

Egy iskolai konfliktus elemzése

E tanulmány egy nem mindennapi és tanulságos konfliktust elemez, amelynek középiskolai tanulmányaim során lehettem szemtanúja.

Mindehhez Georg E. Becker konfliktus-feldolgozási modelljének elemeit hívtam segítségül.

A hagyományos szemléletet tükröző Becker-modellt azért tartom a legalkalmasabbnak a tárgyalandó konfliktus elemzéséhez, mert számos olyan szempontot tartalmaz, amely egy ilyen, igen bonyolult és szerteágazó helyzet vizsgálatához és megoldásához elengedhetetlen. Ilyen elemzési szempont többek között az érintettség megállapítása, amely különösen nagy jelentőséggel bír akkor, ha a kialakult konfliktus több embert érint és idővel még többen sodródhatnak bele (pedagógus, tanuló, osztálytársak, szülő, pedagógus kollégák). A Becker-modell másik, lényeges eleme az első reakció mérlegelése, amely az általam végzett elemzésben több okból is nélkülözhetetlenné válik. Mi több, a pedagógus első reakciója teszi elkerülhetetlenné az összeütközést.

A konfliktusban érintett személyek közül az egyik legfontosabb az osztályfőnök, aki egyben matematika tanárunk is volt. Számomra és osztálytársaim számára akkor még ismeretlen okokból vívta ki ellenszenvét egy osztálytársnőnk, aki rendkívül fogékony, jó képességű és szorgalmú diák volt, ezt tanulmányi eredményei is alátámasztották. Egyedül matematikából voltak nehézségei, de a közepes szint alatt soha nem teljesített ebből a tárgyból sem.

A probléma elemzése szempontjából fontos, hogy a tanuló a konfliktus kialakulását megelőzően az osztálytársai közül szinte mindenkit a barátjának tudhatott. Szülei elváltak, édesanyja állandóan dolgozott, így súlyosan beteg nagypapja gondozásában neki is részt kellett vennie, ami egy kis idő elteltével mulasztott óraszámainak növekedésével járt együtt. Emiatt tanulmányi eredménye is romlott, bár csak kis mértékben, mert ha tehetné, igyekezett minden elmaradását precízen pótolni, de a családi

gondok miatt ez nem mindig sikerült óráról órára. Az osztályfőnök magyarázatot kért, s miután tanítványa a problémát elmondta, úgy zárkózott el a segítségnyújtástól, hogy szavait kétségbe vonva, őt tette felelőssé a hiányzásokért, egyidejűleg sürgős változást követelt tőle. Mindezt anélkül tette, hogy a tanuló lelkiállapotára tekintettel lett volna, pedig annak látható jelei is voltak. A konfliktus akkor tetőzött, amikor a tanár a saját diákját megkerülve, annak háta mögött az osztályt „szítani” kezdte ellene, miközben a következő érvekkel igyekezett tanítványait meggyőzni: a gyakori hiányzások miatt célszerű „az ilyen diákok” év végén tantárgyi vizsgák tételére kötelezni, hiszen az iskolai feladatok későbbi, otthoni pótlásával lehetetlen a többiekkel lépést tartani, és a lemaradás csak egyre halmozódni fog. Ezen kívül leginkább azért neheztelt a tanulóra, mert szerinte kihúzta magát az osztály közösségi tevékenységeiből is, a lány magatartása, úgymond, önző, öntörvényű és nincs tekintettel osztálytársaira, akiket a közösségi teendőkben mostanában folyton cserben hagy, de amint a leckékkal kapcsolatban segítségre van szüksége, rögtön őket ostromolja.

Túlzás lenne azt állítani, hogy megfenyegette az osztályt, de többször utalt rá, hogy jobban járunk, ha támogatjuk őt a tanulót érintő, szigorú, de a nevelés szempontjából célszerű döntéseiben. Ennek ellenére, hogy a mulasztott órák száma nem lépte túl a megengedhető, arra kérte az osztályt, álljunk mellé és ha az igazgatóhoz fordul az ügygel, erősítsük meg érveit.

A diák az osztályfőnök „toborzását” követően egyre több barátot veszített el, vagyis egyre kevesebb segítséget kapott. Gondjai így teljesen elhatalmasodtak rajta, erejét és motivációját a tanulásához fokoza-

tosan elveszítette. Idegállapota egyre rosszabb lett, ami nem meglepő ennyi családi probléma megélése után. Nem is beszélve arról, hogy barátainak eltávolodása azt jelentette, hogy nincs kihez fordulni, ha a tanuláshoz vagy lelki problémáihoz segítségre van szüksége. Előfordult, hogy még a házi feladat átadásától is elzárkóztak társai. Mindezt maga a pedagógus idézte elő, aki felhasználta tekintélyét arra, hogy tanítványait befolyásolja.

Végül a tanuló édesanyja elérte, hogy az osztályfőnöknő időt szakítson rá és a kialakult helyzetet megbeszélhessék. A tanárnő az osztály látását egyértelműen tagadta, majd azzal igazolta magát, hogy ő soha nem

tesz különbséget tanítványai közt, mind-egyiket egyformán szereti, ezért képtelen lenne egy ilyen igazságtalan lépésre. Ettől függetlenül kijelentette, hogy nem hajlandó elfogadni a hiányzásokra mentségül felhozott kifogásokat. Szigorúságát azzal indokolta, hogy ha ezeket mindig mindenkinek elfogadná, a tanítványok megszoknák az engedékenységet és idővel nem lenne állandó tanulója az osztálynak.

Ennek ellenére megígérte, hogy fontolóra veszi a dolgot. Legközelebb, amikor a tanuló újra hiányozni kényszerült, a tanárnő arra kérte osztályát, felejtsek el, amit eddig mondott, hiszen legfontosabb emberi értékünk az együttérzés, mások önzetlen segítése és támogatása. Sőt, megkért minket, legyünk türelmesek, megértők, áldozatkészek, hiszen ez a pedagógus és a tanulók együttes feladata egy ilyen helyzetben.

