

A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése

Az iskolák belső világa

Bábosik István
Golnhofer Erzsébet
Hegedűs Judit
Hunyady Györgyné
M. Nádasi Mária
Ollé János
Szivák Judit

BÖLCSÉS Z
KONZORCIUM



Magyarország célba ér



Kiadta a Bölcsész Konzorcium

A Konzorcium tagjai:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Szegedi Tudományegyetem
- Debreceni Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Berzsenyi Dániel Főiskola
- Eszterházy Károly Főiskola
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Pannon Egyetem
- Kodolányi János Főiskola
- Szent István Egyetem

A kötet szerzői:

Bábosik István
Golnhofer Erzsébet
Hegedűs Judit
Hunyady Györgyné
M. Nádasi Mária
Ollé János
Szivák Judit
Golnhofer Erzsébet
Ballér Endre

Szerkesztő:

Szakmai lektor:

A kötet megjelenése az Európai Unió támogatásával,
a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében valósult meg:

A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0

ISBN 963 9704 63 6 ö

ISBN 963 9724 05 x

© Bölcsész Konzorcium. Minden jog fenntartva!

Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda

H-1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A.

tel.: (+36 1) 485-5200/5772 – dekanbtk@ludens.elte.hu



Magyarország célba ér



A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

Sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária

ISBN 963 970 464 4
Lektorálta: Ballér Endre

ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

2006

HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 sorszámú pályázatra

Ajánlás a sorozathoz

Pedagógia szakos egyetemi képzés az 1950-es évek óta folyik az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az oktatáshoz évtizedek alatt kidolgoztunk, továbbfejlesztettünk olyan jegyzeteket, tankönyveket, kézikönyveket, amelyek más egyetemek, főiskolák pedagógia szakos képzésében is használatosak voltak.

A kétszintű („bolognai”), 2006 szeptemberében bevezetésre kerülő felsőoktatási rendszer új feladatok elé állított bennünket, pedagógia szakon tanító tanárokat: szükségessé vált a gyakorlatiasabb jellegű alapképzéshez szükséges oktatási segédletek kidolgozása. Megragadva a HEFOP pályázatban felkínált támogatást, a pedagógia alapszak számára oktatási segédanyag készül valamennyi hazai tudományegyetemen – természetesen az egyes intézményekben eltérő tartalmakra koncentrálva.

Az alapképzés tantervéhez igazodva számunkra, az ELTE PPK oktatói számára különösen nyolc téma tanításának-tanulásának támogatása tűnt fontosnak akkor, amikor 2005 őszén a projekttervet kidolgoztuk.

Ezek a témák és az azokat kidolgozó szerzők a következők:

- Pedagogikum a hétköznapiakban és a művészetekben (Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Trencsényi László)
- Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba (Dömsödy Andrea)
- Hatékony tanulás (Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit)
- Történelem, társadalom, nevelés (Bábosik István, Baska Gabriella, Schaffhauser Franz)
- Család, gyermek, társadalom (Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet, Vizelyi Ágnes)
- Az iskolák belső világa (Bábosik István, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Ollé János, Szivák Judit)
- Iskolán kívüli nevelés (Foghtúy Krisztina, Hegedűs Judit, Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László)
- Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia (Réthy Endréné, Vámos Ágnes).

A témák kidolgozására huszonhét, egymással folyamatos, szoros munkakapcsolatban álló olyan oktató vállalkozott, akik a pedagógia szakos képzésben gyakorlattal rendelkeznek, akik a témák kifejtésekor a szakirodalom mellett saját kutatási eredményeik, gondolataik, meggyőződésük közlését, egymással való egyeztetését, összecsiszolását is fontosnak tartották.

A tartalmi megbízhatóság mellett a feldolgozhatóság szempontjait is szem előtt tartotta ez a szakmai közösség. A könnyen kezelhetőség érdekében mindegyik témát önálló munkatankönyvbe rendeztük. Ez azt jelenti, hogy a kifejtő rész mellett minden fejezethez készítettünk az anyag feldolgozását, az önellenőrzést segítő feladatokat, és kigyűjtöttük a legfontosabb fogalmak értelmezését is. Az egyes részeket záró irodalomjegyzék az írások természetes tartozéka.

A kötetek hasonló szerkezeti felépítése az eligazodás megkönnyítése mellett a szövegekkel való munka „otthonosságát” kívánja szolgálni.

A pályázat lehetőséget adott a tartalom elektronikus megjelenítésére is. Ezért minden munkatankönyv tartalma megtalálható CD-n könyvszerűen, olvasható-nyomtatható formában,

de aki igényli, akinek módja van rá, választhat elektronikusan igényesebb megoldást is. Követve az instrukciókat feldolgozhatja a köteteket a szerzők által kimunkált tartalmi kiegészítésekkel, interaktív megoldásokkal. Csak ilyen feldolgozás esetén érhető el az összesített fogalomtár, amelyben az egyes kötetek legfontosabbnak tartott fogalom- és összefüggés értelmezéseit, felsorolásait lehet megtalálni.

Az elektronikus megoldás kidolgozója és figyelemmel kísérője Ollé János, kivitelezője Kováts Miklós volt. A munka nem készült volna el Csizmadia Zsuzsanna és Egervári-Farkas Zsuzsanna szövegszerkesztő munkája, kollégiais figyelme nélkül.

Röviden szólva: minőségi tartalmat régi és új közvetítő eszközök korszerű kombinációjával kívántunk elgondolkoztató, érdekes, örömteli feldolgozásra alkalmassá tenni. Célunk elérésére vonatkozó észrevételeket köszönettel veszünk a nevelestudomany@ppk.elte.hu címen.

Budapest, 2006. július 31.

M. Dr. Nádasi Mária
egyetemi tanár
sorozatszerkesztő

Megjegyzés:

A sorozat teljes anyaga CD formában is hozzáférhető. A CD-k használatához szükséges minimális rendszerkövetelmény: 800 MHz Pentium II. 64 MB RAM, 32 MB VGA RAM, CD olvasó optikai meghajtó, 16 bites hangkártya, Windows XP operációs rendszer

A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

6. kötet

AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA

Szerzők:

Bábosik István
Golnhofer Erzsébet
Hegedűs Judit
Hunyady Györgyné
M. Nádasí Mária
Ollé János
Szivák Judit

Szerkesztő: Golnhofer Erzsébet

Tartalomjegyzék

Előszó a kötethez (Golnhofer Erzsébet).....	4
1. Az iskolák belső világa (Golnhofer Erzsébet).....	6
1. 1. Az értelmezések sokszínűsége	6
1. 2. Az iskolák belső világának megismerése, kutatása.....	7
Fogalmak.....	10
Feladatok	11
Irodalom	12
2. Az iskola mint szervezet (Ollé János).....	13
2. 1. Miért mondhatjuk egy iskolára, hogy szervezet?.....	13
2. 2. A formális működést meghatározó dokumentumok	15
2. 2. 1. A Pedagógiai Program	15
2. 2. 2. A Szervezeti és Működési Szabályzat.....	15
2. 2. 3. A Házirend	16
2. 3. Szereprendszer az iskola belső világában	17
2. 3. 1. Az iskola vezetését meghatározó szerepek	17
2. 3. 2. Speciális tanári szerep: az osztályfőnök.....	18
2. 3. 3. Speciális végzettségű vagy speciális feladatot ellátó szakemberek az iskolában	19
2. 4. Tanári közösségek az iskola szervezetében	19
2. 5. Működő szerepek – működő közösségek az iskola belső életében.....	21
2. 6. Informális szerepek az iskola belső világában	22
2. 6. 1. Jellemző viselkedési formák	23
2. 6. 2. A formális és informális szerep, kapcsolatrendszerek	23
Feladatok	24
Irodalom	26
Kiegészítő hivatkozások, szervezeti dokumentumok.....	27
3. Kommunikáció az iskolában (Szivák Judit).....	29
3. 1. A kommunikáció	29
3. 2. Szerep és kommunikáció.....	30
3. 3. Kommunikációs csatornák	31
3. 3. 1. Verbális kommunikáció	31
3. 3. 2. Nem verbális kommunikáció	31
3. 4. Hatékony kommunikáció	32
3. 5. Kommunikációs hibák.....	33
3. 6. Kommunikáció az iskolában	33
Fogalmak.....	36
Feladatok	37
Irodalom	39
4. Szervezeti kultúra (Golnhofer Erzsébet).....	40
4. 1. Mi a szervezeti kultúra?	40
4. 2. Szervezeti kultúra modellek	40
4. 2. 1. A Harrison-féle modellek.....	41
4. 2. 2. A jéghegy modell	43
4. 3. Az iskolák szervezeti kultúrájának leírása, elemzése.....	44
4. 4. A szervezeti kultúra szerepe az intézmények működésében.....	44
Fogalmak.....	45
Feladatok	46
Irodalom	47
5. Segítők segítése (Hegedűs Judit).....	48

5. 1. A pedagógiai mentálhigiéné.....	48
5. 2. Pszichológusok az iskolában.....	49
5. 3. Gyógypedagógusok és fejlesztő pedagógusok az iskolában.....	51
5. 4. Gyermekvédelem az iskolában.....	52
5. 5. Kortárssegítők.....	54
5. 6. Diákönkormányzat.....	55
5. 7. Szabadidő-szervező.....	57
5. 8. Pedagógiai szakmai szolgáltatás és pedagógiai szakszolgálat.....	58
5. 9. Háttérintézmények, egyesületek, alapítványok az iskolákért.....	59
5. 10. Módszerek a segítők segítésére: mediáció, szupervízió.....	61
Fogalmak.....	64
Feladatok.....	66
Irodalom.....	69
6. A szocializáció, nevelés, oktatás a diszfunkcionálisan működő iskolában.....	71
6. 1. Agresszió az iskolában (M. Nádas Mária).....	72
6. 1. 1. Az agresszió értelmezése.....	72
6. 1. 2. Az agresszió természete, fajtái.....	73
6. 1. 3. Az iskolai agresszió.....	74
6. 1. 3. 1. Az iskolai antiszociális agresszió fajtái.....	75
6. 1. 3. 2. Az iskolai agresszió szereplői.....	78
6. 1. 3. 3. Az iskolai agresszió következményei.....	79
6. 1. 3. 4. Az iskolai agresszió megelőzésének, kezelésének módjai.....	80
6. 1. 4. Összefoglalás.....	81
Fogalmak.....	82
Feladatok.....	83
Irodalom.....	84
6. 2. A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom (Bábosik István).....	85
6. 2. 1. A tevékenység szerepe a személyiség fejlesztésében.....	85
6. 2. 2. A feladatok fejlesztő funkciói.....	86
6. 2. 3. A spontán kirekesztődés problémája.....	89
6. 2. 4. A spontán kirekesztődés okai, kialakulásának mechanizmusa.....	89
6. 2. 5. A spontán kirekesztődésnek kitett tanulói rétegek.....	91
6. 2. 6. A spontán kirekesztődés megakadályozásának pedagógiai lehetőségei.....	91
Fogalmak.....	94
Feladatok.....	96
Irodalom.....	97
6. 3. Konfliktusok az iskolában (Hunyady Györgyné).....	98
6. 3. 1. A konfliktus fogalma.....	98
6. 3. 2. A konfliktusok fajtái.....	100
6. 3. 3. Konfliktusok pedagógiai közegben.....	105
6. 3. 4. Konfliktus megoldási stratégiák.....	110
Fogalmak.....	112
Feladatok.....	113
Irodalom.....	115

