szöveg: KAPCSOLATOK

„A gyerekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek. Míg az érzelmi összetevő szerepét kevesen vitatják, problémát jelenthet, mennyire engedheti közel a pedagógus növendékét magához, *mennyire fejezheti ki érzéseit* a gyerekek előtt.

Bizonytalanság uralkodik abban a tekintetben, vajon a bensőséges, bizalmas kommunikáció nem árt-e a felnőtt tekintélyének, nem vonja-e maga után a fegyelem lazulását, a teljesítmény csökkenését. Hazai vizsgálatokból tájékozódhatunk, hogyan bánnak a pedagógusok rokon- és ellenszenvérzéseikkel. Falus Iván és munkatársainak kutatási eredményei¹⁰ arra utalnak, hogy a pedagógusoknak közel fele vagy egyáltalán nem nyilvánul meg, vagy mindenképpen leplezni igyekszik érzéseit.

Az érzések őszinte kifejezése valóban nem minden kockázat nélküli. Gordon ezt elismerve, az emberi kommunikáció fontos összetevőjének tekinti a hitelességet. A kapcsolatokban – és így

⁹ Thomas, Gordon: A tanári eredményesség fejlesztése. A T.E.T. módszer. Gondolat, Budapest, 1989. illetve későbbi kiadások.

¹⁰ Falus Iván, Golnhöfer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

a pedagógus-gyerek viszonyban – nem szerepek, hanem emberek kerülnek kapcsolatba egymással. Ez akkor gyümölcsöző mindkettőjüknek, ha bátran kifejezhetik magukat benne. Igaz, hogy a hagyományos felfogás (amit Gordon mítoszokként említ) nem ismeri el pozitívumként, s ezt az »ideális pedagógusról« kialakított elképzelés még megerősíti, Gordon mégis az érzések, a tényleges lelkiállapot megmutatására ösztönöz.”

Forrás: Ormai Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 329-340. o., megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1995, 10, 63-72. o.

2. szöveg: AZ ÉRZÉSEK NYELVE

„A zsiráfnyelvet szakkifejezéssel »empatikus kommunikáció«-nak szoktam hívni. Most arról fogok beszélni, mit is jelent az empátia, vagyis a „beleérzés”.(...)

Én vagyok a tanár, és észreveszem, hogy az egyik diákom, aki általában beszédes, alig szólalt meg az elmúlt órákon. Valami probléma, változás lehet nála. Én kezdem a beszélgetést. De nem úgy, hogy megkérdem, mi a probléma. Ez »sakálnyelv« lenne. Ha csak a problémára kérdeznék rá, de nem mondjuk meg, hogy mit érzünk igazából, akkor abból a másik ember nem érzi azt, hogy megszólítottuk őt. Ezért úgy tehetjük biztonságossá számára a beszélgetést, hogy valójában a kérdések mögött kérdeznék.

Tanár: Úgy veszem észre, hogy az utóbbi időben szótlan vagy, és felmerült bennem, hogy talán beszélni kéne erről. Hajlandó vagy erre?

Diák: (hallgat) (...)

Tanár: Úgy tűnik, hogy ma nagyon kedvetlen vagy. Talán beszélünk kéne. Mi történik veled mostanában?

Diák: Nem érdemes erről beszélni, tudom, hogy úgyse menne. Nem tudok tanulni. Nem értek én ehhez, buta vagyok, nem olyan vagyok, mint a többiek. Nem is tudom, hogy mit keresek ezen a tanfolyamon. (...)

Tanár: Úgy látszik, hogy nagyon elment a kedved az egészszől, mert szeretnéd, ha jobban bízhatnál a képességeidben. És arra is szükséged lenne, hogy a barátaid jobban elfogadjanak.

Diák: (csend) Igen, de hát hogyan? Én olyan szerencsétlen vagyok.

Tanár: Talán igazából az zavar téged, ahogy rád néznek. Szeretnél egy kicsit jobb benyomást kelteni.

Diák: Igen, szeretnék okosabb, intelligensebb lenni. Tudom, hogy hülye vagyok. Teljes katasztrófa, ahogy én itt az órán szerepelek.

Tanár: Tehát úgy érzed, hogy nagyon lassú a felfogásod?

Diák: Igen, pedig annyira ráhajtok. Minden nap késő estig tanulok, nem is tudok elmenni sehová a hétvégén sem, csak tanulok folyton. És hétfőn, amikor belépek a terembe, leülök – és kész, mintha mindent elfelejtettem volna.

Tanár: Tehát az keserít el, hogy nagyon keményen tanulsz, és mégsem látod az eredményét?

Diák: (csend) Hát igen. A szüleim is megbüntetnek, mert rosszak az eredményeim. Teljesen el vagyok keseredve, nem tudom, mit csináljak.

Tanár: Szeretnéd, ha a szüleid leszállnának rólad, és nem nyúznának azért, mert nem hozol haza jó jegyeket?

Diák: Hát igen. És ráadásul a bátyám is meg a nővérem is mindig jobb jegyeket hoznak. Én vagyok a Hamupipőke a családban, és mindenki azt mondja, hogy én buta vagyok.

Tanár: Olyan rossz dolog, hogy állandóan a testvéreidhez hasonlítgatnak, és szeretnéd, ha téged önmagadért szeretnének, és nem velük hasonlítanának állandóan össze. Teljesen el vagy kenődve, mert úgy látod, hogy ezt a helyzetet nem lehet megoldani...

Észrevettétek a csendeket közben? Ez történik olyankor, amikor az emberek kezdik érezni, hogy megértik őket. Egész mostanáig valahányszor mondtam valamit, azt mondta, hogy »Igen, és...«, és még valamivel megtoldotta. Mert ha végre van valaki, aki meghallgatja őt, és nem megoldani akarja a problémát, ez lehetőséget ad arra, hogy egy kicsit jobban odafigyeljen magára, mélyebbre hatoljon, és kielemezze, hogy mi is zavarja őt.”

Rosenberg, Marshall: A zsiráfnyelv: az életteli, eredményes, erőszakmentes kommunikáció nyelve. SEAL-Hungary Alapítvány, 1997, 15-19. o.

3. SZÖVEG: AZ ÉN-ÜZENETEK

Az én-üzenet sajátos eszköz annak a kifejezésére, hogy a beszélő miként viszonyul az adott problémához. Ebben a formában tudatni lehet a másik személlyel, hogy ő mit érez az adott helyzetben anélkül, hogy szavai vádló esetleg fenyegető jelleget kapnának, vagy sértő élük lenne. Az én-nyelv alkalmazásával megelőzhető az is, hogy a másik fél védekezésre kényszerüljön, ugyanakkor mód van a saját szándék világos, egyértelmű közlésére. Ennek alapján az én-üzenetek az asszertív viselkedésnek is hasznos eszközei.

Thomas Gordon a közlés tartalmát tekintve az én-üzenet három formáját különbözteti meg: szól önfeltáró, pozitív és konfrontáló én-üzenetekről.

Az **önfeltáró én-üzenet** esetében a közlő önmagáról, érzelmeiről, gondolatairól, szükségleteiről beszél. Például: »Nagyon fáj a torkom, és halkabban tudok csak beszélni. Húzzátok közelebb a széket hozzám!« »Nekem furcsa az, ha valaki a hétköznapi ruhájában megy az Operába.« »Most szeretném, ha nem zavarnál, mert nagyon nehéz szöveget olvasok.« »Csalódott vagyok, mert nem választottak be a csapatba.«

Amikor az én-üzenet a másik fél viselkedéséből eredő kellemes érzéseket tartalmaz, **pozitív én-üzenetről** van szó. Például: »Nagyon örülök, hogy gyorsan visszahoztátok a könyveket, mert így nem kések el az értekezletről.« »Nagyon jó érzés volt látni azt, ahogyan a kicsikkel játszottatok.« »Nagyon jól esett, hogy megismert a tanárnő!«

A **konfrontáló én-üzenet** esetében a közlő fél célja az, hogy a megváltoztassa partnere viselkedését, de nem hatalmi eszközökkel, hanem az érintett saját döntésének megfelelően. Az én-üzenetnek ez a fajtája különösen nagy szerepet játszik a nevelésben. A pedagógus ebben az esetben elmondja, hogy a tanuló konkrét viselkedése milyen érzéseket vált ki belőle, és mi a viselkedés őt (a pedagógust) érintő következménye. Alapvető szempont a viselkedés tárgyilagos, minősítés, vádaskodás, ítélet nélkül történő megfogalmazása. Például: »Nagyon bosszant, hogy későn értetek a találkozás helyére, mert így mindannyiunknak rohannunk kellett, hogy időben odaérjünk az előadásra.« »Nem szeretem, amikor Ica nénire panaszkodtok, mert ez nagyon kellemetlen helyzetbe hoz engem.« »Nagyon zavar, amikor beszélgetsz a magyarázatom alatt.«

Néhány tanács az én-üzenetek megfelelő alkalmazásához:

- Ha szeretnénk valamit közölni, de nem tudjuk, hogyan tegyük, akkor az én-közlés jó indítás lehet. Ehhez azonban célszerű előre megfogalmaznunk a mondandót.
- Az én-üzenet nem üres udvariaskodás, nem is felesleges bájolgás, és soha sem tartalmaz gorombaságot, tapintatlanságot.
- Az én-üzenet nem az utolsó szó egy adott kérdésben. Ez a formula a kommunikáció megfelelő indítását szolgálja.
- A megfelelő én-üzenetnek nem célja a tények megállapítása. Segítségével azt tudatjuk, hogy hogyan érezzük magunkat és mi a szükségletünk. (Vagy, hogy mik az indítékaink.)
- Az én-üzenetben a közlő a legfontosabb személy. Ha mi magunk tisztában vagyunk saját érzelmeinkkel és szükségleteinkkel, s ezt megfelelően tudjuk közölni, jó

esélyünk van arra, hogy megértéssel találkozunk, s a másik felet együttműködésre ösztönözzük.

Forrás: Gordon, Thomas: T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat, Budapest, 1989. In: Forrás: Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány, Magyar ENCORE, 1995, 86-87. o.

4. szöveg: ÉRTÉKEK ÉS ELVÁRÁSOK

„Milyen tanítványokra vágyódnak a pedagógusok? Milyen tulajdonságokat szeretnének látni növendékeikben? Milyen személyiségfejlesztési célokat tartanak fontosnak?

A pedagógusok azt várják, hogy a gyerek legyen értelmes, aktív, érdeklődő, szorgalmas („ha nem is olyan okos, de akarjon”), őszinte és becsületes. A vágyak a tanulmányi teljesítmény és a viselkedés (fegyelem, társas beilleszkedés) köré csoportosulnak.¹¹

A pedagógiai gyakorlatban ugyanakkor más értékek (is) előtérbe kerülnek. Tanúi lehetünk az ún. „rejtett tanterv”¹² érvényesülésének, amikor a nyíltan kifejezett célok és elvárások mellett a gyerekek értékrendszerét és viselkedését befolyásoló látens hatásrendszer is működik. Ez az „implicit tantervnek” nevezett „tananyag” – bár nem tudatosan – arról szól, mi jelent értéket, rangot az intézményben, mit vár el valójában a nevelő növendékeitől, mikor ismeri el fejlődésüket és egyszersmind saját munkájának eredményességét. (...)

Mit kínál Gordon ehhez viszonyítva? Hogyan képzeljük el az „ideális” másikat (gyereket, kollégát, szülőt, tanárt), ha egyáltalán lehetséges e kérdés felvetése?

A személyközpontú felfogás a gyereket annak és olyannak fogadja el aktuálisan, amilyen. Nem állít fel külső követelményeket, „lécet”, amit „át kell ugornia” ahhoz, hogy elismerést kapjon. Azt vallja, hogy az emberek – a hasonlóság mellett – jelentősen különböznek egymástól. Természetes, hogy másképpen vélekednek, mást és mást tartanak jónak és rossznak, helyesnek vagy helytelennek, másképpen éreznek egy helyzet, egy jelenség vagy személy iránt. Azaz „nem vagyunk egyformák”, és ezért igencsak nehéz volna arra kényszeríteni őket, hogy ugyanazt tekintsék értékesnek, elérendőnek, sikernek vagy kudarcnak.

Ugyanakkor az emberek (és így a gyerekek is) magukban hordozzák a változás, a fejlődés lehetőségét. Minden ember képes arra, hogy megfelelő légkörben kibontakoztassa legjobb képességeit, kifejezze önmagát, megtalálja a nehézségeiből kivezető saját megoldását. Nem szükséges olyan külső normák felállítása, amelyek csak különböző kényszerítő eszközök, jutalmak bevetése útján érhetőek el.”

Forrás: Ormai Vera: Mít üzen Gordon a pedagógusoknak? In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 327. o., megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1995, 10, 63-72. o.

¹¹ Csepeli György – Hegedűs T. András – Kozma Tamás: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

¹² Szabó L. Tamás: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.

4.5. Feladat

4.5.1.

Készítsenek kiscsoportjukban érzés-szótárt!

Válasszanak ki kiscsoportokban az alábbi kérdésekből kettőt! Gyűjtsenek össze minél több, a választott helyzetekhez kapcsolható érzést megmutató kifejezést!

1. Mit érzek, amikor valakivel jól kijövök?
2. Mit érzek, amikor szócsatát vívok?
3. Mit érzek, amikor segítek valakinek?
4. Mit érzek, amikor figyelnek rám?
5. Mit érzek, amikor valaki nevetségessé tesz?
6. Mit érzek, amikor valaki segít nekem?
7. Mit érzek, amikor valaki megsérül?
8. Mit érzek, amikor valami valóban jól sikerül?
9. Mit érzek, amikor valaki azt mondja, szeret engem?
10. Mit érzek, amikor mellőzött vagyok?

4.5.2. Ha kifogytak az ötletekből, az alábbi listákat is felhasználhatják!

4.5.3. Kiscsoportonként „én-nyelven” tegyék közzé az elkészült „érzés-szótárakat”, és a gyakorlathoz kapcsolódó gondolataikat, tapasztalataikat!

MIT ÉREZHETÜNK, HA NEM KAPJUK MEG AZT, AMIRE SZÜKSÉGÜNK LENNE?¹³

aggaszt, aggódok, álmos vagyok, bágyadtnak érzem magam, bánatos vagyok, becsapottnak érzem magam, befájdul a szívem, bizonytalan vagyok, boldogtalan vagyok, bosszankodom, bosszant, bosszús vagyok, búbanatos vagyok, büntudatot érzek, búsulok, csalódott vagyok, csüggedt vagyok, dühít, dühös vagyok, eláll a lélegzetem, elbátortalanodtam, elcsüggedek, elégedetlen vagyok, elhanyagolt vagyok, elkenődtem, elkeseredem, ellenérzést vált ki belőlem, ellenséges érzéseket vált ki bennem, elmegy a kedvem, elriaszt, elszomorodom, érzékeny vagyok erre, érzéketlen vagyok, fáj a szívem, fáradt vagyok, fásult vagyok, felbőszít, félek, félenkké tesz, felizgat, féltékeny vagyok, feszélyezve érzem magam, fogékony vagyok erre, frusztrált vagyok, gyámoltalan vagyok, gyűlöletet érzek, gyűlölködést vált ki bennem, habozok, haragszom, idegenkedem tőle, ideges vagyok, ijedt vagyok, ingerel, irtózom, izgat, izgatott vagyok, kedvemet szegi, hogy..., kedvetlen vagyok, kellemetlenül érint, kelletlenül állok hozzá, keserűség van bennem, kétségbe vagyok esve, kimerült vagyok, komor vagyok, közömbösnek érzem magam, közönyös vagyok, lagymatagnak érzem, langyosnak érzem, leforrázva érzem magam, lehangolt vagyok, lesújt, levert vagyok, lusta vagyok, magányosnak érzem magam, megbántva érzem magam, megdöbbenek, meghökkent, megijedek, megijeszt, meglep, megrémülök, megrettenek, megzavar, mérges vagyok, neheztelek, nekem közömbös, hogy..., nem érdekel, nem érint, nem tetszik, nyugtalan vagyok, nyugtalankodom, őrjögök, őrjögök dühömben, össze vagyok zavarodva, reménytelen vagyok, reményvesztett vagyok, rettegek, rosszakaratot vált ki bennem, rosszindulatot vált ki

¹³ Rosenberg, Marshall: A zsiráfnyelv: az életteli, eredményes, erőszakmentes kommunikáció nyelve. SEAL-Hungary Alapítvány, 1997, 52. o.

bennem, rosszul érint, szálnalmasnak érzem magam, szerencsétlennak érzem magam, szomorú vagyok, tárgyilagos hangulatban vagyok, tehetetlennek érzem magam, tele van a hócipóm, teljesen össze vagyok törve, teljesen puff vagyok, tétovázom, tolakodóvá leszek, türelmetlen vagyok, unatkozom, undorít, utálok, visszataszít, zárkózott vagyok, zavar, zavarban vagyok.