Az érintettség megállapítása

Azért érdekes ez a konfliktushelyzet, mert ebben a tanuló, az osztályfőnök, az

osztálytársak és a szülő egyaránt érintett. Mégis leginkább a tanuló és a pedagógus, hiszen a probléma eredetileg köztük alakult ki és csak idővel került konfliktusba a tanuló az osztálytársaival, valamint a szülő a tanárnökkel, végül a tanárnő tanítványaival. Úgy gondolom, érdemes lenne megvizsgálni annak hátterét, hogyan is kerülhetett a szülő a pedagógussal konfliktusba. Azon túl, hogy a konkrét szituációt és a szülő motivációját ismerjük, hadd térjek ki röviden arra, hogy milyen társadalmi változások és szerepmódosulások teszik lehetővé vagy épp serkentik a pedagógus-szülő összeütközés kialakulását.

„A rendszerváltásig az iskolának (a pedagógusnak, hangsúlyosan az osztályfőnöknek) felelősséget kellett vállalnia a diákok teljes élettevékenységéért, s a családnak kötelessége volt alárendelődni az iskola deklarált elvárásainak. Az utóbbi tíz évben a szülőknek módjukban állt visszavenni a felelősséget gyermekük neveléséért (a szülőknek immár ehhez törvényes joguk is van), s elvileg sok tekintetben az isko-

lának kell(ene) alkalmazkodnia a családhoz. A pedagógus objektivitása és a szülő természetes szerepéből adódó szubjektivitása már az alaphelyzetből eredően konfliktusokkal terhel(het)i meg ezt a viszonyt. A pedagógusok és szülők közötti feszültséget érzékelhetően fokozza a család és iskola közötti hagyományos munkamegosztás átalakulása. Bizonyított tény, hogy a gyerek életpályájának alakulása nagymértékben a család kulturális szintjétől (s csak lényegesen kisebb mértékben annak pénztárcájától) függ. Az iskola szerepvállalása számos ok miatt ebben a vonatkozásban is elmarad a szükségéstől. Ezzel a jelenséggel is magyarázható, hogy a szülők általá-

Egyre nagyobb szakirodalom foglalkozik az iskolai és a munkahelyi pszichoterror, avagy mobbing jelenségével. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi „kényszerképződményeknek”, elsősorban a munkahelyi és iskolai csoportoknak szinte igényük van arra, hogy találjanak egy kiközösíthető embert. Miután a mobbing létrejön, a pedagógusnak vagy bármilyen csoportvezetőnek nagyon nehéz megállítania azt. A kialakult helyzetet a csoport ugyanis megszokja, sőt örömeleli a kiközösítésben.

ban bizalmatlanok az iskolával, a pedagógusokkal szemben. Egyre többen vetik szemükre a teljesítményközpontúságot, a gyerekek túlterhelését.” (Szekszárdi, 2001)

Az első reakció mérlegelése

A pedagógus első reakciójában a teljes hitetlenség, bizalmatlanság nyomán képtelen volt vagy nem akart tanítványával együtt érezni, továbbá etikátlan eszközökkel, tekintélyét kihasználva az osztályt sikeresen ellene fordította.

Ez a lépés semmi esetre sem lehet építő jellegű egy konfliktus kezelése során. Nem lehet célravezető, ha úgy próbálunk megoldást találni, hogy az érintett diákat eleve kizárjuk, sorsa felől több tucat másik gyermekkel együtt döntünk. E lépés mögött a pedagógus gyengeségét vélem felfedezni, aki egyetlen célt szeretett volna elérni: saját diákja megfegyelmezésén keresztül tekintélyét bármi áron megvédeni. Valószínűleg az eljárás helytelenségét maga is érezte, ezért is volt szüksége az egész osztály támogatására, amelyet ő maga kényszerített ki.

A konfliktuskezelésnek ezt a módját mindenképpen szeretném elutasítani, mivel a felek kölcsönös belátásáról, meggyezéséről szó sem lehetett, sőt az érintett diákat a pedagógus megkerülte. Így képtelenség a véleményeket tisztázni, konszenzust alkalmazni. Ezen túl, magát a módszert el is ítélem. A következőkben ezt kívánom megindokolni.

Egyre nagyobb szakirodalom foglalkozik az iskolai és a munkahelyi pszichoteror, avagy mobbing jelenségével. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi „kényszerképződményeknek”, elsősorban a munkahelyi és iskolai csoportoknak szinte igényük van arra, hogy találjanak egy kiközösíthető embert. Miután a mobbing létrejön, a pedagógusnak vagy bármilyen csoportvezetőnek nagyon nehéz megállítania azt. A kialakult helyzetet a csoport ugyanis megszokja, sőt örömet leli a kiközösítésben.

Az iskolai mobbing esetében egy ilyen, számukra örömteli szituációban „a diákok nem veszik észre, hogy szemléletmódjuk

egyoldalú és előítéletes. Lélektani háttér és funkciója van, a kisebbség ellen irányul az osztályközösségben csakúgy, mint a társadalomban (ahol egyébként kutatások tárgyává tették).” (Dambach, 2001)

Ezek után érdemes mérlegelni, milyen súlyos következményekkel járhat, ha maga a pedagógus idézi elő a mobbingot. Ez ugyanis azt jelenti, hogy az áldozat teljesen egyedül marad. Gyakorlatilag a pszichoteror egy szélsőséges esetével állunk szemben, amelynek a gyermek jövőjére és személyiségének alakulására nézve súlyos következményei lehetnek. „A kívülálló pozíció erősen akadályozza a társakhoz fűződő kapcsolat kialakulását és megnehezíti a fiatal számára, hogy öntudatos felnőtté váljék. Ha a csoport többsége rendszeresen és hosszú időn át azt közvetíti valaki felé, hogy nem szeretik, sőt utálják, az nem tud pozitív önértékelést kialakítani magában és nem lesz autonóm felnőtt személyiség.” (Dambach, 2001)

Esetünkben a mobbing szerencsére nem tudott a maga teljességében kibontakozni, mivel az azt előidéző osztályfőnök hamar elveszítette az általa korábban befolyásolt diákok támogatását. Részben a szülővel való beszélgetésnek köszönhetően valószínűleg megijedt tettetől és látva annak súlyos következményeit, teljesen megváltoztatta a tanulóval kapcsolatos addigi álláspontját. Diákjai szemében ezáltal elveszítette hitelességét, akik egyre nagyobb empátiát kezdtek tanúsítani az érintett osztálytárs iránt. A tanítványok belátták, hogy egy olyan ember döntését fogadták el és támogatták, aki tetteiben nem következetes, tanítványai felé nem saját személyiségét közvetíti. Hogy is tudna egy pedagógus így példát mutatni?