Előszó a kötethez (Golnhofer Erzsébet)

A pedagógusok, a diákok, a szülők az iskolákat mint intézményeket alapvetően az ott folyó nevelő-oktató tevékenységek, a „szereplők” közötti interakciók, kapcsolatok összességéként és azok eredményeként látják, értelmezik, értékelik. A számukra fontos mindennapi történések és az azt kísérő jelenségek jelentik az iskolát, az iskolák belső világát. A társadalomtudományi megközelítésekben azonban másra helyeződik a hangsúly. Az kerül előtérbe, hogy az iskolák, mint intézmények szerves részei a társadalomnak, megtalálhatók bennük a legkülönbözőbb korú egyének (gyerekek, felnőttek), a társadalom különféle rétegei, csoportjai, hatnak rájuk a gazdasági, a társadalmi, kulturális viszonyok, a jogi és a politikai környezet változásai. Emellett nem lehet arról sem megfeledkezni, hogy az iskolák egyben helyszínei a társadalmi viszonyok újratermelődésének is. Tehát olyan *sajátos társadalmi, illetve társas erőterként* is értelmezhetők, amely alapvetően befolyásolhatja a tanulók iskolai és felnőttkori életútját.

Ha elfogadjuk, hogy *az iskolák bonyolult, összetett térben léteznek, működnek*, akkor ezt az iskolák világának értelmezésekor, megismerésekor is érdemes érvényesíteni. Már e rövid leírás is arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolák belső világának megismerése, megértése valódi kihívás, amelyre egyetlen egy tudomány nem tud eredményesen reagálni. Ezt a felismerést jelzik az elmúlt két évtized kutatásai is, számos tudományterület kedvelt témája az iskolák belső világa: szociológiai, pszichológiai, szervezetszociológiai, szervezetpszichológiai, antropológiai kutatások foglalkoztak az iskolák belső világával, és napjainkban növekvő érdeklődés tapasztalható a neveléstudományi kutatók részéről is e téma iránt.

Az intenzívebb érdeklődés ellenére a pedagógiában nem megszokott, nem széles körben használt kifejezés az iskolák belső világa. Pedagógiai lexikonokban, kézikönyvekben címszóként nem, vagy ritkán szerepel, inkább más címszavaknál található utalás rá. Általános értelemben az iskolák belső világát többen a következő problémakörben írják le: *az iskolákban mi történik, milyen eredménnyel*, valamint azt, hogy *a nevelésben-oktatásban érdekelték miként élik meg mindezt*. Ezt a tág kérdéskört munkánkban *az iskolákhoz, mint szervezetekhez* kötve tárgyaljuk, ami azonban nem jelent csak szervezetelemleti megközelítést. *Célunk* az, hogy segítsük megérteni az iskolák belső világát a nevelésben-oktatásban érdekelték (pedagógusok, tanulók, szülők) szemszögéből döntően szervezeti és pedagógiai aspektusok alapján.

A szervezet (organisation) több nyelvben a görög organon kifejezésből származik, amely eszközt, szerszámot jelent. Az iskolák is felfoghatók tág értelemben eszközként, hiszen az emberek azért hozzák létre őket, hogy segítsék más emberek szocializációját, tanulását. Az iskolák ebben a megközelítésben oly módon is leírhatók, hogy miképpen teljesítik alapvető *funkcióikat* (szocializáció, nevelés), hogyan működnek, mint *szervezetek*, milyenek *az iskolán belüli viszonyok*, mi jellemzi *az iskola és a környezet kapcsolatát*. Kiadványunkban természetesen nem törekedhetünk teljességre, inkább az iskolákkal kapcsolatos szervezeti szemlélet kialakítására, formálására, tudatosítására és egyes területeken a tudás elmélyítésére.

Milyen problémákkal, témákkal foglalkozunk?

A rövid bevezető után az iskola belső világát értelmezzük, majd az iskolák szervezeti sajátosságait tárgyaljuk, ezután részletesebben foglalkozunk a szervezeti kommunikációval és a szervezetskultúrával, valamint az iskolai munkát segítő személyekkel, intézményekkel. Ezeket követik azok a részfejezetek, amelyek az iskola alaptevékenységéhez, a neveléshez kapcsolódóan jelenítik meg az iskola belső világának sajátosságait erősen befolyásoló témákat: Agresszió az iskolában; Spontán kirekesztődés; Konfliktusok az iskolában. Az utóbbi felsorolást olvasva, felmerülhet az a kérdés, hogy miért nem tekintjük át a nevelés-oktatás fontos problémáit teljesebb megközelítésben. Számos indokunk közül néhány:

pedagógia szakos hallgatóként tanulmányaik során részletesen, sokféle megközelítésben foglalkoznak majd a nevelés témájával; a problémakör számos eleme megjelenik a kiadványsorozat más részeiben. Valószínűleg e felvetésnél fontosabb kérdésként fogalmazódik meg az, hogy a nevelés kapcsán miért csak negatív jelenségekkel foglalkozunk. Válaszunk egyrészt megegyezik az előbbi érvekkel, másrészt kiegészül azzal, hogy az iskolák sok esetben diszfunkcionálisan működnek, nem tudják eredményesen teljesíteni szocializációs feladataikat a szereplők (tanárok, tanulók; vezetők, vezetettek, stb.) egyéni és társas sajátosságai következtében. Úgy véljük, hogy érdemes az e téren megjelenő problémákra felhívni a figyelmet, hiszen csak akkor lehet megoldani, illetve elkerülni ezeket, ha ismerjük természetüket. Az előbbieken túl jelezzük azt is, hogy önálló részfejezetként nem jelenik meg az iskola és a környezet kapcsolata, de „kereszttemaként” érvényesül mindegyik probléma feldolgozásánál, és ahol csak lehetséges, illetve szükséges megfelelő szakirodalommal támogatjuk a kérdéskör megismerését.

A kötet részfejezetei önállóan és együtt is feldolgozhatóak. Minden részfejezet tartalmaz elméleti tudást gyakorlati összefüggésben és az oktatók, hallgatók munkáját segítő gyakorlatokat, feladatokat, valamint további tájékozódást segítő szakirodalom listát. Arra törekedtünk, hogy az egyes részfejezetek közötti kapcsolatokra is felhívjuk a figyelmet. A nyomtatott szöveget kiegészíti, támogatja a CD.

Kötetünket jól használható *munkaeszköznek* szánjuk. Arra törekszünk, hogy olyan elméleti és gyakorlati eszközt adjunk kézbe, amelyet a képzés során eredményesen lehet felhasználni egyéni és csoportos munkákban a képző intézményben folyó órákon, valamint különböző iskolai és iskolához kötődő terepeken.

1. Az iskolák belső világa (Golnhofer Erzsébet)

1. 1. Az értelmezések sokszínűsége

Az iskolákra alapvetően úgy tekinthetünk, mint *a közoktatási rendszer részeként működő intézményekre*, amelyeknek fő *funkciója* a szocializáció, a nevelés segítése, a kultúra újratermelése más társadalmi intézményekkel (család, médiumok, stb. együttműködve. Más oldalról nézve azt is mondhatjuk, hogy az iskola, mint szervezet különféle emberek (főként pedagógusok, diákok) szándékosan *összehangolt tevékenysége* a gyermekek (ma már gyakran felnőttek is) *nevelése, oktatása érdekében*. (Lásd a 2. fejezetet: Az iskola, mint szervezet.)

Az iskolák működését sokféle makroszintű társadalmi, gazdasági, kulturális tényező befolyásolja az oktatáspolitikán, a különböző társadalmi csoportok érdekeltségi viszonyain, a különféle tágabb és szűkebb körben ható értékeken, stb. keresztül. Emellett számolni kell az iskolákat körülvevő szűkebb környezet sajátosságaival, például a helyi demográfiai, gazdasági, társadalmi, kulturális helyzettel is. A felsorolt, iskolákra ható tényezők napjainkban gyorsan változnak, s e változásokkal együtt az iskolákkal kapcsolatos társadalmi elvárások köre és jellege is módosul. Az iskolák nagyon bonyolult társadalmi, gazdasági, kulturális környezetben működnek, így belső életük komplex, összetett világa nehezen írható le. Az utóbbi nézetet erősíti az is, hogy az iskolák sajátosságainak csak egy része látható, rejtett világáról, az iskolán belüli informális kapcsolatokról, az iskolákban tevékenykedők nézeteiről, értékeiről, attitűdjeiről, stb. kevés információval rendelkezünk.

Régebbi szakirodalomban, megközelítésekben az iskolák belső világát gyakran azonosították *az iskolák légkörével*, az egyének által észlelt belső sajátosságokkal, a szervezettel kapcsolatos attitűdökkel, érzésekkel, elégedettségekkel, elégedetlenségekkel. A Halpin és Croft által 1963-ban először alkalmazott szervezeti klíma kifejezés csak a hetvenes években jutott el Európába, s jelent meg a hazai szakirodalomban (Csapó-Csécsei, é. n.. A fent említett kutatók által kialakított klímateszt a szervezeten belüli komfortérzést, a munkahelyi közérzetet és légkört mérte. A különböző szociálpszichológiai kutatások e témában főként a vezetők hatékonyságát, demokratizmusát és a tantestületek egységességét, bensőségességét kutatták. Hazai munkákban a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején a tanárok véleményén keresztül vizsgálták a munkahelyi (iskolai) légkört (Halász, 1980), a kilencvenes években megjelentek a tanulók, illetve a tanárok és a tanulók közérzetéhez kapcsolt kutatások is (Meleg, 1997; Szabó – Lőrinczi, 1998; Aszman, 2001). Az iskolára jellemző egyéni arculat, az intézményi atmoszféra kifejezésére Kozéki Béla vezette be az *iskolaethosz* fogalmát (Kozéki, 1991).