MIT ÉREZHETÜNK, HA MEGKAPJUK AZT, AMIRE SZÜKSÉGÜNK VAN?

békés vagyok, bizakodó vagyok, boldog vagyok, bölcsnek érzem magam, büszke vagyok, elfogadott vagyok, elismertnek érzem magam, energikus vagyok, erősnek érzem magam, fejlődőnek érzem magam, feldobott vagyok, fellelkesültem, felszabadult vagyok, fiatalnak érzem magam, hálás vagyok, hazataláltnak érzem magam, ígéretesnek érzem magam, jókedvű vagyok, klassznak érzem magam, közlékenykedvű vagyok, lelkes vagyok, lendületes vagyok, magabiztos vagyok, megajándékozottnak érzem magam, meghatódtam, megkönnyebbültem, meglepődtem, megnyíló vagyok, melegszívűnek érzem magam, nagyvonalúnak érzem magam, normálisnak érzem magam, nyitott vagyok, nyugodt vagyok, okosnak érzem magam, otthon érzem magam, őszinte vagyok, összefogottnak érzem magam, összeszedett vagyok, ötlet telinek érzem magam, stabil vagyok, szabadnak érzem magam, szerencsésnek érzem magam, szeretetteli vagyok, tehetségesnek érzem magam, tette kész vagyok, türelmes vagyok, úgy érzem magam, mint aki most került a helyére, várakozó vagyok, vidám vagyok, vonzónak érzem magam, zseniálisnak érzem magam.

5. A KONFLIKTUSOK KEZELÉSÉNEK FOLYAMATA

A PROBLÉMAMEGOLDÁS NÉGY KÉRDÉSE

Nincs olyan recept, mely minden probléma megoldását biztosítja.

Sőt, majdnem biztos, hogy valójában nem is »megoldás« születik, hanem csak könnyítünk a helyzeten. A legtöbb konfliktus túl komplikált ahhoz, hogy egy csapásra megoldódjon. Nem lehet rögtön megváltoztatni sem az adott társadalmi körülményeket, sem megszüntetni az emberekben lévő feszültséget, gyanakvást.

Érdemes viszont megtanulni azokat a kis lépéseket, amelyek bizalmat ébresztenek, csökkentik a félelmet, s lehetővé teszik az együttműködést. Az ideiglenes megoldások, a mindennapi kis praktikus ötletek többet érnek, mint azok, melyek megvalósításához egy milliomos, vagy komoly hatalommal rendelkező ember kell.

Nemcsak recept nincs, hanem biztosíték sincs arra, hogy a jól irányított konfliktus-megoldási folyamat biztos eredményt hoz. Meglehetősen nagyszámú folyamat, csoportmunka vezetése és megfigyelése alapján mégis célszerűnek tartjuk¹⁴ az alább vázolt, négy kérdésre épülő probléma-analízis levezetését, mely sikerhez vezethet bennünket.

1. kérdés: Mi a probléma? Mi történt?

Erre a kérdésre általában vádakkal felelünk, s ebből kiérezhető, hogy maga az ellenfél a fő ok.

A problémamegoldás első lépése: olyan módon kell leírni a tényeket, ahogy azzal mindegyik fél egyetérthet. Ez lehet például ilyen megfogalmazás: „a vita arról szól, hogy...”, „nincs megállapodás arról, hogy...”, vagy „X ilyen és ilyen kívánsága ütközik Y ilyen és ilyen törekvésével”, stb.

Ezekből az állításokból létrejön egy objektív lista arról, mik a konfliktus elemei.

¹⁴ Leimdorfer Tamás: Nem mese ez. Konfliktusmegoldás csoportmunkában. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Solnok, 1992, 26-28. o.

2. kérdés: Mit érzel ezzel kapcsolatban?

Fontos, hogy minden fél elmondhassa, hogy mit érez, mitől fél, mi az, ami dühíti. Ezek a leírások természetesen nagyon is szubjektívek, de a saját érzelmeit mindenki érvényesnek tekinti. (Ha félek valamitől, ez fontos eleme az adott konfliktusnak, akár szándékosan fenyegettek meg, akár nem.)

De fontos az is, hogy saját érzelmeink közlése ne menjen át a másik fél bírálóvá. Tehát ne mondjuk azt, hogy „Ő” hazug, tolvaj, megbízhatatlan, pazarló, csaló, stb. hanem azt, hogy „Én” nem tudok neki hinni, nem bízom benne, stb.

Érdemes gyakorolni a másról szóló vélekedéseink, ítéleteink átalakítását, ilyenféle „ÉN-ÜZENET”-re. Ezzel az is vele jár, hogy nem használunk minősítő jelzőket, hanem leírjuk mások tetteinek reánk gyakorolt hatását. Tehát nem azt mondjuk: „Te ilyen és ilyen vagy”, hanem így fogalmazunk: „engem bánt, zavar, idegesít, türelmetlenné tesz, mikor te...”

3. kérdés: Most milyen eredményt szeretnél?

Meglepő, milyen ritkán tesszük fel ezt a kérdést konfliktus-helyzetekben, órákig tudunk arról beszélni, ki hibájából történt valami, mi más lehetett volna. Pedig mindezzel nem tudunk változtatni azon, ami már megtörtént, Sokan megragadnak egy „álláspontnál” ahelyett, hogy valós érdekeikről beszélnek.

Érdemes ilyenkor először szabadjára engedni a fantáziánkat: Mit tennél ebben a helyzetben, ha lenne egy varázsbotod, amivel minden kívánságod teljesíthető? Nem baj, ha a válaszok nem reálisak, felvetődnek vad ötletek is: kiderülhet közben, mely irányból jöhet a megoldás. Azután, ha ez az „ideális megoldás” lehetetlen, mik a te érdekeid, s azok az alapvető szükségleteid, amikről nem akarsz lemondani? Mi az, amit mindenképpen el akarsz kerülni? Mi az, ami tűrhetetlen? Ezek azok a fontos kérdések, melyekre válaszolva mindkét fél rájön, mi lényeges az adott helyzetben a másik félnek, s mi önmagának – mit lehet elérni, s mit nem.

4. kérdés: Ezek után mit lehet tenni?

Ennél a lépésnél már reális, lehetséges teendőkről beszélünk. Nem a „tökéletes”, hanem a lehetséges megoldást keressük. Készítsünk egy listát az összes lehetőségről, ami az adott helyzetben felmerült. Beszéljük meg mindezek várható vagy remélhető következményeit. Itt már érdemes megkérdezni: „Igazságos lenne ez?”, vagy: „Megvalósítható ez?”, vagy: „Kinek segít ez?”, s azt is: „Ki fizet ezért?” Mert ez is nagyon fontos! Minden változtatás kerül valamibe: időt, pénzt, energiát emészt fel. Ha úgy döntünk, nem éri meg, akkor talán nem is annyira tűrhetetlen a helyzet.

Persze lehet az is, hogy csak az egyik félnek tűrhető, a másiknak tűrhetetlen. Az a reményünk, hogy a folyamat végén senki sem akarja majd a másik felet tűrhetetlen helyzetben hagyni, s hajlandó valamit változtatni annak érdekében. Ha nem, akkor meglehet, hogy a gyengébb fél keres majd olyan utat, mellyel tovább mélyíti a konfliktust, egészen addig, amíg a másik helyzete is tűrhetlenné válik. Ekkor következik az erőszak, a per, vagy mindkettő. Vagyis a konfliktus elmérgesedése mindkét félnek „többe kerül”.

Ha a felek megegyeznek valamely pontban, amitől a helyzet javulása várható, akkor se tekintsük az eredményt végeredménynek. Egy idő után vissza kell térni, s értékelni kell, hogyan változott a helyzet. Ez a négykérdéses ciklus elejére vezet bennünket vissza, s azt újra meg újra végigjárva lassanként lehet javítani a helyzeten.

Maga a folyamat fokozhatja az egymás iránti bizalmat, javíthatja az egyetértés és az együttműködés esélyeit.

6. A KONFLIKTUSOK MEGELŐZÉSÉHEZ, SZAKSZERŰ KEZELÉSÉHEZ SZÜKSÉGES SZAKÉRTELEM TARTALMA

„FEKETE PEDAGÓGIA”

6.1. Feladat

6.1.1.

2006-ban jelent meg „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában című¹⁵ kötet, amely az intézményes nevelés kereteiben átélt „fekete pedagógiai” hatások, az iskolai ártalmak jelenségvilága kutatásának eredményeiről számol be.

Az adatgyűjtés pedagógusok, nem pedagógus felnőttek, főiskolai és egyetemi hallgatók, és diákok körében, kérdőívek segítségével történt.

Az alábbiakban olvashatja a pedagógusok kérdőívét.

„Kedves Kolléga!

Az iskola olyan intézmény, amely a gyermekek, ifjak nevelődését, testi-lelki-szellemi gyarapodását szolgálja. Azonban mindannyian tudjuk, hogy az iskolában a tanulókat nem csak pozitív hatások érik. Az iskolai ártalmak, a „»fekete pedagógia« természetete azonban még nem képezte kutatás tárgyát a jelenben, csak neveléstörténeti adalékok vannak a témában.

Egy kisebb kutatócsoport szeretne most ebben a témában kutatást folytatni. Ehhez azonban az is kell, hogy elegendő számú hiteles eseményt, történést ismerjünk. Ebben kérjük most szíves segítségét!

Kérjük, írjon le egy olyan, máig el nem felejthető sérelmet, amely iskolás évei alatt érte!

Kérjük, hogy a leírásból derüljenek ki a következők:

- maga az eset és következményei
- az eset szereplői:
 - pedagógus neve, milyen idősnek látta akkor, szakja, osztályfőnök volt-e, egyéb
 - ha nem pedagógus volt a felnőtt, akkor mi volt a szerepe az iskolában o ha tanuló volt az eset szereplője, akkor osztálytárs, iskolatárs, más iskolába járó tanuló volt-e
- milyen iskolatípusban történt: általános iskola, középiskola
- hol működött az iskola: falun, városban, vidéki nagyvárosban, fővárosban
- ki volt az iskolafenntartó: önkormányzat (tanács), egyház, alapítvány
- beszélt-e már erről az esetről másoknak is? kinek? mikor?

Segítségét nagyon köszönjük.

6.1.2.

Gondolkodjon el azon, van-e Önnek máig nem felejthető sérelme! Keressen a csoportban egy beszélgetőtársat, és beszéljék meg tapasztalataikat!

¹⁵ Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában.: Argumentum Kiadó, Budapest, 2006.

6.2. Feladat

6.2.1.

Ismerkedjenek meg a „Fekete pedagógia” kutatásának néhány eredményével!

Alakítsanak ötfős csoportokat!

Mindenki olvassa el – a szövegek kiválasztása, a csoportok belső munkamegosztásának eldöntése után – a saját szövegét, majd olvasás után, a szöveg lényegét kiemelve, és a saját reflexióival kiegészítve tárja a többiek elé!

„A”: Mi a „fekete pedagógia”

„B”: „Fekete pedagógiai” hatások pedagógus felnőttek és nem-pedagógus felnőttek emlékeiben

„C”: „Fekete pedagógiai” hatások főiskolások és egyetemisták emlékeiben

„D”: „Fekete pedagógiai” hatások a gyerekek élményeiben

„E”: Mit lehet tenni az intézményes nevelésben a „fekete pedagógiai” hatások ellen?

„A”: Mi a „fekete pedagógia”

„A »fekete pedagógia« a tudatos és a nem-tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó olyan közös diszfunkcionális részhalmoz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyezteti, vagy éppen sérülést okoz, s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető.

A »fekete pedagógia« tehát a pedagógiai ártalmak egy csoportját képezi. De úgy véljük, hogy az ártalmak között hatások jellegét illetően is különbséget lehet tenni.

A *megélt hatások* közé sorolhatjuk azokat az ártalmakat, amelyek ártó hatásúak ugyan, de akit érint (akár szenved tőle aktuálisan, akár nem), nem is tudja, hogy másképp is lehetne, a negatív hatásokat a gyermeki, a tanulói lét velejárójának tekinti, így ártó hatások forrása lehet például az iskola rossz egészségügyi helyzete, a szülőknek való megfelelési kényszer, a neurotikus konfliktusmegoldási stratégiák napi megélése a családban, vagy a nem kompetens oktatás az iskolában stb. Mindennek hosszú távú negatív hatása lehet, de az utólagos azonosítás általában nem történik meg (az ember észre sem veszi/vette, mi történik/történt vele).

Az *átélt hatások* közé azokat az ártalmakat sorolhatnánk, amelyekre a diák érzelmileg azonnal rezonál, amelyek intenzív negatív élménybe ágyazódnak. Ezek az élmények a gyermekek, ifjak életét aktuálisan megkeserítik, de el is moshatják, be is temethetik őket az élet erősebb (pozitív és negatív) hatásai. Ezekből az élményekből kerülnek ki aztán azok a talán legerősebb, még felnőttkorban is felidézhető/felidéződő sérelmek, azok a »fekete pedagógia« hatások, amelyek azonosíthatók, amelyek kutathatók. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy a »fekete pedagógia« hatásokat nem a szándékos ártáshoz kötjük, hanem az intenzíven átélt negatív élményekhez. Mindebből az a figyelmen kívül nem hagyható szempont következik, hogy a hatásrendszert, annak valamely elemét »feketének« átélni élettörténet, személyiség kérdése is.”

Forrás: Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában.: Argumentum Kiadó, Budapest, 2006, 14-15. o.

„B”: „Fekete pedagógiai” hatások pedagógus felnőttek és nem-pedagógus felnőttek emlékeiben

„A felnőtt minta (70 pedagógus és 20 fő nem-pedagógus) egészére vonatkozóan a következő megállapítások szűrhetők le:

- A megszólított felnőttek hordoznak magukban iskolában szerzett sérelmeket.
- Valamennyi iskolaszint lehet sérelmek színhelye. A »legveszélyesebbnek« az alsó

tagozat látszik, feltételezhetően azért, mert a kicsik még nem rendelkeznek elég erős énvédő mechanizmusokkal.