Az okok feltárása

A konfliktus sikeres megoldásához nélkülözhetetlen a tanuló változásának okait megvizsgálni és a tapasztalatokat összegezni. A sok hiányzás oka családi problémák sorozata. Induljunk ki abból, hogy nem könnyű dolog apa nélkül felnőni, főleg, ha ezt az állapotot betetőzi egy család-

tag súlyos betegsége. Az osztályfőnök nyilvánvalóan tudta, hogy a diák mennyire szorgalmas és jó képességű. Tehát a mulasztott órák növekedésekor az ő feladata lett volna az okok azonnali feltárása, tekintve, hogy hirtelen, negatív változás állt be egy jó tanuló esetében. „Az osztályfőnököt az igazgató állítja az osztály élére. Így a szociálpszichológia nomenklatúrája szerint valóban főnök. A legfőbb cél azonban, hogy pszichológiai és pedagógiai értelemben is vezetővé váljék. A csoportlélektan egész sor tulajdonságot lát szükségesnek a jó vezető esetében: törődés a ránk biztossággal, azonosulás, szolidaritás, kezdeményezőkézség és irányítókézség, megfontoltság s nem utolsósorban szakértelem. (...) Az osztályfőnök sajátos vezetői feladatait alapvetően az a tény határozza meg, hogy a rábízott csoport tagjai gyerekek, ifjak, azaz fejlődésben lévő személyiségek.” (Bessenyei) Mindez hüben tükrözi, miért tartom rossz megoldásnak a tanuló vizsgára bocsátását. Egy osztályfőnök csak akkor használhatja ki vezetői szerepéből származó „előnyét” kollégáival szemben, ha egy nemes és „jótékony” cél motiválja. Ezzel szemben, itt a vezetői pozícióból eredő hatalommal való visszaélés dominál a konfliktus öncélú megoldása érdekében. „Az önérvényesítő (győztes-vesztes vagy versengő) stratégia esetében saját szándékaink megvalósítása vezérel bennünket akár mások törekvéseivel szemben is. Bizonyos helyzetekben (tipikusan ilyen a katasztrófa-helyzet) ez az egyetlen megoldási mód, s alkalmazása jelentheti a felelősség személyes és kockázatos vállalását. Gond akkor van, ha valaki csak ezt a megközelítést képes elfogadni, minden körülmények között kizárólag a saját szándékait, ötleteit, szempontjait tartja szem előtt. Bizonyos határon túl ez a törekvés gátlástalanságba, agresszióba torkollhat.” (Szekszárdi, 2001) Ráadásul jelen esetben a mulasztások tényleges okára lehet, hogy soha nem derülne fény, így a tanuló járna a legrosszabbul, akinek az érdekeit leginkább figyelembe kell venni egy ilyen helyzetben.

A jó pedagógus a hatékony, személyre szabott segítségnyújtás érdekében annak is

keresi okait, hogy tanítványa miért nem fordul hozzá bizalommal. „Ma már a jó pedagógus egy személyben: gyógypedagógus, kommunikátor, csoportdinamikai szakértő, pszichológus. (...) A társadalomban bekövetkezett változások felszínre hoztak számos problémát, amelyekkel a korábbiakban egy pedagógus csak kivételes esetben találkozott. A pedagógia fejlődése elkerülhetetlenné tette azt, hogy a tanárok szembesüljenek azzal, hogy a diákok gondjai nem egyformák, így ezek egyénre szabott segítséget igényelnek.” (Sárik, 2001)

Tapasztalatok összegzése

Az érintett tanuló valószínűleg azért nem mondta el problémáját osztályfőnökének, mert korábbi tapasztalatai alapján sejtette, hogy ő nem fog megértést tanúsítani. Az elengedhetetlen bizalomteli légkör tehát nem alakult ki, a pedagógus nem teremtette meg. A feltétel nélküli elfogadással – amely a bizalomteli légkör egyik sarkalatos pontja – itt egyáltalán nem találkozunk, sőt az ellenkezőjét tapasztaljuk.

Márpedig az elfogadás által megteremtett pozitív légkör több szempontból rendkívül lényeges eleme a nevelésnek. Egyrészt biztonságérzetet nyújt a diákok számára, másrészt „...a személyiség fejlődésének optimális feltételét biztosítja és annak a jognak a tiszteletét jelenti, hogy mindenki saját értékei szerint irányíthassa az életét. Ez a tudáson túlmutató meggyőződés, a másik fejlődésében, változásában, a változásra való képességben való hit. A pedagógusok körében nagyon nagy az ellenállás a feltétel nélküli elfogadással szemben, mert az átlagosnál erősebb normatív szabályozás miatt a követelmények feladásával azonosítják. Holott arról van szó, hogy a személy fontosabb, mint a teljesítménye.” (Sallai, 1996)

Ha már a bizalomteli légkörnél tartunk, annak másik fontos építőeleme, az empátia is egyértelműen hiányzott az érintett pedagógus konfliktuskezelésében. A tanuló érzéseinek megértése, valamint e megértés pontos visszajelzése nyilvánvalóan

nem valósult meg. Az osztályfőnök a tanuló viselkedését (a sok hiányzást) helytelennek tartotta, majd érzéseinek meghallgatása és figyelembe vétele nélkül a konfliktust a diákot kizárva kezdte „megoldani”.