Az elmúlt egy-másfél évtizedben a sokszínűvé (plurálissá) és decentralizálttá vált magyar oktatási rendszerben különböző szempontok mentén (iskolafenntartók, vállalt, alkalmazott pedagógiai koncepciók, ideológiák, társadalmi, pénzügyi háttér, stb.) differenciálódtak az iskolák. Azt is mondhatjuk, hogy *minden iskola* más, minden intézmény *egyedi sajátosságokkal bír*. Ez nem csak azt jelenti, hogy különböző tulajdonságok alapján a nevelési-oktatási intézmények különféle típusokba sorolhatók, mint például: milyen társadalmi, kulturális háttérű diákok tanulnak az adott intézményben, hogyan sorolják osztályokba a diákokat, mit tanítanak, hogyan szervezik meg a tanulók iskolai tevékenységeit, mennyire nyitott az iskola az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezet igényeire, életére. Az intézményeknek „alkati” jellemzőik is vannak, amelyeket a bennük tevékenykedő emberek (vezetők, tanárok, diákok, iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus stb.) által képviselt értékek, attitűdök, normák, tevékenységek finom, szubjektív értelmezései - társulva más intézményi sajátosságokkal - hoznak létre, tartanak fenn és formálnak. Tehát az intézményekre úgy is tekinthetünk, mint *mentális képződményekre*, az emberek által létrehozott és elképzeléseik alapján fenntartott szervezetekre (Beare, 1998. 189.). Ebben a megközelítésben az iskolák

belső világa döntően *az iskolák szervezeti kultúrájához kapcsolódóan* jelenik meg az elméleti munkákban, az iskolák megismerésében és alakításában, fejlesztésében.

Újabban egyre erőteljesebben érvényesül az oktatás minőségének növelésével s ehhez kötötten az oktatásmenedzsment fejlődésével kapcsolatban az a felfogás, hogy az iskolák belső világát alapvetően az iskolák hatékonyságához, eredményességéhez kötötten értelmezzék, vizsgálják. Ezekben a megközelítésekben az iskola alapvetően *nyitott szervezetként* jelenik meg, amelyben fontos szerepet kap az iskolával kapcsolatos külső elvárásoknak a bemutatása és hatásainak elemzése is. (Például: a központi szabályozás szerepe; a fenntartói, szülői elvárások; a társadalmi környezet elvárásai; a munkaerőpiac szükségletei, stb.)

A modernitás és a posztmodernitás problémaköre is sokféleképpen hatott az iskolák belső világának értelmezésére. Megjelentek azok a megközelítések, amelyek szerint az iskola világát, „*az interakcióban lévő emberek* lépéseit a motivációk és a következmények kölcsönös egymásra hatásai határozzák meg, amelyek ... egy (iskola)történetileg kialakult szervezeti kultúrában és az ott szövődő társadalmi *kapcsolathálóban* nyerik el valódi értelmüket. A szervezet és a kapcsolatháló változásaihoz pedig éppen az iskolai élet résztvevői közötti értékazonosságok és értékkonfliktusok közötti ütközések adnak impulzusokat. ” (Perjés – Kovács, 2002. 11.) Látható, hogy e rendkívül bonyolult „képletben ” a szervezet kapcsolatba lépő tagjai közötti *értékazonosság és különbség* jelenik meg fontos, az iskolák belső világát befolyásoló tényezőként.

Az iskolák világának komplexitását és helyzethez kötöttségét figyelembe véve kötetünkben megpróbáljuk felhasználni a különféle megközelítések sajátosságait.

1. 2. Az iskolák belső világának megismerése, kutatása

A közoktatás sajátosságairól, a pedagógia lényeges kérdéseiről sok izgalmas információ szerezhető be az iskolák világával való megismerkedés kapcsán. E kutató ismerkedés során különböző kutatási stratégiákat, módszereket lehet felhasználni. Alkalmazhatók *a pozitivistá magyarázó, kvantitatív kutatások és az értelmező, kvalitatív vizsgálódások*. Ezeknek részletes ismertetésére itt nincs lehetőség, de nem is kívánunk kutatás-módszertani mélységben foglalkozni e kérdésekkel, csak az iskolák belső világának megismeréséhez szeretnénk rövid összefoglalással segítséget adni. (Lásd 1. táblázat)

	Kvantitatív kutatások	Kvalitatív kutatások
A valóság természete	Empirikusan megfigyelhető, objektív törvényszerűségek	Holisztikus, társadalmi konstrukció, szubjektív
Az emberi világ	Közös logikai alapokra épülő világ; a jelenségek mögött feltárható törvényszerűségek	Emberi alkotás, nem felfedezendő összefüggés rendszer, hanem értelmezhető konstrukció
A tudás	Igazolt feltételezések, hipotézisek, ok-okozati összefüggések	Egyéni, szituatív, értelmezések, jelentések
Értékek	A tények és az értékek elválasztása	Értékorientált, morális tartalommal bír
Kutatási módszerek, minták	Kvantitatív mérés nagy sokaságra vonatkozóan, matematikai statisztikai feldolgozás	Kvalitatív vizsgálata kisszámú egyedi eseteknek, nem hangsúlyos a mérés, a mérhetőség
A kutató szerepe	Távolság a kutató és a vizsgált jelenség között	A kutató és a kutatott jelenség interakciója, elválaszthatatlansága
A magyarázatok, általánosítások jellege	Tapasztalatból eredő, igazolt magyarázatok	Kontextustól függő, ahhoz kötődő

1. táblázat: A kvantitatív és a kvalitatív kutatás metodológiai jellemzői. (Szabolcs Éva nyomán, 2001, 23-24.)

A kvalitatív kutatásokban kiemelt szerepe lehet a résztvevő megfigyeléseknek, az interjúknak, az esettanulmányoknak. E kutatási módszerek mélyebben megismerhetők különböző kutatás-módszertani könyvekből (Falus, 1993; Golnhofer, 2001; Szabolcs, 2001; Szivák, 2003; Szokolszky, 2004). A kötetben megjelenő feladatok kapcsán mód nyílik a különböző módszerek megismerésére és gyakorlati kipróbálására.

Érdeemes megfontolni néhány megismerési, kutatási problémát a *kvantitatív magyarázó vizsgálatok* kapcsán. Többféle módszertani problémával is szembesül az, aki az iskolák belső világát *kemény változók* mentén akarja leírni. Nehézséget okoz a jelenség értelmezése, s ezzel együtt az is, hogy milyen szempontok és változók mentén lehet megragadni az iskolák belső világát. Nem csak az jelent problémát, hogy az iskolák komplex rendszerek, hanem az is, hogy bonyolult külső gazdasági, társadalmi, kulturális, politikai környezetben működnek, amelynek hatása ugyancsak összetett.

Korlátozza az információgyűjtést és értelmezést, hogy az egyes iskolák belső világának csak egy része tárható fel az iskola által kinyilvánított, deklarált célok, az iskolában létező formális struktúrák, tevékenységek és erőforrások megismerése, leírása révén. Az iskola rejtett világáról kevés információval rendelkezünk: az iskolában tevékenykedők közötti informális kapcsolatokról, az iskola szereplőiben élő nem tudatos értékekről, normákról, viselkedésekről, vélekedéseikről az iskola formális, informális rendszerről stb.

Egy olyan decentralizált oktatási rendszerben, mint a magyar, nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az elmúlt évtizedben különböző szempontok mentén differenciálódtak az iskolák (fenntartók, pedagógiai koncepciók, társadalmi, gazdasági, pénzügyi háttér, stb.), ezért erős kételyek fogalmazódnak meg, hogy lehet-e általában írni az iskolák belső világáról, vagy lehet-e különböző iskolatípusokat e szempontból megragadni, elkülöníteni. Vagy kevésbé szkeptikus megközelítés szerint: Milyen módon ismerhetők fel, írhatók le az iskolák közötti különbségek az iskolai *mikrovilág*, *mikro-történetek* szintjén.

Számolni kell azzal is, hogy ezen a területen kevés kutatás folyik, nagy részük több fontos jellemző szerint nem reprezentatív vizsgálat és a kutatási témák is eléggé szűk körűek. A vizsgálatok egy részének eredményei nem kapnak megfelelő nyilvánosságot. Többféle kutatásból nyerhető adat azokról a külső tényezőkről, amelyek befolyásolják az iskolák belső világát (demográfiai helyzet, az iskolával kapcsolatos társadalmi igények változásai, gazdasági-társadalmi trendek, tantervi szabályozás hatása, stb.), de ezeket a *makro szintű adatokat* nehezen lehet az iskola szintű elemzésekben felhasználni. (Különösen, ha nincs megfelelő paradigma a jelenség-együttes megragadására.

Fontos információkat tartalmaznak a különböző tanulói teljesítményértékelések (IEA, PISA, monitorvizsgálatok, diagnosztikus mérések, stb.), de e téren is gondot okoz a makro és a mikro szintű elemzések eredményeinek az összekapcsolása. Nincsenek, illetve nagyon kevés kutatás szól a tanulók, a tanárok iskolán belüli pályájáról, az iskolák légköréről, szervezeti kultúrájáról, a tanítási órák mikro-történeteiről, a diákok társas életéről stb.

A fentiek alapján valószínűleg elfogadható az az előzőleg már jelzett vélemény, hogy az iskolák belső világa rendkívül összetett, nem könnyen megragadható jelenség, de a kvalitatív és a kvantitatív módszerek célszerű alkalmazásával közelebb kerülhetünk a közoktatásnak e fontos jelenségéhez.

Az iskolák belső világának megismeréséhez, a terepmunka segítéséhez a teljesség igénye nélkül ajánlunk néhány szempontot:

- *Az iskolák és környezetük*
 - Az iskolával kapcsolatos társadalmi igények
 - Iskolakép a társadalomban
 - Az iskola működésére ható szereplők, illetve működésében érdekelték
 - Kapcsolat a szűkebb és tágabb környezettel
 - A makro társadalmi környezet
 - A helyi társadalom és az iskola
 - A fenntartók és az iskola
 - A család és az iskola
 - Az iskolák közötti kapcsolatok, hálózatok
- *Az iskolákon belüli viszonyok*
 - A szervezet működése
 - Intézményi struktúrák és működésük
 - Az iskolavezetés sajátosságai. Az iskolavezetés és a tantestület
 - Szervezeti kultúra
 - Az iskolai szereplők, szervezeten belüli kapcsolatok
 - Diák -, pedagógus-, szülőjogok
 - Diákok, diákcsoportok az iskolákban
 - Pedagógusok, pedagóguscsoportok
 - Interakciók az iskolában
 - A változások hatása a szervezet működésére
- *Szocializáció, nevelés az iskolában*
 - Személyiségfejlesztés
 - Pedagógusok, tanulók, szülők értékvilága
 - A pedagógusok nevelési feladatai, a feladatok teljesítésének feltételei
 - A diákok és a felnőttvilág (a gyermek- és ifjúsági kultúra, valamint az iskolák)
 - A szocializáció iskolai keretei, tevékenységei
 - A tanítás és tanulás szervezése az iskolákban
 - Pedagógiai kultúra és a tanulókhoz igazodás
 - A tanítás-tanulás infrastruktúrája

Fogalmak

Az iskolák légköre: az egyének által észlelt belső sajátosságok, az iskolával kapcsolatos attitűdök, érzések, elégedettségek, elégedetlenségek.

Az iskolák mint mentális képződmények: a szervezetben tevékenykedő emberek (vezetők, tanárok, diákok, iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus stb. által képviselt értékek, attitűdök, normák, tevékenységek finom, szubjektív értelmezései - társulva más intézményi sajátosságokkal - hozzák létre, tartják fenn és formálják.