- Az átélt, ma is sérelemként felidézhető diszfunkcionális hatások forrásai döntő többségben a pedagógusok, lényegesen kisebb részben a tanulóársak.
- A sérelemforrásként megjelenő tanárok iskolai szerepét tekintve látható, hogy talán könnyebb hibázniok a diákokkal több időt eltöltő pedagógusoknak (tanító, osztályfőnök, magyartanár), illetve a testnevelőknek.
- A negatív nyomokat hagyó pedagógusok között jelentős a férfi pedagógusok aránya.
- A sérelmek »kibeszélésében« a szülők voltak a fő támaszok, bár nem mindig tudtak/akartak segíteni a feldolgozásban. Figyelemreméltó, hogy pedagógus csupán két esetben szerepel bizalmi személyként (ők sem segítenek).
- A sérelmek többsége a tág értelemben vett értékeléshez kapcsolódik, azon belül is a megalázó büntetés a leggyakrabban említett. Ez a verbális és a fizikai agresszió változataival kiegészülve meglehetősen ijesztő.
- A pedagógus személyre szóló kommunikációja, tanulókkal való bánásmódja a hajdanvolt diákok számára még ma is fontosabbnak tűnik az oktatásnál: az inkompetens tanítás az összesen 162 elbeszelt esetből kettőben kerül elő.
- Az esetek következményeit illetően különösen figyelemreméltó, hogy az iskolával kapcsolatos ellenszenv kialakulása mellett a mai napig sajog a megalázottság, megszegyenítettség által okozott seb, élethosszig szenved a kishitúségtől a kívülről sikeresnek tartható felnőtt is.
- A pedagógusok emlékeit, leírásait befolyásolja, hogy maguk is a pályán dolgozva érzékenyebbek, sajátosan értelmezik az őket ért pedagógiai hatásokat, a pedagógus lét a saját életút fokozott érzékenységgű, sajátos dimenziójú észlelési módjához vezet.”

Forrás: Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában.: Argumentum Kiadó, Budapest, 2006, 42-44. o.

„C”: „Fekete pedagógiai” hatások főiskolások és egyetemisták emlékeiben

„Összesen 532 tanulmányai kezdetén álló fővárosi és vidéki egyetemistát (256 fő), illetve főiskolást (276 fő) kérdeztünk meg. Közülük 333 fő valamilyen pedagógus (tanító, óvó, tanár) szakon, 199 fő viszont más szakokon (mérnök, gyógytestnevelés, jogász, bölcsész, katonai) folytatta a tanulmányait. (...) A felsőoktatás különböző szintjein és szakjain tanuló fiatal felnőttek körében is megragadhatóak a tartós negatív élményekben továbbélő iskolai diszfunkcionális pedagógiai hatások.

Ezek elsősorban az értékeléshez kapcsolódnak, mégpedig a szóbeli értékeléshez. A tanulmányi teljesítmények osztályzatokkal történő »igazságtalan« megítélése is főként akkor válik tartós negatív élmény forrásává, ha a konkrét teljesítményen túl annak létrehozási módjára, a képességekkel való összefüggésére vagy más személyiségdimenziókra is kiterjed. S bár jól elkülöníthetőek ebben az almintában is az értékelésből és a másféle pedagógiai hatásból fakadó sérelmek, ezek a konkrét esetekben összefonódnak. A vizsgálat alapján együttjárásuk jellegzetességei is felvázolhatók. Érdemes tudni pl., hogy a személyiség kritikus és igaztalan értékelése szinte mindig verbális agresszió keretében zajlik, s gyakran kapcsolódik hozzá valamilyen pszichológiai nyomás is. A sérelmeket övező érzelmek intenzívebbek, ha csoportos helyzetet érintenek vagy abban jöttek létre.

A sérelmek következményei sokszínűek, de bizonyos változataik megjósolhatóan inkább a pedagógus-diák kapcsolatra hatnak negatívan, míg mások – valószínűleg az önértékelés áttételében – inkább befelé fordulást, bezárkózást idéznek elő. A hallgatók visszaemlékezéseiből kitűnik, hogy sokan nem akarták (vagy nem volt módjuk kivel) megosztani a negatív élményeiket, ha mégis, akkor segítséget a családtól várhattak,

elsősorban a megalázó büntetés és a tanulmányi teljesítmény igazságtalan értékelése esetében. A pedagógusjelöltek a hasonló életkorú és hasonló képzési szinten, de más szakokon tanuló társaik al csoportjaihoz képes sokkal több negatív élményről számoltak be; lényegesen gyakrabban említik az értékeléshez tapadt megalázó helyzeteket s a személyiség becsmérlését a negatív élmények forrásaként, mint nem-pedagógusjelölt társaik, akik elsősorban a tanulmányi teljesítmény igazságtalan értékelését őrizték meg emlékezetükben.

A pedagógusjelöltek negatív élményeiket még kevesebbszer osztották meg tanáraikkal, mint a minta más al csoportjai. Feltehető, hogy e különbségek abból fakadhatnak, hogy a pedagógusjelöltek fiatalabb korukban is érzékenyebbek a kiszolgáltatottság helyzeteire, a pedagógiai közegben zajló nyílt konfliktusokra, az aszimmetrikus viszonyból fakadó sérelmekre. S még valószínűbb, hogy a pedagógus pályára készülők/kerülők számára az iskola, s minden vele kapcsolatos élmény szubjektíven fontosabb lesz, emlékezetük is gondosabban őrzi azokat.”

Forrás: Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában.: Argumentum Kiadó, Budapest, 2006, 45, 64-65. o.

„D”: „Fekete pedagógiai” hatások a gyerekek élményeiben

„Kutatásunkban összesen 403 11-18 éves korú tanulót kérdeztünk. A középiskolások mintájában szerepelnek gimnáziumban, szakközépiskolában és szakiskolában tanuló gyerekek egyaránt, közel fele-fele arányban a fiúk és a lányok.

A sérelmek tartalma és jellegzetes következményei a gyerekek mintájában:

Sérelem tartalma	Jellegzetes (leggyakoribb) következmény
megalázó büntetés	befelé fordulás, visszahúzóds tartós rossz viszony a társsal, szülői közbelépés
tanulmányi teljesítmény igazságtalan megítélése	tartós rossz viszony a tanárral befelé fordulás, visszahúzóds szülői közbelépés
személyiség becsmérlése	ma is foglalkoztatja, befelé fordulás, visszahúzóds szülői közbelépés betegség
verbális agresszió	tartós rossz viszony a tanárral
enyhe fizikai agresszió	ma is foglalkoztatja, szülői közbelépés
súlyos fizikai agresszió	ma is foglalkoztatja, tartós rossz viszony a tanárral szülői közbelépés
segítségadás elmulasztása	tartós rossz viszony a tanárral, befelé fordulás, visszahúzóds, tanár vagy osztályváltás
alaptalan meggyanúsítás	tartós rossz viszony a tanárral

Forrás: Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában.: Argumentum Kiadó, Budapest, 2006, 68, 85. o.

„E”: Mit lehet tenni az intézményes nevelésben a „fekete pedagógiai” hatások ellen?

„Ami a tanulók közötti »fekete pedagógiai« hatások megelőzését általában illeti, mindenekelőtt a tanulói sajátosságokra tekintettel levő, ezáltal számukra érdekes, pozitív feszültséget okozó, lehetőleg mindenki számára minél több pozitív élményt jelentő, mindezért eredményes (...) oktatást kell kiemelni. Az unalom, az eredménytelenség, a frusztráltság nemcsak fáraszt, hanem a más irányú, másféle (szociális) sikerrel kecsegtető, akár negatív tevékenységek felé is könnyebben elmozdulnak a gyerekek. (...)

A *bullying megelőzésével kapcsolatosan speciálisan* a következőket gondoljuk, illetve a szakirodalomból a következő eljárásmodokat emelhetjük ki. Az iskola pedagógiai

programjába, helyi tantervébe, a csoport- és az egyéni fejlesztési tervekbe érdemes beépíteni azoknak az önismereti módoknak, megküzdési stratégiáknak a megtanítását, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy a diákok saját helyzetüket jobban értsék, kortárs kapcsolataikat jobban tudják alakítani. Ezen belül kiemelten lenne szükséges foglalkozni a konfliktuselemzési módok, konfliktus megoldási stratégiák megismerésével, gyakorlásával, akár a pszichodráma módszerével, akár „élesben” (...) A szakirodalom szerint kitűnően működnek már a megelőzésben is a 12 éven felüli speciálisan kiképzett kortárs mediátorok, segítők. (...)

A bullying *felismerése* a jelzések értő figyelését, érzékeny értelmezését igényli. A gyerekek közötti verekedéseket, veszekedéseket (verbálisan fejlett tanulók körében az egymás elleni agresszió főleg verbálisan jelenik meg), a társas szituációkban (például a tanórák közötti szünetben, kiránduláson) megfigyelhető magányosságot, a gyakori hiányzást, a szomatikus tünetek (pl. fejfájás, hányinger) ismételt iskolai megjelenését, a magatartás negatív irányba való változását, a gyerek, az ifjú szokatlan, nem múlt szomorúságát nem érdemes az iskolai élet velejárójának tekinteni, nem érdemes »majd elmúlik« attitűddel átnézni rajta. (...)

Előfordulhat, hogy a mások bántalmazását, kirekesztését kezdeményező támadó tanuló személyiségjegyei, pszichés sajátosságai szükségessé teszik a pedagógus számára szakmai segítőtársak (a tanulóval kapcsolatban levő többi kolléga, fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus, pszichiáter, család gondozó stb.) bevonását. (...)

A »fekete pedagógiai« hatások elleni védelem mellett nem lehet nem beszélni arról, hogy a pedagógusok körében vannak olyan személyek, akiket a »fekete pedagógiai« hatások tekintetében a vakság, az érzéketlenség, a nemtörődömség vagy éppen a szándékosság jellemez, akiket úgy megterhelnek a pedagógiai feladatok, hogy nemcsak a tanulókra vannak rossz hatással, hanem maguk is megbetegszenek. Ők a kiégett pedagógusok, akikről a hazai szakirodalomban még meglehetősen keveset olvashatunk.”

Forrás: Hunyady Györgyné, M. Nádas Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest, 2006, 103-109. o. részletek

„COLUMBINE UTÁN – AZ ISKOLAI ERŐSZAK SZOCIÁLPSZICHOLÓGIÁJA”

6.3. Feladat

6.3.1. Elliot Aronson könyve a Columbine középiskolában, 1999-ben történt tragédia részletes, tudományos szociálpszichológiai elemzését mutatja be – útmutatást is adva az iskolák társas légkörének megváltoztatásához, a biztonságosabb, örömteli tanulást jelentő iskolai környezet kialakításához.

Olvassa el az első részletet Aronson könyvéből, amely a történeteket foglalja össze!

Mi történt a Columbine középiskolában?

„A folyosók, a tantermek és a könyvtár falai eldördülő lövések zaját visszhangozták a Colorado állambeli Columbine középiskolában – 1999. április 20-a volt. Két őrző diák lőfegyverekkel és robbanóeszközökkel felszerelve ámokfutásba kezdett. Egy tanáruk és több diaktársuk életét oltották ki, majd önmagukkal is végeztek.

A lövöldözés befejeztével az épületbe végül behatoltak a különleges kommandó tagjai. Tizenöt halottat találtak (köztük a két ámokfutót) és huszonhárom személyt, akiket sürgősen kórházba kellett szállítani – nem egyet súlyos sebesülésekkel. Az Amerikai Egyesült Államok történelmében ez volt a legvéresebb iskolai mészárlás.¹⁶

¹⁶ Azóta ez a szomorú rekord is megdőlt: a Virginia Polytechnic Institute campusán 2007. április 16-án ámokfutása során a dél-koreai származású Seung Hui Cho 32 diák életét oltotta ki.

Iszonyatos öldöklést hajtottak végre, és ma már tudjuk, hogy még rettenetesebb vérfürdőre is sor kerülhetett volna. A mészárlás előtt néhány héttel a két lövöldöző videofelvételeket készített, amelyekből kiderül, hogy már hónapokkal korábban gondosan eltervezték tettüket.

Kilencvenöt robbanószerkezetet készítettek, amelyek csak egy egyszerű elektromos hiba miatt nem léptek működésbe. Egy robbanószerkezetet az iskolától néhány mérföldre helyeztek el, ezt robbantották volna fel elsőként, hogy lefoglalják és az iskolától távol tartsák a rendőrséget. Két másik szerkezetet az iskolai menzán robbantották volna fel, sok diák életét kioltva, és ezzel kikényszerítve az épület kiürítését.

A tervek szerint ekkor Eric Harris és Dylan Klebold tüzet nyitott volna a több száz fejvesztve menekülő diáktársára. Időzített robbanószerkezeteket helyeztek el a saját kocsijukban is az iskola parkolójában, hogy akkor robbanjanak fel, amikor a rendőrség és a mentők a helyszínre érkeznek – ezzel is növelve a káoszt és az áldozatok számát.

A videofelvételeken látható, amint a két leendő elkövető ujjongva elképzeli, hogy a nap végére 250 embert mészárolnak le.”

Forrás: Elliot Aronson: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, 2009, 17-18. o.

6.3.2.

Az alábbiakban olvasható négy kiemelt szövegrészlet a történetek magyarázatát, a tüneti kezelések módozatait, valamint a gyökeres megoldások indoklását és leírását tartalmazza.

Alakítsanak négyfős csoportokat, válasszanak maguknak szövegrészt a címek alapján!

- (1) A bajok kezelése I.
- (2) A bajok kezelése II.
- (3) Gyökeres megoldások I.
- (4) Gyökeres megoldások II.

Mindenki olvassa el a saját szövegrészét!

6.3.3. „Rakják össze” a Mozaikot, mutassák be a könyvrészletek szövegeit egymásnak!

6.3.4. Beszélgessenek az olvasottakról, hasonlítsák össze saját tapasztalataikkal, és reflexióikat tárják a csoport egésze elé!

A bajok kezelése I.

Tüneti, kútlezáró megoldások

Probléma	Azonnali megoldás
Oktatási intézményeinkben nem fektetnek kellő hangsúlyt az erkölcsi nevelésre?	Engedélyezzük az imádkozást az iskolákban, és minden tanteremben függesszük ki a tűzparancsolatot.
Túl sok az erőszak a médiában?	Gyorsan hozzunk korlátozó intézkedéseket az erőszakos filmek és videojátékok visszaszorítására.
Túl sok a fegyver és túl könnyen hozzáférhetőek?	Vezessünk be szigorúbb fegyvertartási szabályokat.
A fiatalok nem kellően tiszteletutódók?	Tegyük kötelezővé, hogy a tanárokat „uram” vagy „hölgyem” megszólítással illessék.

Néhány tanuló az általános normától eltérően viselkedik?

Azonosítsuk őket személy szerint, tartsuk őket megfigyelés alatt, távolítsuk el őket az iskolából, esetleg kötelezzük őket intenzív kezelésre, míg nem úgy viselkednek, mint mindenki más.

„Gyakorlatilag kétfajta intézkedésről, beavatkozásról beszélhetünk: beavatkozhatunk a probléma gyökereinél, és beavatkozhatunk a felszínen. Véleményem szerint a táblázatban felsorolt »gyógymódok« egy része hasznos lehet; másik része haszontalan; harmadik része pedig szinte bizonyosan több kárt okoz, mint amennyi hasznot hoz.

De egyetlenegy sem – még egy-egy hasznot hozó intézkedés sem – hatol a probléma gyökeréig. Ha a tüneti kezelés (például a fegyvertartás szigorítása vagy a fémérzékelők felszerelése) hatékonyak bizonyul, alkalmazásának nem lehet ésszerű akadálya. Azonban tudnunk kell, hogy a felszín alatt, a mélyben meghúzódó probléma ezzel még nincs megoldva.

És mielőtt bármiféle intézkedést bevezetnénk, meg kell győződnünk róla, hogy hasznossága bizonyítékokkal alátámasztható. Egyértelműen kiderül, hogy a javasolt »gyógymódok« alkalmazását nem támasztják alá megingathatatlan bizonyítékok – érzelmeken, vágyálmokon, előítéleteken és politikai számításokon nyugszanak.”

Forrás: Aronson, Elliot: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, 2009, 24-25. o.

A bajok kezelése II.