Mindezek tudatában szeretnék röviden rámutatni arra, mennyi áldozatot és energiát követel az empátiás viselkedésre való nevelés. Ez talán magyarázatként szolgálhat arra, miért oly nagy az empátiával szembeni ellenállás bizonyos pedagógusok esetében.

„Az empátia az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló beleérző megértés, amely a másik ember élményeit és érzéseit, valamint azok személyes jelentését pontosan és érzékenyen ragadja meg. Az empátia, próbálkozás a jobb megértésre, a teljes kommunikáció pontosabb észlelésére. (...) A pontos empátiás megértés a pedagógus munkájában nagyon lényeges. Megpróbálja megérteni, hogy a tanuló mit él át, mit érez, hogyan észleli saját viselkedését. Gyakran kell ellenőriznie a diákok segítségével, hogy megértése pontos-e. Empátiásan együtt lenni egy másik emberrel annyit jelent, hogy arra az időre félretesszük saját nézeteinket, értékrendünket és értékelésmentesen, előítéletek nélkül lépünk be a másik világába.” (Sallai, 1996)

Szempontváltás

A legnagyobb hibát a pedagógus követte el, aki nem érezte felelősnek magát tanítványáért csupán azért, mert nem kedvelte. Önkényesen kibújt a problémamegoldás terhe alól, sőt a számára ellenszenves diák sérülékenységét kihasználva, felelősségérzetnek álcázott támadást indított ellene, amelyhez tekintélyét használta fel.

Úgy vélem, itt válik igazán érthetővé, miért használtam korábban a „nem mindennapi és tanulságos konfliktus” kifejezést. Ami engem illet (és feltehetően még sokan vagyunk így ezzel), ha a konfliktus-pedagógia szót hallom, a pedagógus mindig egy konfliktus-moderátor képében jelenik meg gondolataimban. Érdemes tehát megvizsgálni, milyen potenciális veszéllyel járhat, ha a pedagógus saját kon-

fliktusát úgy próbálja megoldani, hogy tudatosan előidézi még egy olyan konfliktust is, amelyben a diákok a vele összeütközésben levő tanuló ellen fordulnak. Engedjék meg, hogy az első számú veszélyre egy idézet segítségével hívjam fel a figyelmet:

„Az életkori sajátosságokból, csoporthelyzetből, társadalmi állapotból többségükben elkerülhetetlen konfliktusok mellett léteznek olyanok is, amelyek elkerülhetők, s a pedagógusnak törekednie is kellene ezek megelőzésére. Ilyen elkerülhető, de az iskolában mégis oly gyakran előforduló konfliktushelyzetek fakadhatnak – többek között – az önmagát beteljesítő jóslat, az ún. Pygmalion-effektus működéséből. Amikor például a pedagógus vagy az osztálytársak túlságosan hamar, elégtelen információk alapján skatulyáznak be egyes gyerekeket, akik – ha nem képesek, vagy nincs módjuk kitorni ebből a kutricából – előbb-utóbb beváltják a jóvendölést, olyanná válnak, amilyeneknek kikiáltották őket. A rossz magatartásúnak mondott tanuló egy idő múlva önmagát is rossznak tartja, s ennek megfelelően is viselkedik.” (Szekszárdi, 2001)

Nyilvánvaló, hogy az általunk vizsgált diák könnyen eshetett volna e jelenség áldozatául. Ugyanis, ha a pedagógus pálfordulása nem következik be, a tanulót hiányzásai miatt egyre több felelősségrevonás, támadás fenyegette volna nemcsak az osztályfőnök, de a többi diák részéről is, akik (főleg a tanárno kezdeményezésére) hamar beskatulyázzák osztálytársukat. Ez csak tetőzte volna gondjait és a vádaktól való félelme még több hiányzásra adott volna okot. A fenyegető légkörből adódó rettegés miatt végül annyit hiányzott volna, amennyi már tényleg pótolhatatlan. Annak ellenére, hogy a pedagógusok feladata és érdeke is elkerülni a Pygmalion-effektusból adódó konfliktusokat, a gyakorlatban nem ritka, hogy maga a nevelő tehető felelőssé egy-egy diák beskatulyázásáért.

A fentebb említett „fenyegető légkör” maga jelenti a következő veszélyt. Ha egy pedagógus hosszú időn át negatív tulajdonságokkal ruház fel egy diákot, kirekesztésként kezeli, igencsak megeshet, hogy az

osztálytársak - akik osztályfőnökükre mint vezetőjükre tekintenek – ugyanezt a viselkedést produkálják. Mindeközben „az elkövetők nem tudják – és nyilvánvalósága ellenére nem is akarják tudni –, milyen súlyos lelki és testi károsodásokat okozhat a mobbing, a tartós félelmeztől kezdve, a pszichoszomatikus betegségeken át egészen az öngyilkosságig.” (Dambach, 2001) A pedagógus színváltásáig az érintett tanuló is egyre kevesebb segítséget kapott osztálytársaitól és úgy tűnt, barátait is elveszítette. Természetesen őket is terheli felelősség, amiért osztályfőnökük buzdítására rövid időn belül elfordultak korábbi barátjuktól. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a pszichoterror kialakulása sokszor megalapozatlan. Esetenként lényegét sokkal inkább a csoportvezetőnek való megfelelés, saját rejtett agresszióink kiélése vagy az unaloműzés képezi. Nem is beszélve arról, hogy önérvényesítő osztályfőnökük kirekesztő szándékainak tudatában az osztálytársak úgy érezhették, e lépéssel védettség

szereztek önmaguknak, azaz ők már nem lesznek társukhoz hasonló áldozatok.