Iskolaethosz: az iskolára jellemző egyéni arculat, az intézményi atmoszféra.

Feladatok

1. feladat

Készítsen fogalomtérképet az iskola belső világáról! Beszélje meg egyik csoporttársával, majd ha szükségesnek látja, módosítsa az első változatot.

2. feladat

Tervezzenek meg párban vagy kiscsoportban egy, az iskola belső világával foglalkozó kutatást! Elemezzék az elkészült tervet a csoportban.

Irodalom

- Aszmann Anna (2001): Magyar diákok egészségi állapota és az iskola. In: Szekszárdi Júlia (szerk.: Nem csak osztályfőnököknek. OKI kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 49-71.
- Beare, H. – Caldwell, B. J. – Millikan, R. M. (1998): Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs Éva (vál. , szerk.: Oktatásmenedzsment. OKKER, Budapest, 189 – 215.
- Falus Iván (szerk., 1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Az oktatás tartalma, az iskolák belső világa. OKI, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (é. n.: Szervezetelméletek – vezetési modellek. In: Baráth Tibor – Golnhofer Erzsébet (szerk.: Oktatási rendszer és iskolaszervezet. Közoktatási menedzser I. , OKKER, Budapest, 25-60.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Esettanulmány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet - Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor-Lannert Judit (szerk.: Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest, 239-271.
- Halász Gábor (1981): Az iskolai szervezet légköre. In: Kozma Tamás (szerk.: Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe. MM Vezetőképző Intézet, Budapest, 132-147.
- Kozéki Béla (1991): Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ligeti György (2006): Az iskola belső világa a szociológus szemével. <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=308>
- Martinelli, S. – Bowyer, J. (szerk. , 2000): Szervezetmenedzsment. Európai Ifjúsági Központ, Budapest.
- Meleg Csilla (1997): Iskolai közérzet. Egészségnevelés, 3., 113-117.
- Perjés István – Kovács Zoltán (2002): Életvilágok találkozása. Aula Kiadó Kft, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Éva – Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. Magyar Pedagógia, 3. 211-229.
- Szívák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Budapest.

2. Az iskola mint szervezet (Ollé János)

Az iskola minden tanuló, minden tanár, minden szülő és végső soron minden ember számára saját, önálló jelentéssel rendelkezik. A tanulók is igen sokféleképpen gondolnak az iskolára. Van, akinek egy vidám hely, ahol sok érdekességet lehet megtanulni, van akinek egy szorongást keltő épület, ahol mindig nehéz feladatokat adnak és nem lehet azt csinálni, amit szeretnének. A pedagógusok közül sokan munkahelyként gondolnak rá, ahol el kell végezni a kötelező feladatokat, mások pedig egy „második családként” is emlegetik azt a közösséget, ahol segíthetik a rájuk bízott tanulókat abban, hogy okosabbak és ügyesebbek legyenek. A sok egyéni elképzelés azonban egy közös épületben, egy közös térben vagy akár egy közös osztályteremben találkozik.

2. 1. Miért mondhatjuk egy iskolára, hogy szervezet?

Az iskola, részben a sok egyéni elképzelés miatt is nagyon bonyolult intézmény. Nincs két egyforma nap, nincs két egyforma feladat, nincs két egyforma osztály, nincs két egyforma tanuló vagy tanár. Mindenkinek megvan a feladata, a legtöbb esetben mindenki ennek megfelelően cselekszik és veszi ki a részét a közös munkában. Az iskolát, mint intézményt, ha külső szemlélőként tekintünk rá, akkor egy jól működő szervezetnek is felfoghatjuk, ahol tanulók, tanárok és néha a szülők közösen tevékenykednek. (Lásd a 3. és a 4. fejezetet.) Mi kell ahhoz, hogy az iskola, mint egy érdekes és nagyon bonyolult emberi közösség intézmény legyen? Ha egy bizonyos helyre egyszerre sok tanulót és sok tanár összegyűjtünk, attól még nem kezdenek el iskolaként, intézményként működni. Minek kell történnie ahhoz, hogy ez a sok ember egyszer csak azt gondolja, hogy „egy iskola vagyunk”?

1. Az iskolának, mint intézménynek, illetve a benne dolgozóknak van egy közös céljuk, aminek az érdekében tevékenykednek. Ez a közös cél, az iskola működésének célja a legtöbb iskola esetében hasonló, de mégsem ugyanaz. Minden iskola tágabb értelemben azért működik, hogy a tanulók értelmi, érzelmi és testi fejlődését elősegítse, de ezt a nagyon általános közös célt minden iskola a maga módján másként értelmezi. Ezt a közös célt minden iskola, beleértve a tanulókat és a tanárokat is, minden esetben meg kell, hogy fogalmazza magának. Nemcsak szóban, hanem írásban is rögzítik, hiszen a közös cél egy olyan irányt kell, hogy mutasson, ami a hétköznapi munka minden lépését elvileg meghatározza.
2. Az iskola tagjai, a tanárok és tanulók között munka- és felelősség-megosztás van, ami lehetővé teszi a célok elérését. Az intézmények működése és működtetése rengeteg hosszú távú és napi szintű feladat megoldását igényli. Ezeket a feladatokat megegyezés szerint szétosztják maguk között a résztvevők, hiszen időben és térben nem végezheti mindenki mindig ugyanazt a feladatot. A tanárok felosztják egymás között a tantárgyak tanítását, vagy akár a szünetekben a folyósón tartott ügyeletet. A tanulók felosztják egymás között az osztály hétköznapi feladatait, például a tábla törlését, vagy akár a beteg társaik meglátogatását. Az iskola által megfogalmazott célok eléréséhez rengeteg feladatot kell elvégezni, amire egy ember önmaga biztosan nem képes. Pl. egy tanár sem tud minden tárgyat a legjobb színvonalon tanítani a tanulóknak.
3. Az alkalmazott tanárok és a tanulók együttműködve, összehangoltan és a közös cél elérése érdekében tevékenykednek. A feladatok felosztása bizalmi elven alapul, hiszen minden részfeladat nagyon fontos az intézmény működésének egészé

szempontjából. A feladatokat sokszor egymástól külön, különböző időben végzik el az iskola tagjai, de fontos, hogy megbízzanak a többiekben, hogy mindenki a közös cél érdekében és a legjobb tudása, ügyessége szerint cselekszik. Az egyes feladatok nem a feladatot végző személy magánügyei, a feladat elvégzésének eredményessége sokszor másokra is komoly hatással van. Több olyan iskolai feladat adódik, ahol az iskolai tagjainak együtt kell működniük ahhoz, hogy azt eredményesen meg tudják oldani. Az ilyen feladatok megoldásának sikere bizonyos esetekben csak a feladatot végzők számára fontos, de a legtöbb esetben egy nagyobb közösség érdekében tevékenykednek. Pl. az azonos tantárgyakat tanító tanárok sokszor megbeszélik, hogy bizonyos anyagrészeket hogyan lehet a legjobban tanítani. A félév során egymást segítve, együttműködve teszik eredményesebbé az adott tantárgy oktatását, ami nem csak nekik, hanem akár több osztálynak, sok tanulónak fontos lehet.

4. Az iskolai feladatok felosztása alapján különböző szerepek alakulnak ki. Az iskola minden tagja, beleértve a tanárokat és a tanulókat is, nem csak egyszerű szemlélője, hanem aktív részese az iskolai munkának. A legtöbb feladat nem esetleges, hanem állandóan visszatérő, akár napi szinten jellemző tevékenység. Sokszor kifejezetten hatékony, ha a feladatokat hosszabb ideig egy-egy személy végzi el, hiszen ilyenkor tapasztalatot, gyakorlatot szerez, ami hatékonyabbá teszi a munkáját. Bizonyos feladatok pedig huzamosabb ideig is eltartanak. A feladatok elvégzésének célját, időtartamát, módját pontosan meg kell határozni. Ezek a meghatározások sokszor írásban is megjelennek, ami a feladatot végző számára útmutató, az iskola többi tagja számára tájékoztató jellegű. Az ilyen feladat-meghatározások egy-egy iskolai szereplő számára megfogalmazott szerepek. Az iskolai tagjai közül sokan egyszerre több szerepet is felvállalnak, vagyis egyszerre több feladatot is ellátnak. Pl. az iskola igazgatója irányítja az intézmény munkáját, de ugyanakkor matematikát is tanít és délutánonként fizikaszakkört szervez a felsőbb éveseknek.
5. Az iskolában meghatározott hierarchikus viszonyok érvényesülnek. Minden, a közös cél érdekében, egy-egy meghatározott szerepkörben elvégzett feladatot ellenőrizni szoktak. Az ellenőrzés pontos rendszere előre meghatározott, az iskola minden szereplője ismeri a rá vonatkozó szabályokat. Pl. a tanulók tanulási tevékenységét a tanárok rendszeresen ellenőrzik. Az igazgatóhelyettesek rendszeresen látogatják a tanárkollégáik óráját, hogy a tanítási tevékenységüket ellenőrizzék, az igazgatónak pedig rendszeresen beszámol az iskolatitkár az elvégzett adminisztratív és szervezési feladatairól. Minden szerepkörnek a meghatározásában benne van, hogy az elvégzett feladatról kinek és mikor kell majd beszámolni. A tanári és iskolavezetői szerepkörökben mások munkájának az ellenőrzése is kötelező feladat. Az igazgatóhelyettes például ellenőrzi az általa tanított tanulók tanulásának eredményességét, bizonyos tanárok feladatait, ugyanakkor a munkájáról rendszeresen beszámol az őt ellenőrző igazgatónak. Az ellenőrzésen túl a hierarchikus viszonyokban, az egyes szerepkörökben az is előre meg van határozva, hogy a feladatok elvégzéséhez kitől és milyen formában lehet segítséget kérni. (Serfőző-Somogyi, 2004.)

Ahogy már korábban is említettük, ha sok tanárt és sok tanulót egyszerre egy helyen összegyűjtünk, akkor az még nem lesz működő intézmény, nem lesz működő szervezet. Ahhoz, hogy a tanárok és tanulók közössége intézmény legyen, közös célok, munka- és felelősség-megosztás, összehangolt együttműködés, szerepkörökben előre meghatározott feladatok és ellenőrizhető hierarchikus struktúra szükséges. (Lásd még a 3. és a 4. fejezetet.)

2. 2. A formális működést meghatározó dokumentumok

2. 2. 1. A Pedagógiai Program

Az iskola nevelő-oktató munkájának legátfogóbb dokumentuma az iskola pedagógiai programja. Pedagógiai programja minden iskolának van, mégpedig minden iskolának saját pedagógiai programja. Ezt a pedagógiai programot elsősorban az iskola tanárai készítik el, de minden esetben megpróbálják figyelembe venni az odajáró tanulók igényeit, elképzeléseit, illetve a szülők kéréseit. A pedagógiai programnak vannak kötelező, a közoktatási törvény által előírt elemei. Ezeket minden iskolának, amikor pedagógiai programot készít, figyelembe kell vennie. Ezek a kötelező részek elsősorban nem kötelező tartalmakat jelentenek, hanem olyan kötelező elemeket, amit minden iskolának saját magára nézve értelmezni és átgondolni kell. A pedagógiai programot az iskola nevelőtestületre fogadja el, jelezve mintegy, hogy ez alapján képzelel el a további működését. Ennek alapján az iskola fenntartója, szakértői véleményekre alapozva hagyja jóvá.