A gyökeres megoldások fontossága

„Valószínűleg csökkenni fog az egyszerre több áldozatot követelő iskolai lövöldözések száma, ha fegyveres ördöket és fémérzékelőket alkalmazunk, de ezzel egyáltalán nem irtottuk ki gyökerestül a lövöldözések mögött meghúzódó alapproblémákat. Ettől még nem lesz az iskola kellemesebb hely azok számára, akik kiközösítve, kirekesztve és megalázva érzik magukat. A problémát az sem oldja meg, ha azonosítjuk a fiatalokat, akiket a kirekesztés miatt a legtöbb sérelem ér – és erre egyáltalán nem módszer sem az, ha diáktársaik hívják fel rájuk a figyelmet, sem az, ha valamiféle személyiségteszt elvégzésére kötelezzük őket.

Sőt, a fokozott kirekesztés miatt valószínűleg csak rontunk az alapproblémán, ha ezeket a fiatalokat kiemeljük. Ezenkívül a személyiségtesztek egész egyszerűen nem olyan pontosak, mint ahogy azt az emberek képzelik. Ha személyiségtesztek segítségével szeretnénk azonosítani a lelki zavarokkal küzdő fiatalokat, akkor minden bizonnyal sok olyan tizenévest is vizsgálat alá vetünk, akik lelkileg teljesen egészségesek, míg komoly lelki zavarokkal küzdő egyének észrevétlenül maradhatnak. (...)

Az iskolák nem végzik jól a feladatukat, ha ott teret kaphat a kirekesztés és kiközösítés, ami miatt a diákság nagy része rosszul érzi magát. Ez akkor is baj lenne, ha soha egyetlen lövés se dördült volna el. A tragédiákat természetesen meg kell előzni, ugyanakkor a lövöldözések vészjelzések, a mélyben meghúzódó problémára hívják fel a figyelmet. Ha megtaláljuk a megoldást, amely a probléma gyökeréig hatol, iskoláink nemcsak biztonságosabbak, hanem jobb hangulatúak és emberségesebbek is lesznek, ahol minden diák jobban érzi magát.”

Forrás: Aronson, Elliot: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, 2009, 92-93. o.

Gyökeres megoldások I.

Nem tudnánk egyszerűen kijönni egymással?

„Az iskolában sok mindent tanulunk. Tárgyi ismereteket sajátítunk el, de a tanulás egy része »rejtett«. Amikor a »rejtett«. tanulás kifejezését használom, olyasmire gondolok, amit nem tanítanak, de amit mégis megtanulunk. A társas tanulás révén milyen tudásra tesznek szert az iskolaudvaron, menzán, folyosókon időző fiatalok? Sajnálatos módon sokan azt tanulják meg, hogy a világ bonyolult és barátságtalan. Sokuk azt tanulják meg, hogy a dzsungel törvényei uralkodnak, mindig az erősnek van igaza, magukra vannak hagyva, és személyes problémáik megoldásában nem fordulhatnak segítségért a felnőttekhez. Sokan megtanulják, hogy a többiek nem vonzódnak hozzájuk, nem szeretik őket, nem akarnak velük egy társaságban lenni.(...)

Vajon meg lehet-e változtatni az iskoláinkra általában jellemző kirekesztő légkört? Tanítható-e a mások iránti együttérzés és az empátia? Tanítható-e, miként lehet különféle emberekkel boldogan és eredményesen együtt élni a másik kirekesztése, elnyomása és megalázása nélkül? (...)

Mindannyian tudjuk, hogy az iskola Shakespeare-től kezdve a matematikáig sokféle tárgyi ismeret elsajátítását teszi lehetővé. Sajnálatos módon a szülők többsége és némelyik iskola is úgy gondolja, az oktatási intézmények egyetlen feladata, hogy gondoskodjanak az alapvető tárgyi tudásanyag elsajátításáról. Véleményem szerint ez rövidlátásra vall. Iskoláinknak igenis meghatározó szerepet kellene játszaniuk a diákok érzelmi, és nem csupán szellemi fejlődésének elősegítésében. Az iskola közösségi légköre nagyban támogathatja, vagy gátolhatja, hogy a diákokban kialakuljanak az együttéléshez szükséges készségek. Az iskolákban olyan tanulókörnyezet is megteremthető, amely nemcsak gátat vet az erőszaknak, hanem az érzelmi érést és az érzelmi intelligencia fejlődését is segíti. Nézetem szerint ez nemcsak igényes célkitűzés, hanem a fiatalok teljes és egészséges fejlődésének is elengedhetetlen része. (...)

De mit jelent az „érzelmi intelligencia" kifejezés? A szociálpszichológus Dániel Goleman meghatározása szerint az érzelmi intelligencia a saját érzéseink tudatos felismerésének és kezelésének a képessége. Ez magában foglalja az önmérsékletet és az együttérzést, amikor másokkal kapcsolatba kerülünk, önmagunk motiválásának képességét, és azt, hogy odaadóan és kitartóan dolgozzunk.

Vannak iskolák, ahol (...) a gyerekek tantárgyként tanulják az önismeretet, az órákon az emberi érzelmekről szereznek ismereteket, és megtanulják, hogyan kezeljék a kudarcokat és a személyközi konfliktusokat. (...) Milyen érzés az, amikor egyik barátunk távolodni kezd tőlünk? Mit illik mondani, amikor valakinek meghal a nagymamája? Hogyan közeledjünk a csoporthoz, ahová tartozni szeretnénk? Hogyan lehet leállítani a cikizést? (...) Mi a teendő, ha barátaink alkohol vagy kábítószer fogyasztására akarnak rávenni? Hasonló kérdések megbeszélésével és elemzésével a tanulók gyakorlatot szereznek saját érzéseik és mások érzéseinek felismerésében, megtanulják, hogyan mérlegeljék őket, hogyan reagáljanak rájuk, és hogyan hozzák mindezt társaik tudomására.”

Forrás: Aronson, Elliot: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, 2009, 95-98. o.

Gyökeres megoldások II.

A kooperáció, az empátia és az együttérzés kialakítása tantermi környezetben

„Az ismeretek elsajátítása sokféleképpen történhet. A tanár például előadást tarthat, mondjuk, a második világháborúról, vagy a diákok feladatuk kaphatják, hogy a tankönyvben olvassák el a második világháborúval kapcsolatos tényeket. A tanár kiadhatja a diákoknak, hogy végezzenek kutatómunkát a könyvtárban, vagy készítsenek interjút olyan személyekkel, akik a hadseregben szolgáltak, illetve a világháború idején az Egyesült Államokban, Európában vagy Ázsiában éltek. A tanár megszabhatja, hogy a diákok egyénileg vagy csoportban dolgozzanak. A diákok a tanultakról számot adhatnak felmérő dolgozatban, esszében vagy kiselőadás formájában. A tanár akár vetélkedőt is rendezhet a tanultak ellenőrzésére, kérdéseket tehet fel, és a diákok kézfeltartással jelezhetik, ha tudják a választ.

Mindegyik választott módszer üzenetértékű. Az előadást tartó tanár azt sugallja, hogy ő a tudás letéteményese. A könyvtári gyűjtést elváró tanár azt sugallja, hogy nem árt, ha az aktuális téma feldolgozása közben a diákok a kutatómunkában is tapasztalatot szereznek. Az a tanár, aki interjúkészítésre háborús veteránokhoz küldi a diákokat, azt a rejtett üzenetet közvetíti, hogy a fontos ismeretek egy részét nem tartalmazzák a könyvek. A tanár, aki vetélkedő formájában kéri számon a tananyagot, azt jelzi, hogy nemcsak a tudás, hanem a gyorsaság is számít.

A lényeg az, hogy a diákok magából a folyamatból (abból, ahogyan a tananyagot közvetítik nekik vagy elsajátítják velük) is tanulnak valamit, miközben a feladatuk tartalmi részére összpontosítanak. Az iskolai környezet a tanulók közötti versengést ösztönzi, ha a diákokkal szemben támasztott elvárás az, hogy óra alatt jegyzeteljenek, szakkönyveket olvassanak, tartsák fel a kezüket, amint tudják a választ. (...)

A kooperatív tanulási formában kiadott nem az a baj, hogy nem működnek, hanem az, hogy körültekintő tanulásszervezésre van szükség ahhoz, hogy úgy működjenek, ahogyan kell. A mozaikmódszerrel szervezett tanulás az egyik ilyen sikeres modell, amely több, mint három évtizede jól működik. A csoportban tanulás egyik formája a »mozaikalkotás«, amelynek keretében mindenki együttműködésére szükség van, különben a kitűzött cél nem érhető el. Minden egyes mozaikdarabka – minden egyes tanuló – nélkülözhetetlen ahhoz, összeálljon és tökéletesen érthetővé váljon a végeredmény. Ha minden tanuló feladatrésze fontos, akkor minden tanuló maga is fontos. Pontosan ettől olyan eredményes ez a tanulási stratégia.

A diákok nem azért fedezik fel társaik szép és emberséges vonásait, mert a tanár előadást tart a testvériesség lényegéről vagy a kortársak iránti nyitottság fontosságáról, hanem mert közösen dolgoznak és közösek az élményeik. Amikor a diákok odafigyelnek egymásra, együttműködnek egymással, és tudásukat megosztják egymással, egyúttal megtanulják tisztelni egymást, megérteni egymást, és empátiával viszonyulni egymáshoz. Egyáltalán nem érdektelen, amit a tanár mond, de - amikor személyközi attitűdökről van szó - sokkal fontosabb az, amit a tanulási folyamat során a diákok saját maguk fedeznek fel egymásban.

Hozzáértő tanárok számára nem jelent nehézséget tanulóik érzelmi intelligenciájának a fejlesztése.

Hozzáértő tanárok számára nem jelent nehézséget a mozaikmódszer elsajátítása, néhány óra alatt megtanulható.

A megoldások az orrunk előtt vannak.

Nekünk kell gondoskodnunk róla, hogy alkalmazzuk is – tanárként, iskolaigazgatóként, szülőként és aggódó állampolgárként.

Forrás: Aronson, Elliot: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, 2009, 133-134, 175. o.

A KONFLIKTUSKEZELÉS TANULÁSÁNAK ÉS TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLÁBAN

6.4. Feladat

6.4.1.

Az alábbiakban szövegek találhatóak, melyek az alábbi témákat érintik:

Megtanulható-e a konfliktuskezelés?

A hatékony konfliktuskezelés tanulása és tanítása

A konfliktuskezelés tanulásához szükséges előfeltételek I.

A konfliktuskezelés tanulásához szükséges előfeltételek II.

A konfliktuskezelés tanulásához szükséges előfeltételek II.

6.4.2.

Alakítsanak kiscsoportokat!

A *vándorló csoportok* tanulószervezési technikával dolgozzuk fel a konfliktuskezelés tanulását/tanítását fenti témákban és az alábbi szövegekben érintett lehetőségeit.

Ez azt jelenti, hogy a minden kiscsoport más témához tartozó szöveget tanulmányoz, a szöveg feldolgozása után egy posztert készít, és ezzel mutatja be az olvasottakat a többi csoport tagjainak.

6.4.3. Válasszanak kiscsoportonként témát, és először önállóan olvassák el a szövegeket, és keressék meg a konfliktuskezelés tanulása/tanítása szempontjából kiemelhető legfontosabb üzenetét!

6.4.4. Beszéljék meg kiscsoportjukban a kiemeléseket, majd készítsenek posztert a saját témájukról a többi csoport számára oly módon, hogy feltüntetik a poszteren az alábbi szempontokat:

1. a feldolgozott szövegek lényegisége, kiemelhető üzenete,
3. felhasználhatóságának helye, és annak értékelése!

MEGTANULHATÓ-E A KONFLIKTUSKEZELÉS?

„Meg lehet tanítani a pedagógusokat arra, hogy a konfliktusokat kezelni tudják?

Tapasztalataim szerint igen.

Ez a tanítás azonban nem azt jelenti, hogy a kurzus résztvevőinek el kellene felejteniük mindazt, amit addig csináltak. A konfliktuskezelésről mindenkinek van valami tapasztalata.

A mi tanfolyamaink kiindulópontja a saját konfliktushelyzetek, a saját konfliktuskezelő gyakorlat tudatosítása. Megkíséreljük apró részekre bontva megérteni, mi is történik velünk, ha konfliktushelyzetben vagyunk. Mely helyzetekben vagyunk mi magunk az irányítók, és mely helyzetekben veszítjük el a kontrollt önmagunk és az események felett vagy azért, mert elönt a méreg, vagy pedig azért, mert tehetetlennek érezzük magunkat.

Tudatosítani igyekszünk felnőttben és gyerekben, hogy melyek azok a szavak, kifejezések, amelyek különösen érzékenyen érintik őket, mely jelzők váltanak ki belőlük erős érzelmeket. Meg kell kísérelni olyan módon leírni a problémát, hogy közben ne minősítsünk más embereket. Gyakori reflex ugyanis konfliktus esetén, hogy – sokszor önvédelemből – a

másikat támadjuk ahelyett, hogy magával a problémával foglalkoznánk, azt próbálnánk tisztázni, megoldani.

Azt kellene belátni, hogy nem én vagyok a probléma, és nem te vagy a probléma, hanem van egy olyan közös problémánk, amely miatt nem tudunk például együtt dolgozni. Mit lehet csinálni? Mit tehetsz te, és mit tehetek én? Min változtassunk? Mibe kerül ez a változtatás nekem, neked, nekünk? Kinek kerül pénzbe, kinek kerül időbe, mit nyerünk vele?

Olyan egyszerű a cél: kevesebb fájdalom, több boldogság.”

Forrás: Tudunk-e együtt élni ezen a bolygón? Beszélgetés Leimdorfer Tamással, az ENCORE magyarországi összekötőjével. Új Pedagógiai Szemle, 1993, 10, 35-40. o.

A HATÉKONY KONFLIKTUSKEZELÉS TANULÁSA ÉS TANÍTÁSA

„A konfliktusmegoldás lényegében problémamegoldás. A problémamegoldás hatékonysága nagymértékben függ az önértékelés minőségétől, az önismeret szintjétől, a kommunikációs és az együttműködési képesség fejlettségétől. A problémaelemzés, a szükségletek, értékek és érdekek feltárása, felismerése, megértése az intellektuális képességek bizonyos szintű fejlettségét igényli. Mindezen képességek fejlesztése, a személyiség ezen meghatározó jellemzőinek formálása, erősítése az iskola feladatai közé tartozik, kisebb-nagyobb mértékben az iskolák jelenlegi gyakorlatában is benne van, de a legtöbb esetben nem tudatosan és tervezetten végzett tevékenységről van szó. Pedig az iskolai osztály tanórai tevékenységében, illetve a szabadidős foglalkozások keretében megvalósuló képességfejlesztő, önismereti érzékenységet, szociális készségeket fejlesztő programok nemcsak a program fókuszában lévő képességeket fejlesztik, hanem az osztálytársak közötti kapcsolatok gazdagításával, az összetartozás erősítésével egyben a személyiség egészének érését, integrálódását is segítik.

Hatékony probléma/konfliktusmegoldó képességeket azonban csak az a tanár tud hatékonyan fejleszteni, aki egyrészt maga is rendelkezik a konfliktusmegoldáshoz szükséges képességekkel, másrészt ismeri azoknak a pszichológiai folyamatoknak természetét, dinamikáját, amelyek segítségével fejlődnek, erősödnek a kívánt jellemzők és képességek. Emellett ismeri és a gyakorlatban alkalmazni tudja azokat a módszereket, eszközöket, amelyekkel ezek a képességek fejleszthetők. (...)

A konfliktuskezelést fejlesztő tréningeken elméleti és gyakorlati szinten az alábbi témák kerülhetnek napirendre:

- A konfliktus forrása, dinamikája, kezelése
- Az önismeret, az önértékelés fejlődésének feltételei, fejlesztésének eszközei, módszerei
- A hatékony kommunikáció szintjei, típusai, eszközei, alkalmazása különböző szituációkban
- Az érzelmek hatása az ember viselkedésére, az érzelmek tudatos kontrolljának eszközei, az érzelmek kifejezése, mások érzelmeinek felismerése és megértése
- A tanulás, a viselkedésváltozás törvényszerűségei, a változás segítésének eszközei.