Véleményem szerint egy ilyen, vegyes érzésekkel teli erkölcsi dilemmahelyzetben igazságérzetünk, igazságszeretetünknek és lelkiismeretünknek kell vezérelnie bennünket a jó döntés meghozatalában. Pontosán ennek ösztönzése lenne a nevelés egyik lényeges feladata. „Tanítványainkban az igazságos döntések alapozhatják meg azt a képességet, hogy maguk is helyes értékítéletet tudjanak majd alkotni.” (Hoffman, 2002)

Nyilvánvaló továbbá, hogy egy konfliktus megoldásával a pedagógus tartós eredményt

kíván elérni valamilyen jó cél érdekében. Ez az eredmény úgy lehet tartós, ha kölcsönös-ségen, konszenzuson alapul a megoldás, amelyben nincs győztes és vesztes. Ezzel szemben a hatalmon alapuló tekintély általában véve is negatív hatással van a tanár-diák kapcsolatra. „Az ilyen tekintély mellett érvelők azzal indokolják az irányítás jogosságát, hogy a gyerek érdekében gyakorolják hatalmukat. Valójában a felnőtt tekintélynek való feltétlen engedelmességet értik ez alatt, ami az általuk kívánatosnak tartott viselkedést eredményezi. Azt gondolják, hogy a hatalmukkal elért cél, a gyermek engedelmissé

formálása szentesíti e formálás eszközeit.” (Fodor, 2000)

A mi osztályfőnökünk is azzal indokolta döntése szigorúságát, hogy tanítványa érdekét szolgálja vele. Annak kinyomozása viszont elmaradt, hogy valójában mik is a tanuló érdekei. Érzései, szándékai nem kerültek meghallgatásra, a döntés önkényes volt. „Kérdés, hogy az ilyen módon elért engedelmisség meddig tart. Ebben az esetben a diák nem érdekelt az

Az osztályfőnök elsődleges feladata egy ilyen szituációban, hogy diákjával megbeszélje a gondokat és kifejezésre juttassa: szorgalmas, jó tanuló diákjának, aki nem a maga hibájából hiányzik, minden segítséget megad a felzárkózást illetően és lelkiekben is. Erre az empátiás viselkedésre kell ösztökélni az osztályt is. A diákoknak ugyanis meg kell tanulniuk a nézőpontváltást, hogy bele tudják élni magukat problémákkal küzdő társuk szerepébe. S minél inkább érthetőek lesznek az egyén elképzelései és érzései, annál könnyebben tud a környezete azonosulni vele és annál nehezebben tud neki ártani.

értékrend elfogadásában. Nincs beleszólása a döntési folyamatba, passzívan elfogadja, de nem érti a korlátokat. Nem tehet mást, mint engedelmeskedik, mert az irányítás eszközei nem az ő kezében vannak.” (Fodor, 2000)

Látható tehát, hogy egy tekintélyelvű pedagógussal állunk szemben, aki saját elképzeléseinek megvalósításán kívül nem ismer más utat. Minden ettől eltérő magatartást deviánsként kezel és egyetlen célja ennek a viselkedésnek a megszüntetése. Nem érdeklik a gyermekek körülményei, szempontjai, a konszenzus nem lényeges számára. Ennek okai elsősorban a pedagó-

gus személyiségében keresendők. „A tekintélyelvű személyiség önértékelése, öntudatossága alacsony szintű – jellemző rá a nagymértékű befolyásolhatóság és az erős függőség. Ez arra vezet, hogy a tekintélyelvű személyiség eltúlozza a tekintélyek tiszteletét, nagy jelentőséget tulajdonít az engedelmességnek és a hálának, hajlamos a különböző emberek elítélésére, teljes elutasítására, megfigyelmezésére, megbüntetésére és a behódolásra, ugyanakkor ezt másoktól is megköveteli. (...) Helytelenítik, csoporton kívülinek nyilvánítják a szabad érzelmi életet. A valódi gyengédséget tagadva, azt túlkompenzálva a tekintélyelvű személyiség igyekszik hatalmasnak és keménynek látszani...” (Sanford, 1973, 394.; Galicza, 1996)

Véleményem szerint mindez lehetséges magyarázatként szolgálhat az általam vizsgált tanárnő viselkedésére, reakcióira. Számára nyilván rendkívüli módon elleneszenes volt, hogy a tanuló úgy döntött, iskolai és otthoni feladatainak egyaránt megpróbál megfelelni, még akkor is, ha mindezt több mulasztott órát von maga után. Az ilyen „önkényesség” haragot ébreszthet egy olyan pedagógusban, akinek meggyőződése, hogy a nevelői munka eredményessége abban rejlik, hogy a diákok követésként, alávetésként, gyengeként viselkedjenek.

Ezen túlmenően, a tanárnő bizonyára elvárta volna, hogy diákja értesítse arról, hogy családi gondjai miatt többet kényszerül hiányozni az iskolából. Ez kétségtelenül el is várható egy tanulótól. Ugyanakkor ellentmondásosnak érzem, hogy egy olyan pedagógus helyteleníti ezt a mulasztást, aki pontosan tudja, hogy úgysem adna szabad kezet semmiféle önállósághoz. Melyik az a diák, aki segítségért, megértésért fordulna osztályfőnökéhez, ha tapasztalatai alapján már tudja, hogy az nem fog egy ilyen esetben megértést tanúsítani? Gyakorlatilag arról van szó, hogy a tanuló helyzetét a nevelőtől való félelem tovább nehezítette. Meggyőződésem, hogy lelke mélyén ezt a tanárnő is felismerte. Márpedig, ha ez valóban így van, akkor most kitűnően szembesülhetett annak értelmetlen-

ségével, amit addig felépített. Bizonyos értelemben tekintélyének csúcán volt, hiszen diákjai féltek tőle. De van-e értelme az ily módon elért és ilyen értelemben vett tekintélynek? Természetesen nincs, hiszen nem egy személyiségből fakadó, hiteles tekintélyről van szó. E választ a bemutatott eset is hüen tükrözi.