A pedagógiai programnak része a nevelési program. Ez azt rögzíti, hogy az iskola pedagógusai milyen filozófia, milyen elvek és elképzelések alapján képzelel el a rájuk bízott tanulók fejlesztését. Egy pedagógiai program fontos értékmérője, hogy ezek az elvek mennyire konkrét elképzelésekkel egészülnek ki. Természetesen minden iskola a lehető legtöbb jót szeretné az oda járó tanulóknak, de ez önmagában még nem elég, hiszen ennek a megvalósításához fel kell ismerni, hogy az iskolai tanulói milyenek, milyen téren van szükségük kiemelt fejlesztésre, illetve mi az, amit az iskola tantestülete nyújtani tud nekik.

A pedagógiai programnak szintén fontos része a helyi tanterv, amiben az egyes tantárgyak oktatási tartalmának részletes leírását találhatjuk. Itt jelenik meg az, hogy az iskola egy bizonyos évfolyamon milyen tantárgyakat milyen óraszámokban tanít, illetve ténylegesen mi tartozik a tananyagba. Természetesen ettől még nem lesz két egyforma tanóra, de az azonos szaktárgyat tanító pedagógusnak ez egy részletes iránymutatás, hogy mikor, kinek pontosan mit kell tanítani és mi az, ami a továbblépéshez szükséges. A helyi tantervben találjuk azt is, hogy milyen módon zajlik a tanított ismeretek ellenőrzése, értékelése.

Habár az iskolába járó gyerekek évről-évre változnak, a pedagógiai programot csak ennél ritkábban gondolják át, fogalmazzák meg újra, hiszen az általános célok az évről-évre változó tanulói igényekhez képest nem módosulnak jelentős mértékben. Ha nem lenne pedagógiai programja, az iskola, mint intézmény talán akkor is működne, de nagy lenne a bizonytalanság, és biztos, hogy nem lenne eredményes a hétköznapi munka. A pedagógiai programban megfogalmazott közös célt fontos, hogy mindenki ismerje, megértse és igyekezzen annak megfelelően cselekedni. A pedagógiai programot joga van megismerni a szülőknek, hiszen ezen keresztül is képet kaphatnak arról, hogy pontosan milyen nevelő-oktató munka folyik az iskolában.

2. 2. 2. A Szervezeti és Működési Szabályzat

Az iskola, mint szervezet mindennapi működésének rendjét az iskolai Szervezeti és Működési Szabályzat (SZMSZ) is nagymértékben meghatározza. Ez a dokumentum az intézményi működést, a belső viszonyokat és a külső kapcsolatokat írja le. Az intézmény vezetője, az iskola igazgatója készíti el, majd terjeszti jóváhagyásra a nevelőtestület elé. A nevelőtestületnek döntési joga van ennek a szabályzatnak a módosításában, vagyis a tanárok javaslatokat tehetnek és dönthetnek az iskola belső életének a szabályairól. Az iskolában működő iskolaszék, illetve diákönkormányzat egyetértési joggal rendelkezik, de a praktikus gyakorlat szerint az igazgató az elkészítés során már konzultál ezekkel a belső csoportokkal. A pedagógiai programhoz hasonlóan, a helyi szinten, vagyis az iskolában már mindenki által

elfogadott dokumentumot végül az intézmény fenntartója hagyja jóvá. Ez a szabályzat is nyilvános, az iskola tanulói, tanárai és dolgozói, illetve a szülők bármikor megtekinthetik. A törvényi előírás szerint az iskolának a weblapján, illetve annak hiányában, az iskolában megszokott módon nyilvánossá kell tenni.

A Szervezeti és Működési Szabályzat általában a következő nagyobb kérdéskörökben rendelkezik:

- *az oktatási intézmény vezetői és azok feladatköre,*
- *az iskola belső közösségei és azok működése,*
- *az intézmény képzési rendje,*
- *a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások,*
- *a tanulók távolmaradásának és mulasztásainak rendje,*
- *fegyelmi és kártérítési kötelezettség,*
- *a pedagógiai munka ellenőrzésének belső folyamata,*
- *szülői szervezetek,*
- *a tanulók és dolgozók jutalmazásának formái, az előmenetel feltételei,*
- *rendkívüli események esetén szükséges teendők,*
- *a tanulók egészségügyi és a szociális felügyelete,*
- *a munkavédelmi előírások,*
- *az iskola hagyományai, a hagyományápolás és az ünnepségek rendje,*
- *az iskola külső kapcsolatai,*
- *a nyilvánosság felé történő megjelenés formái.*

2. 2. 3. A Házi rend

Az iskola, a tanárok és a tanulók hétköznapi életének, az iskola belső világának praktikus belső szabályozása. A házirend meghatározza, hogy a tanulmányi tevékenységeken túli jogok és kötelezettségek az iskola hétköznapi életében hogyan jelenjenek meg. Az előírások elsősorban az iskolában folyó munka rendjét szabályozzák, irányt mutatnak a tanulói magatartásnak és az iskola, mint infrastruktúra használatának. A házirendet a Szervezeti és Működési Szabályzathoz hasonlóan az intézmény vezetője készíti el, majd terjeszti a nevelőtestület elé. Az iskolaszéknek, a diákönkormányzatnak egyetértési joga van, amire építve az igazgató már ez elkészítés, illetve a módosítás során rendre egyezett az említett belső közösségekkel. A házirendet is az iskola fenntartója hagyja jóvá, ettől válik érvényessé és mindenki által követendő szabályozássá. A házirend, a többi dokumentumhoz hasonlóan szintén nyilvános, az iskola weblapján, vagy az iskolában megszokott egyéb módon mindenki által elérhetővé kell tenni. A közoktatási törvény arról is rendelkezik, hogy az iskolába beiratkozó tanulók és szüleik számára egy-egy példányt kell adni.

Egy iskolai házirend általában a következő tényezők leírását tartalmazza:

- *tanulók jogai és kötelezettségei,*
- *a tanórák és a tanórák közötti szünetek, a tanórán kívüli foglalkozás időpontjai,*
- *a tanulók magatartásával kapcsolatban megfogalmazott elvárások, a tanórákon, a szünetekben, a tanítás után,*
- *a késések adminisztrációja és következményei,*
- *a távolmaradások és a mulasztások igazolásának rendje,*
- *az iskolai étkeztetés,*
- *a tanulók által az iskolai intézményi használatáért fizetendő térítési díjak,*
- *a tanuló által előállított termék, dolog, alkotás vagyoni jogára vonatkozó szabályok,*

- *szociális támogatások megállapításának folyamata,*
- *az iskolai helységek használatának rendje,*
- *a tanulók jutalmazásának, fegyelmezésének, büntetésének elvi és gyakorlati leírása,*
- *fegyelmi intézkedések rendje,*
- *az osztálytermi munka felelőseinek rendje.*

2. 3. Szereprendszer az iskola belső világában

2. 3. 1. Az iskola vezetését meghatározó szerepek

Az iskola formális vezetése a közoktatási intézmény mindennapi működését, de rövid és hosszabb távú céljait is meghatározó pedagógusokból áll. Az iskolavezetés felelőssége az iskola, mint intézmény közös célokért, meghatározott rendben való működtetése.

1. Az igazgató. A közoktatási intézmény vezetője, aki „felelős az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, a takarékos gazdálkodásért, gyakorolja a munkáltatói jogokat, és dönt az intézmény működésével kapcsolatban minden olyan ügyben, amelyet jogszabály vagy kollektív szerződés (közalkalmazotti szabályzat) nem utal más hatáskörébe. A nevelési-oktatási intézmény vezetője felel továbbá a pedagógiai munkáért, az intézmény ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségirányítási programjának működéséért, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, a nevelő és oktató munka egészséges és biztonságos feltételeinek megteremtéséért, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzéséért, a gyermekek, tanulók rendszeres egészségügyi vizsgálatának megszervezéséért.” (1993. évi közoktatási törvény, 54. § A közoktatási intézmény vezetője)

Ahogy azt a törvényi előírásban olvashatjuk, az iskola igazgatója egy személyben felelős az intézmény szervezeti és szakmai működésért. Az általa betöltött szerephez megfogalmazott feladatok többségét nem saját maga, hanem a pedagógus kollégáival kooperálva végzi el, de minden esetben felelősséggel tartozik az intézményben folyó összes munkafolyamatért. Előírt feladatai közül bizonyos feladatokat helyetteseinek delegálhat, vagyis azok egy részét másokra átruházhatja. A munkáltatói jogok gyakorlása alapján döntési joga van az iskolában tanító tanárok és az iskola nem pedagógus dolgozóinak a munkakörbe való felvételéről és az esetleges elbocsátásról.

A közoktatási törvény szerint a nevelési-oktatási intézmény vezetőjének feladatkörébe tartozik az iskola teljes szakmai tevékenységének irányítása, az abban való aktív részvétel, különösen:

- a nevelőtestület vezetése,
- a nevelő és oktató munka irányítása és ellenőrzése,
- a nevelőtestület jogkörébe tartozó döntések előkészítése, végrehajtásuk szakszerű megszervezése és ellenőrzése,
- a rendelkezésre álló költségvetés alapján a nevelési-oktatási intézmény működéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítása,
- az iskolaszékkel, a munkavállalói érdekképviselői szervekkel és a diákönkormányzatokkal, illetve szülői szervezetekkel (közösségekkel) való együttműködés,
- a nemzeti és iskolai ünnepek munkarendhez igazodó, méltó megszervezése,
- a gyermek- és ifjúságvédelmi munka irányítása,
- a tanuló- és gyermekbaleset megelőzésével kapcsolatos tevékenység irányítása.

Az igazgató az iskola vezetésével járó feladatai mellett az iskola aktív tanára, de a közoktatási törvény szabályozása alapján pedagógus kollégáihoz képest kevesebb a hetente

kötelező tanítási óraszama. Mivel az iskola vezetőjére igen nagy felelősség hárul, ezért az alkalmazásának szabályozása is körültekintő. Az igazgatónak a tanári feladatokhoz szükséges feltételeken túl intézményvezetői szakképzettség, legalább 5 éves szakmai gyakorlat szükséges. Az igazgató kiválasztása nyilvános pályázat útján történik, a kinevezés egy meghatározott időszakra szól.

2. Az igazgatóhelyettesek. Az intézmény szervezeti életében vagy általános jelleggel, vagy egy-egy speciális feladatra helyettesíthetik az intézmény vezetőjét, az igazgatót. A közoktatási törvény előírása szerint az igazgatóhelyettesek alkalmazása függhet a tanulói létszámtól is, vagyis bizonyos létszámon felül kötelező az intézmény vezetőjének helyettest alkalmaznia. Az iskolákban az igazgatóhelyettesek számának és feladatkörüknek a meghatározása egyedi, amiről minden iskola esetében a saját Szervezeti és Működési Szabályzat rendelkezik.