Forrás: Horváth-Szabó Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Egyetemi és főiskolai tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 215-216. o.

A KONFLIKTUSKEZELÉS TANULÁSÁHOZ SZÜKSÉGES ELŐFELTÉTELEK I.

„Önbecsülés és mások megbecsülése

Az erőszakmentes konfliktuskezelés módszere abból indul ki, hogy minden emberben van pozitívum, amit érvényre kell juttatni. Egy negatív énképpel rendelkező gyerek, aki otthon nem kapja meg a szükséges pozitív törődést, az iskolai életben gyakran feltűnő módon viselkedik. Rendbontó magatartása gyakran csak próbálkozás arra, hogy felhívja önmagára a

figyelmet, mert még a »negatív figyelem« (pl. intés a pedagógustól) is bizonyos megerősítést jelent a tanulók számára. (...)

A pozitív énképű tanuló inkább tud a tanulásra koncentrálni és a tanórai munkában részt venni. Az iskola természetesen nem ellensúlyozhatja mindazt, amit a szülői házban, a társadalmi környezetben vagy az első iskolai években rosszul oldottak meg. Mivel a fiatalok ezenkívül még eltérő intelligenciával, illetve eltérő adottságokkal rendelkeznek, azt tehetjük, hogy minden egyes tanuló erősségeit feltárjuk és gondoskodunk róla, hogy ezeket az erősségeket a többi fiatal is meglássa és elismerje.

Készség a meghallgatásra és megértésre

Anélkül a képesség és készség nélkül, hogy saját véleményünket és érzéseinket nyíltan kifejezzük és másokat megértéssel meghallgatunk, a konfliktushelyzetekben nem lehet konstruktív és fantáziadús megoldásokat kidolgozni. A »meghallgatás« nem csak azt jelenti, hogy befogjuk a szánkat, amikor a másik beszél. Ahelyett, hogy igazából megpróbálnánk a fiatalok problémáit és a velük kapcsolatos érzéseket megérteni, vagyis nemcsak a szavakra, hanem a mögöttes jelentésre is figyelni, a pedagógusok gyakran túlságosan hamar levonják következtetéseiket, hogy saját megoldásaikat ajánlják. Különösen konfliktushelyzetekben helytelenül feltételezik, hogy a meghallgatás önmagában egyetértéshez vezet. Aki azonban saját gondolataival van elfoglalva, hogy majd »fegyverként« alkalmazhassa őket, ha rá kerül a sor, az nem tud a másakra igazából odafigyelni. Aki viszont beszélgetőtársának későbbi osztatlan figyelmében biztos lehet, az megengedheti magának, hogy a másik épp elhangzó kijelentéseire koncentrálnjon. Miként a konfliktuskezelés minden aspektusa is, a meghallgatás is a kölcsönös megértés gyakorlása, olyan készség, amelyet mindig újból és újból be kell gyakorolni, ha az ember valóban birtokában kíván lenni.

Beleérzés-képesség

Itt arról van szó, hogy felélesszük a másik személy és az ő különleges viselkedésének és magatartásformáinak oka iránti megértést. Minden fiatal élete különböző szerepeket tartalmaz: fia/lánya szüleinek, húga/nővére, öccse/bátyja testvérének, tanulótárs, tagja valamilyen munkacsoportnak vagy egyesületnek. Mennyire eltérően látják őt mások ezekben a szerepekben? Milyen tulajdonságait és képességeit értékelik a szülei, a tanárai, az osztálytársai, a barátai? Mit jelent a barátság, és miként lehetnek a fiatalok tekintettel azokra az emberekre is, akiket nem kedvelnek? Olyan kérdések ezek, amelyeket a konfliktusképességre nevelés keretében meg kell tárgyalni.

Forrás: Walker, Jamie: Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 23-29. o., és megtalálható: Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány, Magyar ENCORE, 1995, 148-151. o.

A KONFLIKTUSKEZELÉS TANULÁSÁHOZ SZÜKSÉGES ELŐFELTÉTELEK II.

Önérvényesítés

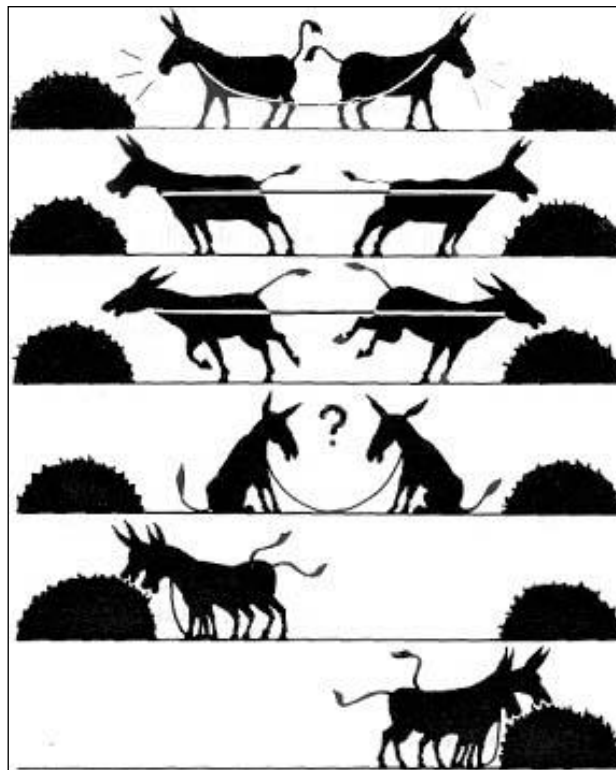
Erőszak nélkül érvényre juttatni önmagunkat, ez azt jelenti, hogy sem passzívak nem maradunk, sem agresszívvé nem válunk. Az erőszakmentes önérvényesítés lényege az, hogy saját szükségleteinket és vágyainkat ki tudjuk elégíteni anélkül, hogy ezzel másoknak ártanánk. Az osztályban át kell gondolni, hogy mit is jelent az önérvényesítés képessége és miben különbözik az agresszivitástól vagy a passzivitástól. Miként léphet fel valaki legeredményesebben saját jogai védelmében? Mik a következményei, ha az egyik tanuló a többieket fenyegeti (agresszíven viselkedik) vagy kívánságait nem eléggé artikulálja (passzívan viselkedik)? Miként ismertetheti el valaki a saját szükségleteit és vágyait, és ismerheti el másokéit? Lehetséges-e a kettőt egyidejűen kielégíteni? Milyen szerepe van a

kapcsolatokban a hatalomnak és a félelemnek? A tanulók beszámolhatnak saját pozitív és negatív tapasztalataikról, amelyeket jogaik érvényesítésekor szereztek, és konstruktív stratégiájukat szerepjátékokban gyakorolják.

Együtműködés a csoportban

Amikor először bemutatom a »szamárképet«, amely számomra az erőszakmentes konfliktuskezelés egy modelljét ábrázolja, letakarom az utolsó két képet, és megkérdem a fiatalokat, miként folytatódik a történet (...). Megbeszéljük a különböző lehetőségek előnyeit és hátrányait, és arra jutunk, hogy a szamarak csak akkor tudják problémájukat mindkét fél számára kielégítően megoldani, ha készek az együttműködésre.

Ugyanez az elv igaz az emberi problémákra is. A nehézséget az adja, hogy a résztvevőknek mindaddig háttérbe kell szorítaniuk számukra fontos szükségleteiket, amíg közös megoldást nem találnak. Erre pedig csak akkor kerülhet sor, ha bíznak benne, hogy vitapartnerük nem csak a saját szükségleteit és igényeit látja, és kész arra, hogy figyelembe vegye mások érdekeit is.



Forrás: Walker, Jamie: Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 23-29. o., és megtalálható: Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány, Magyar ENCORE, 1995, 148-151. o.

A KONFLIKTUSKEZELÉS TANULÁSÁHOZ SZÜKSÉGES ELŐFELTÉTELEK III.

Nyitottság és kritikai gondolkodás

Az erőszakmentes konfliktuskezelés legfontosabb aspektusaihoz tartozik a nyitottság és a kritikus gondolkodás. Ez a szempont nemcsak azt a képességet foglalja magában, hogy nyitottan és kritikus szemmel fogadjunk egy konfliktust, hanem a készséget is arra, hogy saját véleményünket új információk nyomán vagy a helyzet megváltozott értékelése alapján megváltoztassuk. Ez nagyon nehéz feladat, mivel sok fiatal és felnőtt eleve kialakult állásponttal vagy saját megoldással lép egy konfliktushelyzetbe, és ezeket nagyon nem szívesen kérdőjelezi meg.

A kritikai gondolkodáshoz az a képesség is hozzátartozik, hogy tudjunk »a másik bőrébe bújni«. Amilyen fontos a konfliktusszituációban a másik meghallgatása, éppoly lényeges a készség arra, hogy méltányos kritikát mondjunk és elfogadjunk, illetve, hogy saját kétségeinket és tévedéseinket beismerjük. Ez felnőtteknek is gyakran nehezükre esik. Bizonyos bizalmi szint nélkül a résztvevők (joggal) megtagadják, hogy megnyilatkozzanak, éspedig félelemből, hogy szükségtelenül megbántják őket.

A fiatalokban is megvan a hajlam arra, hogy konfliktushelyzetekben csak a saját álláspontjukat vegyék tudomásul - különösen akkor, ha az érzelmeknek is jelentős szerep jut. Annál fontosabb, hogy az osztállyal idejekorán beszéljünk el érzelmekről és kritikáról.

Fantázia, kreativitás

Az erőszakmentes konfliktusszabályozás folyamatában döntő jelentőségű, hogy senki sem tudhatja előre, milyen megoldást találnak, és hogy ezt a megoldást maguk a konfliktus résztvevői, ne pedig egy harmadik fél találja meg. Ehhez szükség van a fantáziára is: a szokatlan vagy nem realiztikus megoldási javaslatok megtárgyalása – akkor is, vagy éppen akkor, ha nem viszik át a gyakorlatba őket – hozzájárulhat a szituáció feszültségének fokozatos csökkentéséhez.

A pedagógusoknak gyakran le kell gyűrniük azt az impulzust, hogy a konfliktus-megbeszélésekben a hagyományos mintákat kövessék, amikor is egy vétkest megjelölnek, és saját megoldásukat ráerőltetik (pl. »Most szépen bocsánatot kérsz!«). Az olyan megoldások, amelyeket egyáltalán nem, vagy csak félszívvel hajtanak végre, csak a legkritikább esetben vezetnek a kívánt eredményre. Egy konfliktusnak gyakran több jó megoldása is van, és a fiatalok joggal óztkodnak attól, hogy olyan megoldásokat fogadjanak el, amelyek az ő szükségleteiket, például hogy önérzetükön ne essék csorba, nem veszik figyelembe.

Forrás: Walker, Jamie: Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 23-29. o., és megtalálható: Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány, Magyar ENCORE, 1995, 148-151. o.

6.4.5

Ha elkészültek a posztterek, elkezdődhet a csoportok vándorlása.

Minden kiscsoport tanulmányozza a többiek posztereit! Írják rá az adott poszterekre az olvasás és értelmezés közben felmerülő megjegyzéseiket, kérdéseiket!

6.4.6.

Ha a kiscsoport visszatért a saját poszteréhez, tekintse át a többiek megjegyzéseit, kérdéseit, és a csoport egésze előtt válaszoljon azokra!

ALTERNATÍV VITARENDEZÉS PROJEKT¹⁷

6.5. Feladat

6.5.1.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet irányításával 2008-2012 években működött „Az alternatív vitarendezés, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív (helyreállító) konfliktuskezelési technikák bevezetése a szakképző intézmények működési és nevelési gyakorlatába” című program. A program célja az alternatív vitarendezés kultúrájának megalapozása, eszköztárának bevezetése Magyarország valamennyi régiójában, a projektben együttműködő, szakképzési feladatot ellátó iskolákban.

A projektben pedagógus-továbbképzéseket szerveztek a mediációs és resztoratív konfliktuskezelési technikák témaköreiben, támogatták pedagógusokat a képzés során elsajátított alternatív vitarendezési technikák és módszerek alkalmazásában, indokolt esetben biztosították a vitás helyzetek megoldására a mediatori közreműködést, oktatási segédanyagokkal támogatták a konfliktusok felismerésének és kezelésének teljes folyamatát, és iskolai vitahelyzetek megoldásához ingyenesen hívható telefonszámon (ún. zöldszám) tanácsadói szolgáltatást tettek elérhetővé.

A „mediacio.ofi.hu” honlapon a témáról szóló tanulmányok, előadások olvashatók, és azok az interjúk, amelyek az „Alternatív vitarendezés projekt”-hez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaival készültek. (A „Sajtószoba” menüpontban pedig a projekt szempontjából érdekes cikkek és linkek felsorolása található.)

6.5.2.

Válasszon ki az alábbiak közül egy interjút, olvassa el és reflexióit ossza meg kiscsoportjának tagjaival!

6.5.3.

Legfontosabb tapasztalataikat és reflexióikat tárják a nagycsoport elé!

(1) MEDIÁTOR SZEREPBEN A PEDAGÓGUSOK

Kérdéseket intéztünk a korábbi években az Alternatív vitarendezés projekthez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaihoz. A Kiskunfélegyházi Középiskola Szakiskola, Speciális szakiskola és Kollégium pedagógusa, Csernyánszky Erzsébet kollégiumvezető válaszolt kérdéseinkre.

– *Az iskolákban, az iskoláskorú fiatalok között megjelenő és egyre több problémát okozó erőszak miatt is egyre fontosabbá válik, hogy a pedagógusok ismerjék meg és alkalmazzák a konfliktuskezelés technikáit. Mit tehet egy pedagógus egy agresszív vagy szorongó gyerekkel?*

– Mind az agresszivitásnak, mind a szorongásnak megvannak az okai, amelyeket fel kell tárunk. Ezt eredményesen valósíthatjuk meg bizonyos kommunikációs technikákkal, mint például az érzelmek visszatükrözése. Fontos a nyitottság és az elfogadás, ami szintén segít az indulatok megfékezésében. A professzionális tanári kommunikáció és az értő figyelem segítenek a gyermekek problémáinak feltárásában, megoldásában, s így abban is, hogy minimálisra csökkenthetőek legyenek a személyes problémák következményeként jelentkező magtartási zavarok.

¹⁷ Forrás: <http://mediacio.ofi.hu/> [Letöltés: 2013. február 26.]