Nem véletlen tehát az osztályfőnök párfordulása, amely többek között talán e felismerésnek is köszönhető. Felháborodása, az osztály befolyásolása személyiségéből fakadó, ösztönös reakciók voltak a diák „engedetlenségére”. Bizonyos idő elteltével valószínűleg belátta, hogy ő maga sodorta kényszerhelyzetbe diákját, tekintélye mindenáron való megóvásának az lett az eredménye, hogy tanulói akkor sem kéri az engedélyt, hozzájárulását, amikor kötelességük lenne. Mindennek tanulságát szeretném most röviden összefoglalni:

„A pedagógus kétségtelen fölénye a tanár-diák viszonyban csak akkor nem zárja ki a kooperatív-munkatársi és egyenlőség elvű közösségi viszony lehetőségét, ha e fölény elsősorban a nevelői személyiségben rejlő hatalmi forrásokban – a hozzáértésben, a sokoldalú kontaktusban, nyíltságban – gyökerezik, nem pedig a formális és a személyiséghez képest külsőleges eszközökben. Az utóbbiak alkalmazását is csupán az előbbiek hitelesítik. (...)” (Pataki, 1972. 12–13., idézi Galicza, 1996)

A pedagógus meglepően gyors nézőpontváltásának további megítélése előtt, érdemes áttekinteni, mit jelent és miért fontos a nevelői munkában a hiteles pedagógus személyiség:

„Arra az emberre mondjuk, hogy hiteles, aki önmagát tudja adni egy kapcsolatban, aki természetesen tud viselkedni, mert nem visel álarcot. Nem rejtegeti magát, érzéseit nyitottan éli meg, közlései ellentmondásmentesek. A kongruencia a tanár személyiségét mélyen érintő követelményeket fogalmaz meg, mert az önazonosságot jelenti, amelyben az önfogadás a saját értékeségében és a saját tapasztalatokban való bizonyosság fejeződik ki. (...) A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van jelentősége a hitelességnek, mert ha a tanár

vegyes, ellentmondásos üzeneteket küld – gyakran mond mást, mint amit érez, gondol – a diákok bizalmatlanok lesznek és kétségeik lesznek a tanár őszintesége, becsületessége felől.” (Sallai, 1996)

Mindez teljes mértékben indokolja, miért értelmezte át az osztály a konfliktust, miért rendült meg az osztályfőnöknőbe vetett bizalmuk. Mondhatjuk, hogy a hitelesség elvesztésének egy szélsőséges esetével találkozunk. Itt a kétfajta hozzáállás ugyanis végtelenen ütközik egymással. Miután a pedagógus szembesült önmagával és a szülővel is összeütközésbe került, a tekintélyt túlhangsúlyozó, ellentmondást nem tűrő szigort hirtelen felváltotta az empátia hirdetése, az önzetlen segítségnyújtás követelése. Érthető tehát, hogy a diákok szemében osztályfőnökük teljesen elveszítette kongruenciáját, egyben a bizalomteli légkör egyik alapkövét. Mindenesetre ennek köszönhető, hogy az érintett tanuló hosszú távon mégsem vált sem a mobbing, sem a Pygmalion-effektus áldozatává, mivel hamar visszanyerte osztálytársai támogatását.

A megoldási koncepció kialakítása

Az osztályfőnök elsődleges feladata egy ilyen szituációban, hogy diákjával megbeszélje a gondokat és kifejezésre juttassa: szorgalmas, jó tanuló diákjának, aki most nem a maga hibából hiányzik, minden segítséget megad a felzárkózást illetően és lelkiében is. Erre az empátiás viselkedésre kell ösztökélni az osztályt is. A diákoknak ugyanis meg kell tanulniuk a nézőpontváltást, hogy bele tudják élni magukat problémákkal küzdő társuk szerepébe. S minél inkább érthetőek lesznek az egyén elképzelései és érzései, annál könnyebben tud a környezete azonosulni vele és annál nehezebben tud neki ártani. (Dambach, 2001)

Azáltal, hogy az ilyen nehéz sorsú tanuló feltétel nélküli elfogadásra és beleérző megértésre lel, problémája legalább nem súlyosbodik. A segítségnyújtásnak is alapvető feltétele egy ilyen légkör, ahol „minden további lépésnek azon kell alapulnia, hogy miként értékeli ő a saját helyzetét, hogyan fogja fel, milyen meg-

próbáltatásoknak van kitéve, és hogyan éli meg azokat. Egy ilyen beszélgetésnek két feltétele van:

- a diáknak bíznia kell a tanárban, különben nem nyílik meg előtte;
- a tanárnak kedvelnie kell a diákot, különben nem tud rajta segíteni. (Dambach, 2001)

Az sem mindegy, hogy a tanulóval való beszélgetés hogyan zajlik. Rendkívül fontos a visszajelzés, a verbalizáció. Ne csak passzívan figyeljünk a másakra, hanem próbáljuk megérteni, hogyan érez, hogyan látja a világot. „E megértés során az információkat rendszerezzük, rendezzük, strukturáljuk, feldolgozzuk és ezt jelezzük vissza.” (Sallai, 1996) Az ilyen aktív figyelem során a pedagógusnak arra kell ösztönöznie a diákot, hogy beszéljen tovább, majd megpróbálja felszínre hozni a diák mondanivalója mögött rejlő valódi érzelmeket. Továbbá célszerű kompromisszumot kötni a tanulóval, amennyiben elmaradásait igyekszik gondosan pótolni, egy időre felmentést kaphat a közösségi tevékenységek alól. Véleményem szerint, amíg a családi gondok meg nem oldódnak, a hiányzásokat egyszerűen jobban kell tolerálni, másrészt a pedagógus kollegákat is ajánlatos erre kérni. Ez azért lényeges, mert ha a többi szaktanár nem ismeri a tanuló nehéz helyzetét, nem tud segíteni, sőt rosszul ítélheti meg a diákot. Bonyodalmakhoz, konfliktusokhoz vezethet az is, ha az osztályfőnök elnézőbb, mint a kollegái, akik mit sem tudnak a megegyezésről. Sokkal jobb, ha nem csupán egy, hanem az osztályban tanító összes tanár együttes erővel folyamatosan küzd azért, hogy az osztályban pozitív szociális magatartás alakuljon ki. Ennek előnye, hogy az így összegyűjtött megfigyelések mind az egyes tanulók esetében, mind a csoportszerkezet szempontjából pontos képet adnak. (Dambach, 2001) Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az osztályfőnök tisztában legyen a tanuló problémájával, valamint azzal, hogy miként éli meg azokat. Csak így képes kollégáinak teljes képet adni a tanuló helyzetéről. Ezt hívhatjuk az osztályfőnök „megszólíthatóságának” is. „A megszólíthatóság a kétirányú kommunikáció lehetősége: a párbeszéd, a

megbeszélés, a vita lehetősége. Nevezhetnénk ezt a tulajdonságot rendelkezésre állásnak is.” (*Bessenyei*)