Nagyobb intézmények esetén megszokott dolog, hogy nem egy, hanem több igazgatóhelyettes is segíti az intézmény vezetőjének a munkáját. Gyakori feladatkörök pl. az általános igazgatóhelyettes, az operatív igazgatóhelyettes, a tanulmányi igazgatóhelyettes, a gazdasági igazgatóhelyettes, stb. Az igazgató helyetteseink pontos feladatleírásában megjelennek bizonyos ellenőrzési jogosultságok, pl. az iskola tanárainak rendszeres szakmai ellenőrzése. Az igazgatóhelyettesek munkáját minden esetben az igazgató ellenőrzi és felügyeli. Az igazgatóhelyettesek megbízása határozott időre szól, általában az igazgató megbízásával párhuzamosan.

2. 3. 2. Speciális tanári szerep: az osztályfőnök

Az osztályfőnök az iskolában dolgozó pedagógusok közül egy-egy osztállyal kapcsolatos nevelési-oktatási feladatokat ellátó tanár. (Az osztályfőnök munkájáról lásd még a Család, gyermek, társadalom című kötetet.) Az iskola belső világában talán az egyik legsokoldalúbb, az egyik leginkább összetett szerep, ami minden esetben szokatlan kreativitást igényel a pedagógusoktól. Nem egyszer komoly ellentmondások is kísérik az osztályfőnök munkáját, ami körbeírható ugyan, de biztosak lehetünk benne, hogy minden osztály esetében más és más. Az osztályfőnöknek az osztályával kapcsolatos feladatait legegyszerűbben belső és külső jellegű feladatokra lehet felosztani.

A belső feladatok közé tartozik elsősorban a tanulók megismerése, a tanulóközösség megismerése, és egyéni, illetve a közösségre irányuló fejlesztő tevékenység. Az osztályfőnök az a pedagógus, aki az iskolát egy személyben is képviseli a tanuló felé, illetve aki szükség esetén a tanulót is képviseli az iskola, a többi pedagógus felé. Az osztályfőnök nem csak szervezi az osztály életét, hanem tudatosan alakítja azt. Az osztályfőnöki óra segítségével, illetve a szerepéből adódóan felvállalt tanórán kívüli és sok esetben iskolán kívüli programokkal tantárgy- és nem egy esetben iskola-független nevelési-oktatási helyzeteket teremt, hogy a tanulók fejlődését elősegítse.

Az osztályfőnök külső feladatai szerint egyrészt az iskolán belüli világ felé, másrészt az iskolát befogadó társadalmi környezet felé képviseli a gyerekeket. A tanulókat és a tanulóközösséget képviseli az iskolán, a tantestületen belül, ugyanakkor a társadalmi környezet jelenségeit közvetíti a tanulók felé. Előbbi esetben például egy osztályozó értekezleten a tanulók személyes megismerése alapján tanácsaival segíti a megfelelő döntéseket, utóbb említett helyzetben pedig a társadalmi aktualitásokat, vagy a valós élethelyzeteket állítja az osztály figyelmének középpontjába például egy drog-prevenációs foglalkozás keretei között.

Az osztályfőnöki szerep tanárok közötti megítélése kettős. Optimális esetben a tanulókkal kialakított elmélyült, személyes jellegű kapcsolat a szerep pozitív, míg a gyakori, sokszor

adminisztratív pluszfeladat a szerep negatív oldalát jeleníti meg. Az osztályfőnökök fontos „hidat” képeznek az osztály iskolai és iskolán kívüli életében. Egy pedagógus egyszerre csak egy osztály osztályfőnöke szokott lenni, határozott időre, az igazgató megbízása és sok esetben a tantestület egyetértése alapján.

2. 3. 3. Speciális végzettségű vagy speciális feladatot ellátó szakemberek az iskolában

Az iskola céljainak megvalósításáért, az iskola belső világában megjelenő feladatok megoldásán nem csak szaktanárok dolgoznak. Az iskola összetett belső rendszerében fontos feladatot kapnak más szakemberek is, habár a közfelfogás egy iskola dolgozói között leggyakrabban a tanárokat és ritkább esetben az iskola, mint infrastruktúra működtetését biztosító dolgozókat említi. (Lásd még az 5. fejezetet.) Az intézmény hétköznapijaiban a tanárokkal kooperálva, bizonyos speciális nevelési-oktatási feladatokat velük megosztva dolgoznak pedagógus és nem pedagógus kollégák:

- *gyermek- és ifjúságvédelmi felelős,*
- *iskolapszichológus,*
- *fejlesztő pedagógus,*
- *szociális munkás,*
- *szociálpedagógus,*
- *könyvtáros asszisztens,*
- *szabadidő-szervező,*
- *pedagógiai asszisztens,*
- *oktatástechnikus.*

Az egyes szerepeket sok esetben az iskolában egyébként szaktanári munkát is végző tanár látja el (pl. fejlesztő pedagógus), illetve vannak olyan tevékenységi körök, amelyek esetében több iskola esetleg ugyanazt a személyt foglalkoztathatja (pl. iskolapszichológus). Ebben a helyzetben a feladatot végző személy nincs mindig jelen, de szerepkörének leírása alapján az iskola minden tanulója, tanára és bizonyos esetekben a szülők is tudják, hogy milyen ügyekben és mikor kereshetik meg. Bizonyos szerepköröknek megfelelő feladatokat a közoktatási törvény szabályoz, de számos olyan munkakör akad, amit iskolai szinten, az iskola vezetősége határoz meg.

Habár az egyes szerepek komplex feladatokat jelentenek, de szinte mindegyik esetében megfigyelhető, hogy a pedagógus munkáját vagy az iskola működtetését segítő, illetve társadalmi feladatokat az iskolában megvalósító feladatkörökről van szó. Ezek a szerepek az eredményes, a tanulók fejlesztését szem előtt tartó működéshez nagymértékben hozzájárulhatnak, de sok iskola, elsősorban anyagi korlátok miatt nem tud élni a lehetőségekkel.

2. 4. Tanári közösségek az iskola szervezetében

A pedagógusok egy iskolai tanári közösségében egyszerre több szerepet, feladatkört is elláthatnak. A korábbiakban már találkoztunk az iskola vezetésének szerepköreivel, most áttekintjük azt, hogy a vezetői szerepet nem vállaló szaktanárok milyen állandó vagy ideiglenes csoportokat, kisebb közösségeket alkotnak.

1. A nevelőtestület. Az iskolában tanító pedagógusok közössége, az iskola nevelési és oktatási ügyeinek legfontosabb tanácskozó és döntéshozó közössége. A nevelőtestületnek minden pedagógus a tagja, de ebbe a közösségbe tartozik minden olyan szakember, aki

felsőfokú végzettséggel rendelkezik és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segíti. A tanácskozó jelleg egy állandó fórumot jelent, ami rendszeresen, illetve szükség szerint ülésezik. A pedagógusok itt hozzászólhatnak az iskolát, a tanulók nevelését és oktatását érintő ügyekhez, javaslatokat fogalmazhatnak meg, érvelhetnek és vitatkozhatnak. A döntéshozó szerepkör a tanácskozáson túl azt is jelenti, hogy a nevelőtestület szabályokat alkothat az iskolával, a tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos ügyekben. A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik (közoktatási törvény, 57. § (1)):

- a nevelési, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása,
- a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása,
- a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése,
- a nevelési-oktatási intézmény munkáját átfogó elemzések, értékelések, beszámolók elfogadása,
- a nevelőtestület képviselőjében eljáró pedagógus kiválasztása,
- a házirend elfogadása,
- a tanulók magasabb évfolyamba lépésének megállapítása,
- a tanulók fegyelmi ügyeiben való döntés, a tanulók osztályozóvizsgára bocsátása,
- az intézményvezetői, intézményegység-vezetői pályázathoz készített vezetési programmal összefüggő szakmai vélemény kialakítása,
- jogszabályban meghatározott más ügyek.

A nevelőtestület formálisan a nevelőtestületi értekezleteken, az osztályozó értekezleteken, illetve rendszeresített esetmegbeszéléseken gyakorolja tanácskozó és ez előző két esetben döntési jogkörét. A nevelőtestület tagjai természetesen nem csak formális keretek között egyeztetnek egymással, hiszen mint minden emberi közösségben, állandó vagy ideiglenes csoportok alakulnak ki. Ezeknek az informális szerveződéseknek sokszor komoly hatása van a formális tanácskozások döntéseire, illetve a döntéseket előkészítő munkafolyamatokra.

2. A szakmai munkaközösség. Az azonos szaktárgyakat, vagy egy műveltségi területhez tartozó tantárgyakat tanító pedagógusok csoportja, akik elsősorban azért kooperálnak, hogy a szaktárgy tanításában egymást módszertani tanácsokkal, ötletekkel, óralátogatásokkal, vagy akár szükség esetén helyettesítéssel segítsék. A szakmai munkaközösség szaktárgyi, vagy műveltségterületi alapon szerveződik, aminek a már említett pozitív szerepe mellett vannak komolyabb hiányosságai is. A szakmai munkaközösséget úgy is meghatározhatnánk, hogy azoknak a tanároknak az összessége, akik szinte biztosan nem tanítják ugyanazt a gyereket. Egy osztályban általában egy szaktanár tanítja az adott tantárgyat, vagyis egy szakmai munkaközösségben nincs még egy olyan tanár, aki ugyanazt a gyereket tanítaná. Kivételt képez ez alól, ha a szakmai munkaközösség műveltségterület szerint szerveződik, és az adott osztályt tanító pedagógus csak az egyik szaktárgyat tanítja a tanulóknak. A szakmai munkaközösségben tehát szó esik egy-egy szaktárgy vagy műveltségterület tanításának kérdéséről, de egy-egy tanuló nevelési-oktatási feladataival kapcsolatban a tanárok nem tudnak tanácskozni. Szakmai munkaközösségek gyakran szerveződnek iskolák között is, vagyis akár több különböző iskolában ugyanazt a szaktárgyat vagy műveltségterületet tanító tanárokból.

3. Az osztályt tanító tanárok munkaközössége. A szakmai munkaközösségek működésének hiányosságait kiküszöbölő tanári csoport, ami egy adott osztály, illetve a tanulók fejlesztésével, nevelési-oktatási feladataival kapcsolatban szerveződik. A közoktatási törvény nem rendelkezik erről a tanári szerveződésről, de a pedagógusok körében egyre gyakoribb, hiszen egy-egy osztályt sokan tanítanak és az osztályfőnök rendkívül összetett

szerepében megjelenő, az osztállyal kapcsolatos koordinációt a személyes egyeztetés, főleg ha rendszeres, sokkal hatékonyabban helyettesítheti. Az osztályozó értekezleteken kívül a félévente akár többször megismételt rövid megbeszélések, amelyek sokszor esetmegbeszéléseket is jelentnek, nagyon jó hatással van a nevelő-oktató munkára. A tanárok más kollégáik tapasztalatai alapján sok új információt szereznek a tanulókkal kapcsolatban, egy-egy gyerek fejlődését nem csak a saját szaktárgyuk és az esetleges személyes kapcsolatok alapján tudják követni.