- *Gyakran elhangzik, hogy a pedagógiai tevékenység résztvevői szinte minden nap konfliktusok résztvevői, és korábbi tapasztalataik alapján sajátos módon viselkedhetnek ezekben a helyzetekben. Ön szerint milyen tendenciát mutatnak ezek a konfliktusok?*
- A mi intézményünkben a tanár-diák konfliktusok száma csökkent azoknál a csoportoknál, ahol a pedagógusnak sikerült alkalmaznia az alternatív vitarendezés képzésein tanultakat. A diákok egymás közötti viselkedését befolyásolni hosszabb folyamat, ezt a kollégiumunkban egy kortárssegítő csoport is támogatja. Ezen a területen kisebb mértékben ugyan, de szintén érzékelhető a fejlődés. Elsősorban azokban az esetekben történik előrelépés, amelyekben mediátori szerepben vonódnak be a tanárok is.
- *A pedagógiai tevékenység igen lényeges eleme, hogy a felek eredményesen kezeljék a pedagógus-diák kapcsolatban fölmerülő konfliktusokat. Ön szerint érdemes alakítani a pedagógusok konfliktuskezelési szemléletén, esetleg módosítani idevágó magatartását? Erre egyénenként is van mód, vagy egy tantestület csupán együttesen érhet el eredményeket?*
- Az egyén is lehet eredményes, de ha a háttérben nem alakult ki a tantestület egységes szemlélete, akkor a tanár egyedül nehezebben jut célba.
- *Személyes véleménye szerint képzésük során a pedagógusok a konfliktusok kezeléséhez kapnak-e kellő szakmai segítséget?*
- A képzés sok segítséget nyújt, ám a viselkedésmód automatikussá válásáig sok-sok kontrollált gyakorlásra van szükség. Nem ártana egy külső szemlélő: mentor vagy esetmegbeszélő konzulens bevonódása is a munkacsoportba.
- *Mi a véleménye arról a nézetről, miszerint a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot. Mi ennek az oka Ön szerint?*
- Szerintem az okok között felsorolható a képzetlenség, a szemléletbeli problémák, hiszen megváltoztak a körülmények, megváltoztak maguk a gyermekek is – ezekhez a változásokhoz a pedagógusok közül sokan nem tudtak alkalmazkodni. Az elsajátított konfliktuskezelési módokat pedig gyakorolni kell, elemezni az eseteket, megoldásokat. Aki nem alkalmazza az elsajátítottakat, talán csak később fog majd ráérezni az alternatív vitarendezés során tanult technika és módszerek előnyeire.
- *A figyelem évek óta elsősorban a pedagógus és tanuló között kialakuló konfliktusok vizsgálatára irányul, és a pedagógusok egymás közötti, munkahelyi, illetve egyéb konfliktusaira kevesebb hangsúly helyeződik. Ön szerint ez utóbbiak mennyire hatják át a pedagógus pályafutását?*
- Elsősorban a vezető felelőssége, hogy úgy építse fel pedagógus csapatát, hogy annak tagjai mind az oktatásban, mind a nevelésben eltérő módszerekkel bár, de egységes szemlélettel és egymást elfogadva, nyitottan dolgozzanak együtt. Külön kérdés lehet a pályára való alkalmasság, de azt is érdemes megvizsgálni, hogy rendelkezik-e a kolléga megfelelő önismerettel.
- *Segíthet-e abban egy képzés, hogy megelőzhetőek legyenek a túlérzékenységből, személyeskedésből adódó ellentétek? Vannak esetleg erről személyes tapasztalatai is?*
- Mind a túlérzékenységet, mind a személyeskedésből adódó konfliktusokat, illetve az ezekre való hajlamot lehet módosítani, ha példaként szolgál a jól képzett szakember a problémamegoldásaival és a viselkedési, kommunikációs mintáival. A kollégiumban egyébként is rendszeresek az egyéni beszélgetések, amelyek segítenek a feszültségoldásban. Ehhez alkalmas eszköz a kommunikációnak az alternatív vitarendezés során elsajátított módja is.

(2) MEGÉRTÉS, EMPÁTIA, EGYÜTTÉRZÉS A KONFLIKTUSON BELÜL

Kérdéseket intéztünk a korábbi években az Alternatív vitarendezés projekthez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaihoz. Suszter Emesét, a Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium gyakorlati oktatásvezetőjét kérdeztük az oktatási folyamatban fölmerülő konfliktusokról, az agresszív és szorongó gyerekek nevelésének lehetőségeiről, az alternatív vitarendezés eszköztárának esetleges alkalmazásáról.

– *Tudvalévő, hogy a pedagógiai tevékenység résztvevői szinte naponta konfliktusok szereplői, és beállítódásuk, meggyőződéseik, korábbi élményeik alapján sajátos módon viselkedhetnek ezekben a helyzetekben. Ön szerint milyen tendenciát mutatnak ezek a konfliktusok?*

– A mi iskolánkban is szaporodnak az összetűzések. Elsősorban a tanuló-tanuló, illetve a tanuló-pedagógus közötti viszonyban egyre gyakoribbak. A többnyire hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, többségükben roma származású tanulók konfliktuskezelési tapasztalatait is nagyban befolyásolja a családi környezet és annak kultúrája. Magatartásuk többnyire érdekérvényesítő, ami eleve megnehezíti a demokratikus megoldási módok alkalmazását. Mint mindenre, erre is meg kell tanítanunk őket.

– *Manapság a gyermekek nem igazán tanulják meg, hogy hogyan használják, hogyan szocializálják a bennük lévő agressziót. Mit tehet egy pedagógus az agresszív vagy szorongó gyerekekkel?*

– A problematikus gyerek általában segítségre szorul, hiszen épp abból a szempontból „problémás”, hogy a szokásos nevelési eszközök nem eléggé hatékonyak nála. A pedagógusok és a szülők együttes munkájára van szükség ahhoz, hogy a tanuló végül úrrá tudjon lenni a gondokon. Az agresszív gyermeket a tanár általában rögtön kiválasztja az osztályközösségből, első lépésként négy szemközt beszélget el vele, és ha ez nem vezet eredményre, segítséget kér a szociálpedagógustól, aki egyéni esetkezelésben igyekszik megoldani, korrigálni a kialakult helyzetet. Ha ezután sem tapasztalható változás, általában a szülők vagy valamely hozzátartozó segítségét kérjük, vagy osztályfőnöki családlátogatásra kerül sor. A családlátogatás általában az eredményesebb megoldásmód, mert így az osztályfőnök megismerheti a tanuló közvetlen környezetét, életterét, és sokszor már ezáltal választ kap a fölmerülő kérdésekre. Fontos, hogy az osztályfőnök ki tudja választani a családból azt a személyt, aki ráhatással lehet a tanuló viselkedésére. E személy segítségével általában hathatósan lehet változtatni a konfliktusos helyzeteken, különösen akkor, ha a kapcsolattartás folyamatos és következetes. Ha ezzel sem tudjuk orvosolni a gondokat, akkor következik a mediáció, melynek eredményeképpen megállapodás születik a tanuló további elvárt viselkedésével kapcsolatban. Ha ez sem vezetett eredményre, akkor ezt követi a fegyelmező, majd a fegyelmi eljárás. Szorongó gyerek esetében az osztályfőnök és a tanárok igyekeznek azonosítani a gyermek jellemzően domináns viselkedési attitűdjeit, mert ennek alapján könnyebb kiválasztani a neki való feladatokat, és kijelölni, hogy melyik területen kell az identitását erősíteni. Ezzel nagymértékben csökkenthetjük a stresszt, a szorongásérzet kialakulását. A szemlélődő és a visszahúzó gyerekek esetében még több figyelemre van szükség, mert itt elő kell hívni azokat a rejtett képességeket, amelyek a viselkedés alapján nem annyira nyilvánvalóak. Legnagyobb felelősségünk abban áll, hogy megfigyeljük és helyesen értelmezzük a tanuló reakciómintáit, pozitív visszajelzésekkel, megerősítésekkel, dicsérettel és nyílt, értelmes kommunikációval támogassuk a jó megoldásokat, illetve biztosítsuk azok sokszínűségét.

– *A pedagógiai tevékenység igen lényeges eleme, hogy eredményesen kezeljük a pedagógus, diák közötti kapcsolatban fölmerülő konfliktusokat. Ön szerint érdemes alakítani a pedagógusok konfliktuskezelési szemléletén, módosítani magatartásán? Erre egyéneknél is van mód, vagy egy tantestület csak együttesen érhet el eredményeket?*

– A tanulókkal való szembekerülés a tanárok számára a konfliktus sajátos formáját hozza létre, hiszen miközben ő maga annak az egyik résztvevője, egyúttal a vele szemben álló félért is felelős, és úrrá kell tudni lennie az indulatain. Mindvégig tudatában lennie annak, hogy a tanuló azokat a konfliktuskezelési módokat fogja magával vinni felnőttkorába is, amit ezekben a folyamatokban megtapasztal. Megértéssel, empátiával, együttérzéssel kell viszonyulnia a konfliktusokhoz, és mindez alapos felkészültséget, megfelelő mentális állapotot igényel. Az a dolga tehát, hogy a gyermeket is megtanítsa arra, hogyan kezelje saját konfliktusait. Ez persze csak úgy lehetséges, ha a tanár is már jól bevált konfliktuskezelési stratégiával rendelkezik, és megfelelő gyakorlatra tett szert e téren.

Bár a mi iskolánk pedagógusait főként problémamegoldó, kreatív szemlélet jellemzi, a konfliktushelyzetekben mégsem sikerül mindig a leghatékonyabb, legdemokratikusabb módszereket alkalmazniuk. Ezért úgy gondoljuk, hogy – akár egyénekenként, akár tantestületi szinten – az eredményesebb nevelői munka érdekében időnként érdemes a pedagógusok konfliktuskezelési szemléletét megújítani, ismereteiket bővíteni a témában.

– *Személyes véleménye szerint a konfliktusok kezeléséhez kellő szakmai segítséget kapnak-e képzésük során a pedagógusok?*

– Nap mint nap minden változik. Az új helyzetekre újfajta módon kell reagálni, és ehhez elengedhetetlen, hogy folyamatosan frissítsük a tudásunkat és megosszuk tapasztalatainkat. Az, hogy kellő szakmai segítséget kapunk-e, nagyban függ a képzés minőségétől, az előadók szakértelmétől, és a résztvevő pedagógusok személyes indíttatásától.

– *Segíthet-e abban egy képzés, hogy megelőzhetőek legyenek a túlérzékenységből, személyeskedésből adódó ellentétek? Vannak esetleg erről személyes tapasztalatai is?*

– Személyes véleményem szerint ebben az egyre elidegenedettebb világban az embereknek nincs idejük egymásra. Legtöbbször csak a saját érdekeiket tartják szem előtt. Nem figyelünk oda egymásra, nem törődünk a másik ember érzéseivel és nem kommunikálunk egyértelműen. Nincs időnk meghallgatni a másikat, pedig sokszor annyi is elég lenne, hogy megoldjunk egy problémát. (...)

– *Mi a véleménye arról az állításról, miszerint a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot. Mi ennek az oka Ön szerint?*

– A tapasztalatok szerint – csakúgy, mint minden embernek – a pedagógusnak is meg kell küzdenie saját belső feszültségeivel, a személyes élete során felmerülő problémákkal, a különböző súlyú és tartalmú konfliktusokkal. Hivatása gyakorlása során ugyanakkor rendkívül nagy jelentősége van annak, hogy az adott személy miként boldogul a problémák közepette, hogyan alakul mentális állapota, mennyire képes megőrizni belső egyensúlyát és fékezni indulatait. Az adott lelki, fizikai állapota és az a mód, ahogy úrrá lesz személyes konfliktusain, feltétlenül meghatározza az iskolai konfliktusokhoz való viszonyulását.

– *A figyelem évek óta elsősorban a pedagógus-tanuló közötti konfliktusok vizsgálatára irányul és kevesebb figyelem jut a pedagógusok egymás közötti, munkahelyi, illetve egyéb konfliktusaira. Ön szerint ezek mennyire hatják át a pedagógus pályafutását?*

– A dolgozók között minden munkahelyen támadhatnak konfliktusok. Így van ez természetesen a pedagógusok között is. Problémát okozhat viszont az, ha a konfliktus lényege a felszín alatt marad, és lappangva mérgezi a légkört. Néha célszerű lehet akár kiélezní az ellentétet, hogy ezzel végérvényesen lezárjanak egy régóta húzódo vitát. Ha az ellentét szakmai, nem biztos, hogy mindig negatív hatású. A különböző pedagógiai nézetek ütköztetése, vitája még jótékony és mindenki számára épületes is lehet, persze csak akkor, ha ezek megfelelő közegben, kulturáltan zajlanak le. Fontos, hogy a vita eredménye, vagyis a konfliktus lezárása a résztvevők szempontjából építő jellegű legyen.

(3) TÁRSADALMI SZEMLELETVÁLTÁSRA VAN SZÜKSÉG

Kérdéseket intéztünk a korábbi években az Alternatív vitarendezés projekthez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaihoz. Az Eötvös Lóránd Műszaki Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium pedagógusával, Gelle Petrával készítettünk interjút az oktatási folyamatokban kialakuló konfliktushelyzetek kezeléséről és a vitarendező eljárások szerepéről a pedagógus-továbbképzésben.

– *A gyerekek manapság nem igazán tanulják meg, hogyan használják, hogyan szocializálják a bennük lévő agressziót. Mit tehet egy pedagógus az agresszív vagy szorongó gyerekkel?*

– Ha a gyermek nem kap segítséget otthonról, az iskola feladata lenne az is, hogy a gondoskodás ilyen hiányosságait pótolja. Erre jó alkalom nyílik az osztályfőnöki és a pályaorientációs órán, ahol az önismeret fejlesztése történhet, történik. Rendszeres beszélgetésekkel, foglalkozásokkal az iskolapszichológus is sokat segíthet mindebben.

– *A pedagógiai tevékenység résztvevői gyakran konfliktusok szereplői is, és beállítódásuk, meggyőződéseik, előzetes tapasztalataik alapján sajátos módon viselkedhetnek ezekben a helyzetekben. Az Ön személyes véleménye szerint van-e változás manapság a konfliktusok jellegében?*

– Véleményem szerint mindig is voltak konfliktusok az iskolában, nem is számuk, nem erősségük, hanem jellegük, okuk változott. Nagyobb a távolság a fiatal és az idősebb generáció, sok esetben a család és az iskola értékrendje között. Emiatt a konfliktusok nehezebben orvosolhatóak. Az iskola elvár egyfajta viselkedést, teljesítményt tanulóitól. Ha mindez otthon nem elvárás, vagy a tanuló számára nem olyan fontos, akkor nehezen azonosul vele, nehezen fogadja el annak jogosságát.

– *Az iskolákban és az iskoláskorú fiatalok között megjelent, és egyre több problémát okoz az erőszak, igen fontos lehet tehát, hogy a pedagógusok megismerhessék, megtanulhassák a konfliktuskezelés technikáit...*

– Számos továbbképzés, tanfolyam létezik a konfliktuskezelési technikák elsajátítására. Minden pedagógus saját felelőssége, hogy ezeken időről-időre részt vegyen, és frissítse a tudását. Ez egyénileg is fontos, hiszen személyiségünk meghatározza a konfliktusokhoz és kezelésükhöz való viszonyunkat. Elengedhetetlen azonban, hogy tantestületen belül is meg legyen az egység, létezzenek közös álláspontok a vitarendezés tekintetében. Legalábbis fontos, hogy ne legyenek áthidalhatatlan különbségek a nézőpontokban.

– *A figyelem évek óta elsősorban a pedagógus-tanuló közötti konfliktusok vizsgálatára irányul, és kevesebb figyelmet szentelnek a pedagógusok egymás közötti, munkahelyi illetve egyéb konfliktusaira. Ön szerint ezek mennyire jellemzik a pedagógus pályafutását?*

– Minden munkahelyen vannak nézeteltérések az ott dolgozó munkatársak között. A kollégák közötti konfliktusok áthatják a pedagógusok pályafutását is. Leterheltségünk miatt ezek kellő időben történő rendezésére nincs mindig lehetőség. Véleményem szerint amúgy szinte kivétel nélkül megoldható problémákról van szó, ha az érintett felek szándéka is ez.

– *Tudna-e hasznosítani olyan ismereteket, igényelne-e olyan képzéseket, amelyek tágabb lehetőségeket, új módszereket biztosítanak a konfliktuskezelésre? Ha igen, milyen elvárásai vannak ezzel kapcsolatban?*

– Legfőbb elvárásaim a képzések gyakorlatközpontúsága; hogy a képzést felkészült, tapasztalt szakemberek tartásák, és a rugalmasság, hiszen mindennapi munkánk, kötelező feladataink lekötnek bennünket.

– *Ön részesült valamilyen előképzésben a konfliktuskezelés terén? Megosztaná velünk a képzéssel kapcsolatos tapasztalatait?*

– Főiskolai képzésem során már tanultam konfliktuskezelést. Az OFI képzéssel párhuzamosan vettem részt a Miskolci Egyetem *A kiskorúak bűnözése elleni fellépés új útjai* elnevezésű továbbképzésen. A konfliktuskezelés téma feldolgozása hasonló volt az OFI által szervezethez, annál is inkább, mert a tréner is megegyezett. A két képzés jól kiegészítette egymást.