Az aggódó szülővel is fontos együttműködni, megnyugtatni afelől, hogy gyermeke nem szenved hátrányt, így nyugodtan koncentrálhatnak otthoni feladataik, problémáik megoldására. Esetünkben különösen fontos, hogy a családi gondokkal küszködő tanuló ne terheljük tovább számára teljesíthetetlen feltételekkel. A pedagógus lelkiismeretessége az, amely lehetővé tesz egy olyan konfliktusmegoldást, amelyben a problémákkal küzdő diák bizalmat és a bizalom által némi szabadságot kap iskolai feladatainak teljesítéséhez. A gyermekek lelki életéért vállalt felelősség természetesen újabb terheket ró a pedagógusra, ezért bizonyos esetekben egyszerűbbnek tűnhet az elkerülő magatartás, amely „fakadhat abból, hogy az érintett úgy véli: nincs most energiája, ideje ezzel a problémával foglalkozni, vagy úgy gondolja, hogy a dolog nem az ő hatáskörébe tartozik, nem kívánja magát beleártani, illetéktelenül beavatkozni. Ha azonban valaki minden problémát elkerül, a szőnyeg alá söpör, számíthat arra, hogy váratlan helyen, időben, kontrollálhatatlanul zúdulnak majd rá a felhalmozódó feszültségek, amelyekkel azután már végképp nem tud mit kezdeni.” (*Szekszárdi*, 2001)

Továbbá rendkívül fontos a tanár és a szülő jó kapcsolata, hiszen lehetővé teszi a gyakori információcserét. Az általam vizsgált konfliktusban a szülő bevonása a megoldásba több szempontból is fontos lett volna. Egyrészt az ő segítségével az osztályfőnök nagyobb rálátást szerezhetett volna az otthoni gondokra. Ez tudatosabb segítségnyújtást tett volna lehetővé az iskolában. Másrészt pedig a pedagógus bizalomteli, megértő légkört teremthetett volna a szülő számára is, aki annak tudatában, hogy gyermekével együtt megértésre talált, nyugodtabban koncentrálhatott volna a családi problémákra. Ez a kölcsönös segítségnyújtás kiindulópont lehet a megoldás irányába. Mindehhez persze nélkülözhetetlen az a „nevelői személyiség, aki a nevelés technológiáját jól ismerve képes

arra, hogy művészi érzékenységgel minden pedagógiai helyzetben megtalálja a pillanatot megkívánta legalkalmasabb utat. Ebben rejlik a pedagógiai gyakorlat művészet jellege” (*Hoffman*, 2002)

Ezek a megoldások minden bizonnyal biztonságérzetet teremtenek, nem okoznak további stresszt, így az érintett diák gondoljait mellett is állandó készletet, erőt és motivációt érez a tananyag pótlására és nem retteg folyton a hiányzások és lemaradások következményeitől, hiszen nem fenyegeti ellenséges légkör az osztályban. Ennek az iskolai tanulás szempontjából is nagy jelentősége van, hiszen „a tanulási folyamat, az új tudásanyag befogadása és a régi ismeretek felidézése nagyon erősen függ a szociális klímától. Így például könnyebben ragad meg az új információ és az ember jobban visszaemlékezik rá, ha a csoportban jó közérzet társul hozzá. Kellemetlen, fenyegető, esetleg ellenséges környezetben nehezebben jegyzi meg a hallottakat, könnyebben megfélemezik róluk.” (*Dambach*, 2001)

Következtetés

A konfliktus elemzésével valójában két céloim volt. Egyrészt szerettem volna bemutatni egy olyan iskolai konfliktust, amelyet több szempontból is nagyon érdekesnek találtam. Például magában foglal néhány, számomra megdöbbentő eljárást és nem mentes a szélsőségektől sem. Ilyen többek között az az eljárás, amelynek során az osztályfőnök tudatosan idézett elő egy osztályon belüli mobbingot. A szakirodalom ugyanis inkább csak azzal foglalkozik, hogy mit tegyen a pedagógus, ha észreveszi, hogy létrejött a kirekesztés, vagy hogy miként akadályozza meg annak kialakulását. Az a másik, nem kevésbé szélsőséges lépés is figyelemreméltó, amikor az osztályfőnök egyik pillanatról a másikra változtatta meg nevelésbeli nézeteit, s így hitelességét teljesen elveszítette, hiszen nyilvánvaló, hogy a két ellentétes hozzáállás közül az egyik biztos, hogy nem a valódi érzéseit tükrözte. A tanulóknak azt megállapítani, hogy melyik a ha-

mis prédikáció, a korábbi tapasztalatok alapján nem volt nehéz. Ezen kívül bonyolulttá, érdekessé teszi a konfliktust, hogy többféle összeütközést tartalmaz (nevelődiák, szülő-nevelő, diák-osztálytársak, nevelő-osztálya) és ebből következően az érintettség aránya magas.