2. 5. Működő szerepek – működő közösségek az iskola belső életében

Az iskolában dolgozó pedagógusok feladatköréből, az intézmény belső világában megjelenített szerepköréből adódik, hogy számos olyan rendszeres munkaértekezlet szerveződik, ahol a szerepeknek megfelelő feladatokról egyeztetnek az érintettek. A tantestületi értekezlet a nevelőtestület tanácskozási és döntéshozatali fóruma, az osztályozó értekezlet a tanulók félév végi és év végi teljesítményét minősítő speciális nevelőtestületi értekezlet. Ide sorolhatjuk még a szakmai munkaközösségek és az egy osztályt tanító tanári munkaközösségek egyeztetéseit is.

Az iskola belső világában a pedagógusok egymás közötti kapcsolattartásán túl fontos szerepkör az iskola klientúrájával, vagyis a tanulókkal, a szülőkkel, illetve a fenntartóval való egyeztetés.

1. Az iskolaszék. „Az iskolában a nevelő és oktató munka segítése, a nevelőtestület, szülők és a tanulók, az intézményfenntartók, továbbá az intézmény működésében érdekelt más szervezetek együttműködésének előmozdítására iskolaszék alakulhat. Az iskolaszékbe a szülők, a nevelőtestület, az iskolai diákönkormányzat azonos számú képviselőt küldhet” (közoktatási törvény, 60. § (1)). Az iskolaszék érdekegyeztető fórum, ahol az iskola minden érintett résztvevője képviselve lehet. Létrehozását kezdeményezheti a szülők közössége, a nevelőtestület, a diákönkormányzat. Minden esetben létre kell hozni, ha a felsoroltak közül két érdekképviselő kezdeményezi a megalakítását. „Az iskolaszék részt vesz a tanulók jogainak érvényesítésével, kötelezettségeinek teljesítésével összefüggésben a nevelési-oktatási intézmény által hozott döntések, intézkedések ellen benyújtott kérelmek elbírálásában. Az iskolaszék egyetértési jogot gyakorol:

- jogszabályban meghatározott kérdésekben a szervezeti és működési szabályzat elfogadásakor;
- a házirend elfogadásakor;
- a vállalkozás alapján folyó oktatás és az azzal összefüggő szolgáltatás igénybevétele feltételeinek meghatározásakor.

Az iskolaszék véleményt nyilváníthat a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben. (közoktatási törvény, 61. § (1)(2)(3)) Az iskolaszék, mint iskolán belüli érdekképviselői csoport jól mutatja, hogy az iskola minden szereplője közvetetten érintett lehet a saját magát, vagy az iskola teljes közösségét érintő kérdések megvitatásban, véleményezésében és sok esetben döntésében.

2. A szülői értekezlet. Egy-egy osztályban tanuló gyerekek szüleinek az érdekegyeztető és a szervezési kérdéseket, illetve feladatokat megbeszélő fóruma. Általában félévente 2-3 alkalommal kerül megrendezésre, ami az iskolai tapasztalatok szerint kevésnek mondható. A pedagógus legfontosabb feladata a szülők tájékoztatása az iskolával kapcsolatos történésekről, az osztállyal kapcsolatos terveiről, elképzeléseiről. Interaktív fórum, ahol a szülőknek is

lehetőségük van kérdezni, az elhangzottakat véleményezni, vagy megvitatni, esetleg újabb kérdéseket napirendre tűzni. A leggyakoribb témák a tanulók általános értékelése, a tervezett programok, a tanulók iskolai kötelezettségei, tanári és a tanulói munkák véleményezése. A nevelőtestület számára fontos, hogy az iskolában tanuló gyerekek nevelési-oktatási feladataival, a fejlesztés terveivel, illetve az iskola hétköznapi eseményeivel kapcsolatban egyeztessenek a szülőkkel, mert ez alapvető feltétele a hatékony munkának.

3. A szülői szervezetek. Az iskolába járó tanulók szülei önszerveződő módon hozhatnak létre közösségeket. Ezek a közösségek nem feltétlenül egy osztályba járó tanulók szüleiből állnak, hanem akár több osztály tanulóinak szülei alakíthatnak ilyen csoportot. A szülői szervezet: „figyelemmel kíséri a gyermeki, tanulói jogok érvényesülését, a pedagógiai munka eredményességét. Megállapításairól tájékoztatja a nevelőtestületet és a fenntartót. A gyermekek, tanulók nagyobb csoportját érintő bármely kérdésben tájékoztatást kérhet a nevelési-oktatási intézmény vezetőjétől, az e körbe tartozó ügyek tárgyalásakor képviselője tanácskozási joggal részt vehet a nevelőtestület értekezletein.” (közoktatási törvény, 59. § (5)) A szülői szervezet alakítása nem kötelező, de számos iskola esetében a szülők felismerik, hogy egymással kooperálva gyermekeik érdekében az iskola nevelőtestülete vagy vezetője számára hivatalosan is közvetíthetik elképzeléseiket, igényeiket.

2. 6. Informális szerepek az iskola belső világában

A pedagógusok többszörösen összetett formális kapcsolatrendszerét, amit a szerepek és a feladatok, illetve a közös cél érdekében létrejött munkamegosztás, a kölcsönös felelősségi viszonyok határoznak meg, még tovább árnyalja az informális szerepek rendszere. A pedagógusok, mint egy emberi közösség tagjai természetesen érzelmi hatásaik alatt is állnak, és akár a szerepekkel járó feladatok elvégzésekor, akár csak a szervezeti életnek bizonyos értelemben passzív részeseként nem mindig racionális véleménnyel, attitűdökkel is rendelkeznek. Az informális szerepek kialakulásának forrása az egyén, aki pedagógusként pl. szimpatizál, más esetekben pedig rivalizál az azonos szaktárgyat tanító kollégáival. Informális kapcsolatrendszerét meghatározza az életkora és ezzel párhuzamosa a pályán eltöltött idő, vagy akár az is, hogy kivel van közös asztala egy kisebb tantestületi szobában. A szervezeti élet által teremtett helyzeteken túl, a személyiségéből adódóan is bizonyos kollégákkal szimpatizál, másokat pedig akár ellenszenvesnek is tarthat. Az informális szereprendszert meghatározó tényező az is, hogy a pedagógus saját magát miként definiálja a nevelőtestületben.

Az informális szereprendszer nagyon komoly hatással van a formális szerepek keretei között megoldott feladatokra, az egyén vagy akár a teljes csoport, vagyis a nevelőtestület teljes tevékenységére. Pl. azonos normák mentén, kölcsönös szimpátia alapján kooperálva dolgozó pedagógusok a kitűzött célok felé segíthetik a teljes nevelőtestületet, ugyanakkor az intézményhez érzelmileg nem kötődő, a közös célokat csak korlátoknak értelmező, saját szerepüket is nehezen vagy tévesen definiáló csoportja jelentős mértékben hátráltathatja a szakmai közösség és ezen keresztül egy egész intézmény munkájának a sikerét. (Lásd a szervezeti kultúrával foglalkozó 4. fejezetet.)

Egy jól működő nevelőtestületi közösségben a pedagógusok kötődnek egymáshoz és az intézményhez, szakmai és társadalmi biztonságot találnak maguknak. Azt érzik, hogy tartoznak valahova, ahol a pedagógus társak és a gyerekek is igénylik a munkájukat, jelentőséget tulajdonítanak a személyüknek és a ennek alapján lehetőséget kapnak a személyes elképzeléseik, önmaguk megvalósítására. A pedagógus számára a formális szereprendszeren túl szükséges az informális elismerés, bizonyos mértékű önállóság, de szükség esetén rendszeres vagy akár nagymértékű támogatás, segítség.

2. 6. 1. Jellemző viselkedési formák

Egy-egy pedagógusnak nagyon fontos szerepe van a nevelőtestület és más szakmai közösségek kapcsolatrendszerének a szervezésében. A többiek bizalmát élvező emberként kezdeményezők, igyekeznek megoldani a személyes konfliktusokat, szinte minden nevelőtestületi taggal kölcsönösen jó viszonyt ápolnak. Általában nyitottak, saját magukat a közösségrét is élő embernek tartják, akinek fontos, hogy ne csak saját magának vagy egyes embereknek, hanem a teljes közösségnek jó legyen.

Más pedagógusok a személyes kapcsolathoz képest sokkal inkább a feladatok, a szerepből adódó köteleességek elvégzését tekintik a fő feladatuknak. Sok esetben önként vállalnak munkát, azt minden esetben a lehetőségeikhez képest nagyon jól el is végzik. Számukra is fontos az intézmény munkájának sikere, de ehhez leginkább a megfelelően elvégzett feladataikkal járulnak hozzá.

Vannak olyan pedagógusok is, akik némi nárcizmussal az iskolát a saját személyiségük kifejezésére alkalmas terepnek tartják, ahol megvalósíthatják önmagukat. Természetesen hozzájárulnak az intézmény eredményes munkájához, de ezt inkább a saját magukról alkotott pozitív kép erősítése érdekében teszik.

2. 6. 2. A formális és informális szerep, kapcsolatrendszerek

Egy nevelőtestület vagy szakmai jellegű iskolai közösség belső életében a csoportalakulási folyamatoknak megfelelően, minden más emberi csoporthoz hasonlóan kialakulnak bizonyos szerepek, amelyek meghatározzák az egyén és csoport, illetve az egyének kapcsolatát. Az informális szereprendszer az iskola hétköznapijaiban is szinte minden pillanatban felismerhető. Ez a kapcsolatrendszer csak nehezen befolyásolható, de a történések hatására vagy új szereplők megjelenésére folyamatosan alakul. A benne élő pedagógusok sok esetben fel is ismerik és tudatosan igyekeznek kezelni, míg mások inkább csak elfogadják és passzívan viselik a következményeit. Teljes egészében, objektív módon alig, vagy szinte egyáltalán nem ismerhető meg, de jelentős mértékű hatást gyakorol a formális kapcsolat és szereprendszer minden elemére és ezen keresztül az iskola belső világára, vagy akár az intézmény eredményességére is.