– *Ha már szerzett ismereteket a konfliktuskezelés alternatív módszereiről, ezeket hogyan tudta hasznosítani a napi gyakorlatában?*

– A képzés mindenekelőtt megváltoztatta szemléletemet. Sokkal pozitívabban, magabiztosabban állok a problémákhoz. Fejlődött kérdezőtechnikám, melyet a tanulókkal való foglalkozáskor, beszélgetéskor hasznosíthatok. A mediációt néhány alkalommal igyekeztem a tanulók közötti konfliktusoknál alkalmazni, egy alkalommal szerintem sikeresen. A tanulók is hasznosan ítélték a módszert, jónak találták, hogy végre meghallgatja őket a másik fél, elmondhatják gondolataikat, érzelmeiket, és érdekes volt számukra hallani, mit érez a másik.

– *Mi a véleménye arról a nézetről, miszerint a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot. Mi ennek az oka Ön szerint?*

– Egy adott konfliktus kezelése sok tényezőtől függ. Meghatározza kimenetelét a résztvevők személyisége, szándéka, a probléma jellege, a környezet. Természetes, hogy nem mindig választunk elsőre megfelelő kezelési módot, ez nem csak a pedagógusok esetében van így, általános jelenség. Az a lényeg, hogy a konfliktust igyekezzünk jobban kezelni, és ha az egyik módszer nem válik be, akkor tudjunk váltani, változtatni, és álljon szándékunkban más módszert is kipróbálni. Ugyanakkor tudomásul kell vennünk, hogy bizonyos esetek nem oldhatók meg alternatív módon.

– *Ön szerint segítene a konfliktushelyzetekben, ha idejében felismerhetővé, azonosíthatóvá válnának a megfélemlítésből, frusztrációból, diszkriminációból adódó feszültségek, a lappangó, robbanás előtti indulatok? Vannak esetleg erről személyes tapasztalatai is?*

– Az ilyen jellegű konfliktusokat nehéz elkerülni egy iskolában. Az alternatív vitarendezés eszközeivel azonban sikeresebb lehet rendezésük, kezelésük. Ehhez viszont a társadalomban is szükség lenne szemléletváltásra. Az én szerepem abban állhat, hogy esetleg munkatársaimmal is megismertetném az alternatív vitarendezést és annak gyakorlati alkalmazását. Reméljük, hogy a „sikeres” esetek igazolják a módszerek hasznosságát, hatékonyságát. Persze akkor is lesznek olyan problémák, amelyeket hagyományos módon kell kezelni...

(4) IDŐZÍTETT BOMBAKÉNT KETYEG

Kérdéseket intéztünk a korábbi években az Alternatív vitarendezés projekthez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaihoz. A Constantinum Intézmény tanárával, Könyves Gábornéval készítettünk interjút az iskolai konfliktusok természetéről és tendenciáiról.

– *Manapság a gyermekek nem igazán tanulják meg, hogy miként használják, hogyan szocializálják a bennük lévő agressziót. Mit tehet egy pedagógus az agresszív vagy szorongó gyerekekkel?*

– Egyre több az ilyen gondokkal küszködő gyerek, mindnyájuknak megvan a maga háttere, a maga története. Szerintem a legtöbbet azzal segíthetnénk, ha több időt szánhatnánk a gyerekekre, vagy ha legalább az osztályfőnökök munkájában sokkal nagyobb hangsúlyt kapna ez a terület, és nem az adminisztráció válna számunkra a legfontosabb feladattá. Ha ismerjük egy gyerek hátterét, könnyebben rátalálhatunk arra a sajátos bánásmódra, stílusra, ami az ő esetében segítséget nyújthat. Nagyon fontosnak tartom azt is, hogy a problémákról a tanulóval

négyszemközt beszéljünk, és kerüljük a mások előtti megszégyenítést. Az agresszív gyerekekkel való kapcsolatteremtésben gyakran segít a "stílusváltás" eszköze, ami azt jelenti, hogy nem folyok bele a feszültséget keltő helyzetbe, amit provokál. Gyakran egy-egy kedves szó ki tudja zökkenteni és más mederbe tereli a dolgok menetét, utána pedig már lehet értelmesen beszélni az érintettekkel.

A szorongó gyerekek esetében gyakran nehezebb megtalálni a megfelelő módszert. Véleményem szerint sokat segít, ha megpróbálunk bármilyen eszközzel egyszerűen csak kapcsolatba kerülni velük. Az ilyen gyerekek feloldásához vagy legalább a szorongás csökkentéséhez idő kell, ezt a tanárnak is be kell látnia. Mindehhez időre van szükség, és sok kis lépés révén juthatunk el a célig.

– A pedagógiai tevékenység résztvevői gyakorta konfliktusok szereplői, és beállítódásuk, meggyőződéseik, eddigi tapasztalataik alapján sajátos módon viselkedhetnek ezekben a helyzetekben. Az Ön személyes véleménye szerint van-e változás manapság a konfliktusok jellegében?

– Igen, vannak változások. A pedagógus és diák, illetve a pedagógus és szülő közötti konfliktusok egyre agresszívabb formában fordulnak elő. Az a fajta tekintély, amivel korábban a pedagógusok rendelkeztek, csökkenő félben van, ugyanakkor a diákok és gyakran a szülők sem tudják problémáikat kulturált formában kifejezni, ehelyett támadnak, és azonnal a pedagógust hibáztatják mindenért. Nem igazán jellemző a vélemények árnyalt megformálása sem, és eléggé alacsony a vitakultúra szintje is. Érvelés helyett inkább egymás eltiprására és azonnali győzelemre törekszenek a felek.

– Az iskolákban és az iskoláskorú fiatalok között megjelent és egyre több problémát okoz az erőszak. Igen fontos lehet tehát, hogy a pedagógusok megismerhessék, megtanulhassák a konfliktuskezelés technikáit... Mi a személyes véleménye erről?

– Egyetértek azzal, hogy a tanárokat fel kell készíteni a konfliktusok kezelésére. De fontosnak tartom, hogy ez ne csak egy egyszeri alkalom legyen, hanem ismétlődő gyakorlatorientált rendszerként működjön. A módszerek megismerése és kipróbálása még nem elegendő ahhoz, hogy a pedagógusok valóban alkalmazni is tudják azokat. Szükség lenne a rendszeres szakértői háttérre és támogatásra ahhoz, hogy a tanultak kellőképpen átültetődjenek a gyakorlatba.

– A figyelem évek óta elsősorban a pedagógus-tanuló közötti konfliktusok vizsgálatára irányul, és a pedagógusok egymás közötti, munkahelyi, illetve egyéb konfliktusairól kevesebb szó esik. Ön szerint ezek mennyire jellemzik a pedagógus pályafutását?

– Ezzel kapcsolatban kevés a tapasztalatom. A mi tantestületünk elég jól összerázódott, vannak ugyan kisebb konfliktusok, de ezeket megoldják a résztvevők, és én személy szerint nem tapasztalok a munkát gátló mélyebb feszültségeket.

– Ön részesült valamilyen előképzésben a konfliktuskezelés terén? Megosztaná velünk a képzéssel kapcsolatos tapasztalatait?

– A tavalyi év folyamán öt modulós képzésen vettem részt az alternatív vitarendezés terén. Sok hasznos gyakorlatot, módszert is láttam, tetszettek a játékok. Ám gondnak éreztem, hogy a modulok – vagy inkább a vezetőik – nem voltak megfelelően összehangolva, nem építkeztek a tanultak megfelelően egymásra. Volt olyan eset, hogy a modul vezetője szerint az előzőekben egészen másról kellett volna hallanunk, vagy felfogásbeli eltéréseket tapasztaltunk az előadók között – mindez egy kicsit megzavarta a résztvevőket.

– A konfliktuskezelés alternatív módszereit hogyan tudta hasznosítani napi gyakorlatában?

– Számos hasznos dolgot tanultam, amit igyekszem a gyakorlatban használni. Vannak ezzel kapcsolatban – elsősorban a diákokkal való egyéni kapcsolattartásban – pozitív tapasztalataim, . Sikerült helyretennünk kisebb konfliktushelyzeteket, és úgy érzem, ez az órai

munka, illetve a tanulás javára vált. A gyerekek aktívabbak az óráimon és javult a teljesítményük is. Nagyobb nehézséget okoz viszont, ha egy csoporttal, osztállyal kapcsolatban merülnek fel problémák. A csoportos konfliktuskezelés, vitarendezés terén még sok segítségre, támogatásra lenne szükségem.

– *Ön szerint segítene a konfliktushelyzetekben, ha idejében felismerhetővé, azonosíthatóvá válnának a megfélemlítésből, frusztrációból, diszkriminációból adódó feszültségek, a lappangó, robbanás előtti indulatok? Vannak esetleg erről személyes tapasztalatai is?*

– Igen. Tapasztalataim szerint a leghatékonyabb módszer az, ha még a konfliktus előtt sikerül közbelépünk és megelőzzük a robbanást. Sok személyes tapasztalatot szereztem ezzel kapcsolatban, megtanultam, hogy mennyire fontos a tanórákon is megteremteni a megfelelő légkört. Lehet, hogy 5-10 percet esetleg elveszek ezzel az órából, de mindez megtérül. Egy példa: testnevelés tagozatos osztályainkban a gyerekek nagyon nehezen tűrik, ha huzamosabb ideig az iskolapadba kényszerülnek, sok közöttük a figyelemzavaros hiperaktív diák, akiket szinte bármi képes kizökkenteni egyensúlyukból. Az egyik ilyen tanuló a hatodik órában, amikor egy munkafüzeti feladat elvégzésére próbáltam meg rávenni, elkezdte csapkodni a padot, hogy neki mennyire elege van ebből az egész iskolából, ráadásul piszok éhes is. Erre elővettem a táskából egy Túró Rudit és letettem a padjára, hogy sajnos az órát meg kell tartanunk, de az éhségét talán lehet csillapítani. A diák először megdöbbsent, de azután megette a Túró Rudit, és végigdolgozta az órát.

Minden diák tudja, hogy nálam lehet "négy szemközt" felelni. A szorongó diákokat nem feleltetem a többiek előtt szóban. Jelző csengetéskor az anyagot befejezem, a fennmaradó öt percben azzal a diákkal foglalkozom, aki felel. Ezeket a gyerekeket nem szűrőpróbaszerűen választom ki, hanem előre megbeszéljük, hogy ki következik szóban, így jelentősen csökken a stressz, és azok a gyerekek is jó teljesítményt tudnak nyújtani, akik egyébként nem tudnának. Vannak rendszeres osztályszintű írásbeli számonkérések is, így a diákok rendszeresen készülnek. Ezek időpontját és az elvárásokat is előre megbeszéljük.

– *Mi a véleménye arról a nézetről, miszerint a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot?*

– A tanárokon óriási a nyomás, hogy a tananyaggal végezzenek – ez az iskolákban elsődleges elvárás. Állandósult az időhiány, épp csak magára a gyerekekre nem jut már elég figyelem. A diákok viszont egyre több feszültséget, problémát, sérülést hoznak magukkal, mindez időzített bombaként ketyeg. Gondot jelent az is, hogy a tanárok egy része nem nyitott az új eljárásokra, a régi tekintélyelvű rendszert próbálja meg fenntartani, és az "újító" pedagógusokat nem nézik jó szemmel. Ha pedig az iskolavezetés sem azonosul az új elvekkel, a felemás helyzet miatt nehéz megvalósítani az új elveket. Ráadásul a konfliktuskezelés új módszerei időigényesek, s így a pedagógusok nagy része plusz teherként fogja fel azokat.

(5) HARAG AZ ISKOLAUDVAROKON

A korábbi években az Alternatív vitarendezés projekthez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaihoz intéztünk kérdéseket. Az iskolai konfliktusok természetéről, a konfliktusok családi, társadalmi háttéréről, a konfliktusok szereplőknek általános közérzetéről, a képzés hasznáról kérdeztük a résztvevőket. Szuláné Zsilinszki Gabriella, a Békéscsabai Központi Szakképző Iskola és Kollégium igazgatóhelyettese fejtette ki gondolatait.

– *Az iskolákban, az iskoláskorú fiatalok között megjelent s egyre több problémát okozó erőszak, a fiatalok beilleszkedési nehézségei indokolják, hogy a pedagógusok megismerkedjenek a konfliktuskezelés lehetséges technikáival. Manapság a gyerekek nem igazán tanulják meg, hogyan használják, hogyan szocializálják a bennük lévő agressziót. Mit tehet egy pedagógus az agresszív vagy szorongó gyerekkel?*

– Egyre nő az iskolai agresszió, és ez nem függetleníthető az iskolán kívüli társadalmi folyamatoktól. A családok szenvednek, maga a család nem alkalmas bármiféle pozitív minta közvetítésére. A média ontja a sokkoló képeket, a mai kultúra erőszakközpontú, a gyerekek senkitől nem kaphatnak pozitív, tanulható mintát a konfliktusaik megoldására. Az iskola vergődik abban a kettős szerepben, hogy tanítson-e vagy neveljen. Személy szerint úgy érzem, régebben ösztönösen egybeolvadt a kettő, ma nem tehetem meg azt, amit régen, hogy csupán a tananyag megtanítása a feladatom. Pláne a szakiskolában oktató kollégák dolga nehéz, a tananyag egyes tanórákon másodlagos céllá válik, fontosabb a beszélgetés a tanulókkal, mert ha a tanár ezt nem teszi meg, a gyerekek senkitől nem kapnak tanácsot, emberi szót. Gyakran a magatartási és beilleszkedési zavarok öltenek testet agresszív viselkedésben. A konfliktusok tehát természetesek az iskolákban – és igen gyakori jelenségek –, akár a diákok közötti vagy tanár-diák viszonyt nézzük. Ezeknek a konfliktusoknak a feloldása általában nem történik meg, és végül a halmozott feszültség fajul tettlegességig vagy fegyelmi tárgyalásig. A kollégáim egyre gyakrabban számolnak be arról, hogy néha olyan düh önti el őket, hogy úgy érzik, egy ilyen konfliktus során hamarosan el fogják veszíteni a fejüket. Enyhébb esetben a diák „csak” nem jár iskolába, halmozza az igazolatlan órákat. Súlyosabb esetben – mivel nem ismer el semmilyen tekintélyt (...) –, bejön ugyan az iskolába, de igyekszik tönkretenni az ott folyó munkát. A pedagógus mit tehet? Megtorol, fegyelmez, majd amikor kimeríti eszköztárát, külső segítséghez fordul. Leviszi a gyereket az igazgatói irodába, fegyelmi tárgyalásra küldi, vagy a legjobb esetben – ami nálunk mind gyakrabban előfordul –, alternatív vitarendezéssel próbálja kezelni a konfliktust, illetve szakszolgálat segítségét kéri.

– A pedagógiai tevékenység résztvevői gyakran konfliktusokat élnek át, és beállítódásuk, meggyőződésük, korábbi tapasztalataik alapján sajátos módon viselkedhetnek ezekben a helyzetekben. Ön szerint manapság hogyan változik a konfliktusok jellege?

– A konfliktusok egyre inkább eldurvultak. Ahogy az előbb utaltam rá, a társadalomban egyre több a baj, s ennek tükröződnie kell az iskolában is. Fogalmunk sincs, milyen körülmények között él egy gyerek, van-e a családján belül erőszak, alkoholizmus, játékgép-függőség stb. De ha nem is fordulnak elő ezek a szörnyű dolgok, attól még nem lehetünk nyugodtak, hiszen minden osztályban ott ülnek azok a sápadt gyerekek, akik hajnali háromig számítógépeztek, mert egyedül vannak és ebben merülnek ki emberi kapcsolataik. És akkor az iskolákban és az azok környékén árusított drogról még nem is beszéltem... Ők mindnyájan olyanok, akár az időzített bomba. Ezért sajnos azt a jövőképet látom, hogy az iskolai konfliktusok egyre durvábbak lesznek. Pszichológusnak, jogásznak és legalább buddhistának kell lennie egy pedagógusnak, hogy ezeket kezelni tudja.