A másik céloom az volt, hogy e konkrét esettől elszakadva, általában véve is kitérjek a nevelés és konfliktuskezelés szempontjából rendkívül fontos mozzanatokra. Igyekeztem kiemelni néhányat a pedagógus személyiségének legfontosabb, az

eredményes neveléshez szükséges alkotóelemei közül. Egyidejűleg felhívtam a figyelmet arra, milyen következményekkel járhat a nevelő és a nevelt kapcsolatára nézve e személyiségjegyek hiánya. Az ehhez kapcsolódó példákat maga az általam bemutatott iskolai konfliktus szolgáltatja. Röviden kitértem az osztályfőnöki szerep kívánalmaira, a pedagógus és a szülő együttműködésének szükségességére és bizonyos iskolarendszer- és társadalombeli változásokra, amelyek ezeket a kívánalmakat, szükségleteket előidéztek. Megvizsgáltam továbbá az iskolai pszichoterror jelenségét, kialakulásának okait, valamint annak hatását a kirekesztett tanuló személyiségére. Mindezek általános áttekintését is elsősorban az elemzett konfliktus indokolta. Legfontosabb tanulásként arra szerettem volna rámutatni, milyen súlyos következményekhez vezethet az, ha a pedagógus egy konfliktus megoldásával csupán saját tekintélyét kívánja megőrizni, megerősíteni, vagyis a kölcsönös megegyezés lehetőségét elutasítva,

önmagát egyeduralnokként látja. Ily módon eredményes konfliktusmegoldás már azért sem jöhet létre, mert kizárja a pedagógus és a tanuló interakcióját. Mivel a tekintélyt túlhangsúlyozó pedagógus feltétlenül engedelmességet vár el, nem jöhet létre olyan megoldás, amely a felek számára optimális. Hiszen ilyen megoldás csakis akkor valósulhat meg, ha alapját a kompromisszum keresése képezi. „A kompromisszumkeresés feltételezi az együttműködést, a kölcsönös bizalmat, az igazságosságot. Ha egy-egy kompromisszum

Rendkívül fontos a tanárnő és a szülő jó kapcsolata, hiszen lehetővé teszi a gyakori információcserét. Az általam vizsgált konfliktusban a szülő bevonása a megoldásba több szempontból is fontos lett volna. Egyrészt az ő segítségével az osztályfőnök nagyobb rálátást szerezhetett volna az otthoni gondokra. Ez tudatosabb segítségnyújtást tett volna lehetővé az iskolában. Másrészt pedig a pedagógus bizalomteli, megértő légkört teremthetett volna a szülő számára is, aki annak tudatában, hogy gyermekével együtt megértésre talált, nyugodtabban koncentrálhatott volna a családi problémákra. Ez a kölcsönös segítségnyújtás kiindulópont lehet a megoldás irányába.

megkötésénél ezek a feltételek hiányoznak, a megegyezés következtében csak rövid időre jöhet létre egyensúly, s ennek felborulásával mélyebb és rombolóbb hatású feszültségekkel, ütközésekkel kell számolni.” (Szekszárdi, 2001)

Sokkal kevésbé lehet eredményes, ha a pedagógus a kompromisszumkötés látszatát keltve szankciókat alkalmaz. „Ez az eljárás egy-egy helyzetet „elrendezhet” ugyan, de semmi esetre sem számít konfliktusmegoldásnak. Ha a diákban

(esetleg társaiban is) tüske marad, ha igazságtalansággként éli meg az adott szankciót, a konfliktus valószínűleg az eredetinel bonyolultabb és elmérgesedettebb formában tovább él, illetve előbb-utóbb feltehetően kiújul.” (Szekszárdi, 1994) Ezért nagyon fontos, hogy megtanuljunk úgy kezelni konfliktusainkat, hogy annak alapját az empátia, a kölcsönösség, a kooperativitás és a konszenzus képezze, célja tehát olyan megoldás legyen, amelyik mindegyik fél számára megnyugtató. „Tudásunkat adjuk tovább a tanítványainknak. Segítsük őket

abban, hogy a konfliktusaikat majdan ők is így és ne a szemet szemért elvet követő önérvényesítő vagy a nem szól szám, nem fáj fejem típusú elkerülő, esetleg a mártíromságot vállaló önálvető módon oldják meg.” (Szekszárdi, 2001)

„Ne higgyük, hogy mindig igazunk van! A tanári pálya könnyen kialakíthat bennünk ilyen téveszméket, tekintve, hogy időnk nagy részét nálunk képzetlenebb és kisebb tudású gyerekek között töltjük. Ez gyakran felsőbbrendűségi tudatot, komoly személyiségtorzulást okoz, ha nem figyelnünk eléggé magunkra. A kételkedést nem ismerő, önmaga igazában mindig biztos pedagógus nemcsak rossz tanár, hanem alkalmatlan nevelő is. (...) Milyen is legyen hát a jó nevelő a tanár-diák kapcsolat változásai közepette? Nagyjából ugyanolyan, mint fél évszázaddal ezelőtt, ahogyan *Karácsony Sándor* megálmodta: „Áradjon belőle titokzatos áram módjára az őszinteség és a szabadság, tudjon egyformán adni és elfogadni. Ne sokat törődjön aztán más egyéssel. Az áramkör megindult, s elvégzi a többi.” (Hoffman, 2002)

Irodalom

Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új pedagógiai szemle*, 5.

Hoffman Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új pedagógiai szemle*, 8–9.

Fodor Gábor (2000): Tanár-szerep-konfliktusok. *Új pedagógiai szemle*, 2.

Sárik Eszter (2001): Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? *Új pedagógiai szemle*, 6.

Karl. E. Dambach (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord Kiadó Kft., Budapest. Fordította: Meskó Krisztina. 14., 24., 46., 53., 61., 72., 94.

Galicza János (1996): *Szemelvények a nevelésméltet tanuláshoz*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 61–62.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 41–44.

Bessenyei Ilona: *Osztályfőnökként egy ciszterci osztály élén*, http://www.szepepi.hu/irodalom/pedagogia/tped_18.html

Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája*, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 16.

Szekszárdi Júlia (1994): *Konfliktuspedagógiai Szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 127–133.

Karácsony Sándor (1938): *Nyolcéves háború*. Budapest.

Sanford Navitt (1973): *Az autoriter személyiség elmélete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pataki Ferenc (1972): „Tanárszerep” és „diákszerep” a szocialista iskolában. *Köznevelés*, 13.

Molnár Melinda

Ph.D hallgató,

Neveléstudományi Tanszék,

Veszprémi Egyetem,

Veszprém