– A pedagógiai tevékenység igen lényeges folyamata, hogy a pedagógus-diák közötti kapcsolatban fölmerülő közös konfliktusokat eredményesen kezelje. Ön szerint érdemes alakítani, módosítani a pedagógusok konfliktuskezelési szemléletén, módosítani a magatartásán? Erre egyénenként is van mód, vagy egy tantestület együttesen érhet csak el eredményeket?

– Az iskola nem képes átvállalni a felelősséget mindenért. A pedagógusok kezében ma sem eszköz, sem megfelelő módszertani tudás nincs ahhoz, hogy megoldják ezeket a problémákat. Érzik a felelőség súlyát, ezért segítséget kérnek. Nyugodtabb iskolát szeretnének, ahol van idő elbeszélgetni a gyerekekkel, s nincs állandó harc az idővel a tananyag megtanításáért. (...) Gyakran szembesülök azzal, hogy lehoznak hozzám kollégák diákokat, mert tehetetlenek velük szemben. Amikor négy szemközt maradunk rövid beszélgetés során kiderül, hogy milyen szerencsétlen a „bajkeverő” diák, maga is vergődik a szituációban, de semmilyen megoldása, stratégiája nincs arra, hogyan kezelje ezeket a konfliktusokat. Az a tanár, aki

erőből nevel, és ragaszkodik a régi tekintélyelvhez, nem fogja soha megtalálni vele a hangot. (...)

– *Személyes véleménye szerint képzésük során a konfliktusok kezeléséhez a pedagógusok kapnak kellő szakmai segítséget?*

– Amióta csak tanítok, folyamatosan érzékelem magam körül az indulatok jelenlétét, de az utóbbi időben egyre erősebben. Egy ideje azt látom, hogy a harag ott van az iskolaudvarokon, az irodában, a tanáriban. Hallom az indulatot egyes tanárok hangjában is, amint a folyosón elhaladok a termék mellett. Megbüntetjük a gyerekeket, amiért kimutatják haragjukat, de kevés pozitív erőfeszítést látok a harag kiváltotta viselkedés megváltoztatására. A lelki fröccs, a bezárás, a felfüggesztés, a legkülönbözőbb fegyelmi büntetések hatástalanok, esetleg még fokozzák is a haragot. Senki nem érzi jól magát utána. (...)

– *Segíthet-e abban egy képzés, hogy megelőzhetőek legyenek a túlérzékenységből, személyeskedésből adódó ellentétek? Vannak esetleg erről személyes tapasztalatai is?*

– Nehézséget jelent az, hogy a fiatalok nem tudják magukat kifejezni, mert erre nem tanították meg őket, ráadásul rossz viselkedési mintákat lesnek el a környezetükből. Ha egy pedagógus ezt nem tudja mérlegelni, gyógyíthatatlan konfliktus marad közöttük. Ha a felnőttek agresszívek, dühösek, elégedetlenek, erőszakosak, a gyerekek sem fognak másképp viselkedni, a jelenségben éppen ez az ijesztő. Ma már egy középiskolás diák nem marad azért csendben, mert a tanárnak kell, hogy mindig igaza legyen. De ha megismerjük a másik fél szempontjait, gondolatait, szándékát, kiderülhet, hogy egész másról szólt egy konfliktus. Erre kiváló az alternatív vitarendezés.

– *Mi a véleménye arról a nézetről, miszerint a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot. Mi ennek az oka Ön szerint?*

– A pedagógusok egy része nem kapott megfelelő képzést, ezért nincsenek módszerek a kezükben. Az iskoláknak gyermekvédelmi felelősökre, pszichológusokra lenne szükségük. De a pedagógusoknak is nagyon fontos lenne a kiégés elleni tréning, a szakemberek által szervezett segítő beszélgetés. Nekünk nagyon jót tett az OFI továbbképzése, kollégáimmal nemcsak egy módszert tanultunk, hanem fel is töltöttünk és megerősítést kaptunk, hogy igen, jól csináljuk, amit csinálunk. A legfőbb probléma az, hogy a türelmetlenség, a fásultság miatt a pedagógusok nem is akarnak a jelenségek mögé látni.

– *A figyelem évek óta elsősorban a pedagógus-tanuló közötti konfliktusok vizsgálatára irányul, és kevesebb figyelmet szentelnek a pedagógusok egymás közötti, munkahelyi, illetve egyéb konfliktusaira. Ön szerint ezek mennyire hatják át a pedagógus pályafutását?*

– Mivel mindennapos megélhetési gondjaik vannak, rosszkedvűek, feszültek, sokkal kevesebbet néznek el egymásnak. Ha az ember nem kiegyensúlyozott, és a saját problémáit sem tudja megoldani, nem toleráns a másikkal. (...)

– *Ha már szerzett ismereteket a konfliktuskezelés alternatív módszereiről, ezeket hogyan tudta hasznosítani napi gyakorlatában?*

– Részt vettem kommunikációs tréningen, Gordon-tréningen, a Kurt Lewin Alapítvány képzésén, itt minden esetben téma volt a konfliktuskezelés. Ez a szemlélet beépült a személyiségünkbe, technikáit nagyon gyakran alkalmazzuk magánéletünkben és mindnyájan munkánkban itt az iskolán belül.

(6) PSZICHÉS ÉS VERBÁLIS BÁNTALMAZÁS MINT KONFLIKTUSFORRÁS

Kérdéseket intéztünk a korábbi években az Alternatív vitarendezés projekthez kapcsolódó szakiskolák pedagógusaihoz. Az iskolai konfliktusokról a TMÖ Szakképző Iskolája és Kollégiuma Térségi Integrált Szakképző Központ pedagógusa, Bartha Éva adott interjút.

– *Manapság a gyerekek nem igazán tanulják meg, hogyan használják, hogyan szocializálják a bennük lévő agressziót. Mit tehet egy pedagógus az agresszív vagy szorongó gyerekekkel?*

– Altalában feldolgozzák a történéseket az osztályban, alkalmazva a resztoratív technikákat. Konkrét tanórai helyzetben a gyerek általában nyugodtan viszonyul a történésekhez. A pedagógus segítő beszélgetéssel oldja a feszültséget és hozzájárul ahhoz, hogy a diák megnyugodjon. Meg tudják beszélni azt is, hogy órán kívül hogyan folytathatják a feldolgozást és a pedagógus a mediációval amúgy adhat mintát más megoldási stratégiákra is.

– *A pedagógiai tevékenység résztvevői gyakorta konfliktusok szereplői, és beállítódásuk, meggyőződéseik, korábbi tapasztalataik alapján sajátos módon viselkedhetnek ezekben a helyzetekben. Az Ön személyes véleménye szerint van-e változás manapság a konfliktusok jellegében?*

– Mindenképpen. Véleményem szerint gyakoribb lett a fizikai és a pszichés agresszió. Pszichés és verbális bántalmazás mint konfliktusforrás sajnos elég jellemző a pedagógusok viszonyulására is, még ha tehetetlenségében teszi, akkor is. A pedagógusok gyakorta felkészületlenek a nehéz helyzetek kezelésére. A diákok manapság kevésbé szabály- és tekintélytisztelők, már nem övezi őket az a fajta tisztelet, ami régebben megvédte őket „önmaguk tettének következményeitől”. Ma már a diák is bátrabban odaszól, esetleg ugyanúgy szavakkal bántalmazza a tanárt.

– *Az iskolákban és az iskoláskorú fiatalok között megjelent, és egyre több problémát okoz az erőszak, igen fontos lehet tehát, hogy a pedagógusok megismerhessék, megtanulhassák a konfliktuskezelés technikáit... Mi a személyes véleménye erről?*

– Alapvetően azonban a rendszert kellene befogadóbbá tenni, hogy aki másként akar működni, annak is legyen lehetősége erre, ne csak saját szabadidejében tegye, befogadó iskolai dokumentumok nélkül. Másrészt a technika nem elég. Az attitűd – amitől tudja majd használni a technikát –, szerintem nagyon meghatározó.

– *A figyelem évek óta elsősorban a pedagógus-tanuló közötti konfliktusok vizsgálatára irányul, és kevesebb figyelmet szentelnek a pedagógusok egymás közötti, munkahelyi, illetve egyéb konfliktusaira. Ön szerint ezek mennyire jellemzik a pedagógus pályafutását?*

– Részei a pedagógus pályafutásának és jellemzik azt. Csak ahhoz, hogy ezzel dolgozni lehessen, alapvetően szükség volna a pedagógus nyitottságára, a probléma felvállalására! Az pedig kemény dió.

– *Tudna-e hasznosítani olyan ismereteket, igényelne-e olyan képzéseket, amelyek tágabb lehetőségeket, új módszereket biztosítanak a konfliktuskezelésre? Ha igen, milyen elvárásai vannak ezzel kapcsolatban?*

– Én úgy látom, hogy akkora gond van manapság, hogy bármi jöhet! De határozott elvárásom lenne az, hogy a technika, avagy módszer tanítását előzze meg kis önismereti, attitűdformáló képzés, amire ráépülhet a technika. A képzéstől nagyon várnám a következőket: hogy valóban tanítson technikákat, hogy kötelező része legyen a szupervízió, illetve a koördináció, ahol valóságosan láthatnak a résztvevők „modelleket” saját élményben, de biztonságos vezetés mellett megértik és megélik a folyamatot! Fontos lenne továbbá a mediáció előtt az indikációk, kontraindikációk felismerése! Legyen a képzés része az is, hogy a résztvevők egy kis átfogó ismertetést kapnak a személyiségzavarokról, a mentális betegségekről és az ebben szenvedőkkel kapcsolatos szükséges teendőik lépéseiről. Nem szerencsés dolog, ám néha

előfordul, hogy igazából nem is mediációra való az eset, ám mivel ezt a tényt senki nem tudja, nem is gondoskodtak arról, hogy a diák és tanár megfelelő segítséghez jusson.

– Ön részesült valamilyen előképzésben a konfliktuskezelés terén? Megosztaná velünk a képzéssel kapcsolatos tapasztalatait?

– Több képzésben is részt vettem. Az OFI által szervezett pedagógus-továbbképzések közül a resztoratívot végeztem el, ám csekély tapasztalataim alapján is javaslom a továbbiakra nézve, hogy a képzés anyagában sok-sok helyzetgyakorlat és azok elemzése, feldolgozása szerepeljen. Kapjon hangsúlyt a technikák szintjén a megfelelő fázisok erőteljes begyakoroltatása, mint például a parafrázisok, a cirkuláris kérdések, nyitott és zárt kérdések összefoglalások, értelmezések helye vagy helytelensége, a tolmácsolási technikák, a saját érzésekkel való munka, az indulatáttétel, a bevonódás kezelése, továbbá annak tisztázni, hogy kié a probléma.

– Mi a véleménye arról a nézetről, miszerint a pedagógusok jelentős hányadának nem mindig sikerül megtalálnia az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módot. Mi ennek az oka Ön szerint?

– A pedagógusok manapság igen leterheltek, nincs sem idejük sem kedvük ahhoz, hogy alaposabban elmerüljenek a témában, mert ez már olyan pluszterhelés nekik, amit önként nem kívánnak felvállalni. Másrészt – vagy éppen ezért –, ha a hagyományos módokon kezelik a konfliktusokat (például intő, fegyelmi), az nem kíván tőle energia-befektetést, még akkor sem, ha csak rövidtávon működik a hatás. Megszabadulni a problémától egyszerűbb, mint megküzdeni vele. Ha fegyelemivel eltávolítható a gyerek, nem éri meg neki energiát fektetni a folyamatba. Kevés a meggyőző tudásuk erről, és kevés a meggyőző képzés is. A mediáció éppen ezért igen fontos képzés típus. Fontos lenne továbbá a folyamatos szakmai támogatás is ezen a téren, ahol egy konkrét eset kapcsán, annak elemzésével indulhatna el a tanulási folyamat. Bár nem tudom, hogy igénybe vennék-e. Ilyenformán mintegy a cselekvésbe ágyazottan fejlődne az önreflexió. A mi intézményünkben négy éve van szupervízió, mindig csak ugyanaz a hét ember van jelent, a többiek úgy tűnik, ezt nem igénylik.

– Ha már szerzett ismereteket a konfliktuskezelés alternatív módszereiről, hogyan tudta ezeket használni a napi gyakorlatban?

– Igen jól tudom hasznosítani mindezt; rendszeresen mediálok, vagy éppen resztoratív elemekkel és a kettő egyvelegével is dolgozom.

TOVÁBBI SZAKIRODALOM

1. Agresszió. Educatio különszám, 1999, 4.
2. Bácskai Júlia: Magánélettan. PannonKlett Kiadó, 1997; Magánélettan 2. Raabe Klett Kiadó, 1998.
3. Bácskai Júlia: A Magánélettan tanítása. Raabe Klett, 1998.
4. Boreczky Ágnes: Menni vagy maradni? – Tanárok az iskolai konfliktusról, Új Pedagógiai Szemle, 1995, 4, 68-79.
5. Buda Béla, Boros János: Az agresszióról = = Új Pedagógiai Szemle, 1998, 7-8, 118-127.
6. Csillag Ferenc, Takács István: Utak – tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére. Flaccus Kiadó, 2010.
7. Földes Petra, Lannert Judit: **Erőszak az iskolában**. Esély, 2010, 3, 48-65.
www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/03foldes.indd.pdf
8. Hajdú Gábor, Sáska Géza: Bántalmazás a középiskolában. Iskolakultúra, 2011, 6-7, 40-60.
9. Horváth Szabó Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 197-218.
10. Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest, 2006.
11. Ligeti György: Konfliktus és szabályalkotás, Új Pedagógiai Szemle, 2000, 12, 27-33.
12. Lovas Zsuzsa, Herczog Mária: Mediáció, avagy fájdalommentes konfliktuskezelés. Múzsák Kiadó, Budapest, 1999, 19-111.
13. Mayer József, Németh Szilvia (szerk.): Fókuszban a roma többségű iskolák. Fenntartói elképzelések – konfliktuskezelés az iskolában. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005, 73-172.
14. Mayer József, Vigh Sára: Konfliktuskezelés a gyakorlatban. In: Mayer József (szerk.): Egymásra utalva – Bevezetés a mentorálás gyakorlatába. Országos Közoktatási Intézet, 2006.
15. Meleg Csilla: EGÉSZ-SÉG. Egy szervezetfejlesztési program körvonalai. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 72-84.
16. Mihály Ildikó: Erőszak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2000, 4, 52-58.
17. Mihály Ildikó: Az iskolai terror természetrajza. Új Pedagógiai Szemle, 2003, 9, 75-80.
18. „Nem lehet belenyugodni abba, hogy azoké lesz a jövő, akik erőszakkal akarnak maguknak mindent megszerezni” Osztályfőnöki óra az erőszakról és a terrorról. Új Pedagógiai Szemle, 2005, 2, 97-102.
19. Révész György: Az iskolai bántalmazás. In: Iskolai mentálhigiéne. Tanulmányok. Szerk. Kézdi Balázs. Pécs, Pro-Pannonia, 1998, 47-72.
20. Strasser, F., Randolph, P.: Mediáció. A konfliktusmegoldás lélektani aspektusai. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest, 2005, 19-71.
21. Szekszárdi Júlia: A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 2001, 5, 86-103.
22. Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. Budapest, OKI Kiadó–Dinasztia Tankönyvkiadó, 2001.
23. Szőke-Milinte Enikő: Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. Új Pedagógiai Szemle, 2004, 1, 26-39.