Feladatok

1. feladat

Válasszon ki két pedagógiai programot és hasonlítsa össze őket az alábbi szempontok szerint:

- *nevelés célkitűzések, azok megvalósításához megfogalmazott tevékenységek*
- *az iskola belső közösségfejlesztő tevékenysége*
- *tanórán kívüli tevékenységek*
- *a szülők, pedagógusok és tanulók együttműködésének lehetőségei*

2. feladat

Válasszon ki két Szervezeti és Működési Szabályzatot, hasonlítsa őket össze az alábbi szempontok szerint:

- *az iskolavezetés belső munkamegosztása*
- *a tanári munka jutalmazása, előmenetel*
- *a pedagógiai munka belső ellenőrzése*
- *fegyelmi eljárásrendszer*

3. feladat

Válasszon ki két iskolai házirendet és hasonlítsa őket össze az alábbi szempontok szerint:

- *tanulók jogai*
- *tanulók kötelességei*
- *tanulóközösségek jogai*
- *fegyelmi eljárásrendszer*
- *a pedagógusok jogai és kötelességei*

4. feladat

Készítsen rövid interjút az iskolavezetés tagjaival! Az iskola belső működését meghatározó dokumentumok (Pedagógiai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Házirend) alapján állítson össze egy kb. 8-10 kérdésből álló strukturált interjút, amelyben az iskolavezetés tagjait kérdezi a saját mindennapi tevékenységükről, feladataikról, a nehézségekről.

5. feladat

Szervezzon találkozót egy iskola diákönkormányzatának tisztségviselőivel, ahol egy fókuszcsoporthoz beszélgetés keretei között kérdezze meg őket a tanulói közösségek iskolán belüli tevékenységének mindennapjairól! Az interjúra való felkészülésben kérje a diákönkormányzat működését koordináló tanár segítségét, illetve tanulmányozza át a tanulói közösségek működését meghatározó dokumentumokat.

6. feladat

Keresse meg egy iskola osztályfőnöki munkaközösségének tagjait, és a kooperációra nyitott tanárokkal szervezzon fókuszcsoporthoz beszélgetést. Az iskola belső működését meghatározó dokumentumok (Pedagógiai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Házirend) alapján összegezze az osztályfőnöki szerepből adódó belső iskolai feladatokat és ezek hétköznapi formáiról beszélgessen az osztályfőnökökkel.

7. feladat

Látogasson el egy iskolába és a belső működést meghatározó dokumentumok segítségével, illetve az iskolatitkár és az iskolavezetés közreműködésével gyűjtse össze, hogy milyen speciális végzettségű (nem csak pedagógus vagy nem pedagógus) szakemberek dolgoznak az iskolában. A lehetőségek szerint keresse meg ezeket a dolgozókat és rövid, kb. 5-10 perces

beszélgetésben kérje meg őket, hogy foglalják össze mindennapi tevékenységük legfontosabb céljait és rendszeres napi feladataikat.

8. feladat

Egyeztessen időpontot egy iskola vezetésével és vegyen részt egy nevelőtestületi értekezleten. Készítsen megfigyelési jegyzőkönyvet a fontosabb témákról, vázolja fel a megbeszélés témaköreit. Az értekezlet emlékeztetője alapján kezdeményezzen beszélgetést az iskolavezetés egy-egy tagjával, illetve 2-3 pedagógussal arról, hogy a megfigyelt értekezlet és a korábbi értekezletek tematikája milyen eltérést mutat.

9. feladat

Keresse fel a tanult szaktárgyának, vagy egy szabadon választott szaktárgynak megfelelő szakmai munkaközösség vezetőjét és időpont-egyeztetés alapján vegyen részt a soron következő megbeszélésen. A megbeszélés előtt tanulmányozza át az iskola Pedagógiai Programját és Helyi Tantervét, különös tekintettel a szaktárgyi munkaközösség tevékenységéhez kapcsolódó részekre. Kérdezze meg a munkaközösség tagjait, hogy a helyi tanterv készítésénél milyen célokat tartottak szem előtt, illetve a hétköznapi megvalósítás során milyen módon veszik figyelembe az általuk leírtakat. Tanulmányozza a munkaközösség éves szakmai tervének elemeit, illetve lehetőség szerint a korábbi évek dokumentumait is. Írjon egy rövid összefoglalót a szakmai tervek alakulásának folyamatáról!

Irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (<http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=99300079.tv>)
- Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 5.
- Baráth Tibor - Golnhofer Erzsébet [1997, szerk.]: Közoktatási menedzser. OKKER, Budapest.
- Bodnárné Király Erzsébet (2004): Iskolai szabályzatok, dokumentumok: Alapító okirat, szervezeti és működési szabályzat, nevelési és pedagógiai program, házirend, képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés módosítása, kidolgozása a közoktatási törvény előírásai alapján. Önkormányzat, Encs.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Oktatásmenedzsmet. In: Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 177-190.
- Serfőző Mónika (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 381–397.
- Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi László (szerk.): A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája. Módszertani Füzetek. OKKER, Budapest, 20–46.
- Serfőző Mónika-Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabályzatok és házirendek / [közread. a szerk.]: Iskolakultúra, 1993. 23. 72-79.
- Tiszavölgyi Kinga (1998): Közoktatási intézmények szabályzatgyűjteménye. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Kiegészítő hivatkozások, szervezeti dokumentumok

Pedagógiai Programok:

Alternatív Közgazdasági Gimnázium Pedagógiai Programja (<http://www.akg.hu/program/>)

Az Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola Pedagógiai Programja (http://www.arpad-pecs.sulinet.hu/afg/iskolankrol/ped_prog.php)

Török János Mezőgazdasági és Egészségügyi Szakközépiskola Pedagógiai Program (<http://www.tjszki.hu/1smas/pp/>)

Kossuth Zsuzsanna Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium Pedagógiai Programja (http://www.kzs.hu/iskolai_dokumentumok/Pedag%C3%B3giai%20Program%202004%20augusztus%2026_.pdf)

Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskolája, Gimnáziuma és Szakképzőiskolája (<http://www.ektf.hu/~gyak2/dokuk/pedprog2004.pdf>)

Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola Pedagógiai Program (<http://www.vajdaiskola.hu/szakmai/Vajda%20Pedagogiai%20Program.doc>)

Eötvös József Gimnázium Pedagógiai Program (<http://www.eotvos-tata.sulinet.hu/oktatas/pedprogram.htm>)

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola Pedagógiai Program (<http://www.radnoti.hu/files/pedprogkivonat.doc>)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Trefort Ágoston Gyakorlóiskola (<http://www.trefort.elte.hu/honlap3/dokumentumok/pedprog.htm>)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium és Kollégium Pedagógiai Programja (<http://www.apaczai.elte.hu/html/pedprog04.html>)

A Pécsi Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ Pedagógiai-Művelődési Programja (<http://www.ank.sulinet.hu/hu/dokumentumok/pedmuvprogram.html>)

Eötvös József Gimnázium Tata Pedagógiai Program (<http://www.eotvos-tata.sulinet.hu/oktatas/pedprogram.htm>)

Tompai Mihály Körzeti Általános Iskola Pedagógiai Programja (<http://www.pais-iskola.hu/adatok/pedpr2005.pdf>)

Landerhegyi és Pais Dezső Általános Iskola Pedagógiai Programja (<http://www.pais-iskola.hu/adatok/pedpr2005.pdf>)

Szervezeti és Működési Szabályzatok:

Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola Szervezeti és Működési Szabályzata (http://www.arpad-pecs.sulinet.hu/afg/iskolankrol/szmsz_2005.pdf)

Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskolája, Gimnáziuma és Szakképzőiskolája Szervezeti és Működési Szabályzata (<http://www.ektf.hu/~gyak2/dokuk/szmsz.doc>)

Kossuth Zsuzsanna Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium Szervezeti és Működési Szabályzata (http://www.kzs.hu/hazirend/Kzs_SzMSz200407.pdf)

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola Szervezeti és Működési Szabályzata (<http://www.radnoti.hu/portal/?q=node/6>)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Trefort Ágoston Gyakorlóiskola Szervezeti és Működési Szabályzata (<http://www.trefort.elte.hu/honlap3/dokumentumok/szmsz.htm>)

A Pécsi Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ Szervezeti és Működési Szabályzata (http://www.ank.sulinet.hu/hu/dokumentumok/doc/szmsz_vegleges2006.doc)

Házirendek:

Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola Házirendje (http://www.arpad-pecs.sulinet.hu/afg/isk_elet/hazirend.php)

Kossuth Zsuzsanna Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium Házirend (http://www.kzs.hu/hazirend/Hazirend_20050105.pdf)

Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola Házirend (<http://www.vajdaiskola.hu/szakmai/hazirend.html>)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Trefort Ágoston Gyakorlóiskola Házirendje (<http://www.trefort.elte.hu/honlap3/dokumentumok/hazirend.htm>)

Eötvös József Gimnázium Házirendje (<http://www.eotvos-tata.sulinet.hu/hivatalos/hazirend.htm>)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium Házirend (<http://www.apaczai.elte.hu/html/hazirend2005.html>)

Zuglói Hajós Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Házirendje (<http://www.zugloihajos.hu/hu/iskol%E1nkr%F3l/h%Elzirend/>)

Landerhegyi és Pais Dezső Általános Iskola Házirendje (<http://www.pais-iskola.hu/adatok/hazirend.pdf>)

3. Kommunikáció az iskolában (Szivák Judit)

3. 1. A kommunikáció

Az átlagember ébrenlétének 70 %-át kommunikációval tölti. A kommunikációval különböző célokból foglalkozó kutatók nagy része azt állítja, hogy lehetetlen nem kommunikálni. Minden szónak és minden viselkedésnek van üzenet értéke, vagyis minden pillanatban kommunikálunk.

Akár aktív, akár passzív a kommunikáció, mindig hír értékkel bír, hatást gyakorol másokra, befolyásol. A kommunikáció a felek kapcsolatát is minősíti intenzitásában, dinamikájában. Kifejezi annak lényegét, akár tudatában vannak a résztvevők, akár nincsenek.

A kommunikáció *a társadalmi és a személyközi történések hordozója*, ezzel egyike a szociálpszichológia és a pedagógia kulcsfogalmainak.

A kommunikáció létrejöttéhez két partner szükséges: *az adó*, akitől az információ kiindul és *a vevő* (fogadó), aki ezt megkapja, értelmezi. Válasz esetén *kölcsönös információáramlás* indul meg, ezt nevezzük kommunikációnak.

A kommunikációban – amint fent jeleztük - mindig vannak fogadók és küldők. A fogadó szerepe, hogy értelmezze az üzenetet és visszaigazolja azt valamilyen módon. Ezért lényeges, hogy a küldő és a fogadó azonos kódot használjon, melybe beletartoznak a közösen értelmezhető *verbális és non-verbális (nem szóbeli) jelek*, jelzések is (gesztusok, szimbólumok, mimika, térhasználat...) Az utóbbiakra legalább olyan fontos figyelniük, mint a szavakra, hiszen sok esetben módosítják a verbális üzenet jelentését. (Gondoljunk csak arra a tanárra, aki dicsérettel fordul a tanulóhoz, de mindezt nem erősíti meg non-verbális üzenetével, például nem mosolyog. Vajon melyik közlés lesz hiteles a tanuló számára? Vagy mire következtetünk vizsgahelyzetben egy ingató fejmozdulatból?)

A kommunikáció természeténél fogva kölcsönös üzenetváltás, melynek segítségével megismerjük, befolyásoljuk a világot, másokat és önmagunkat is.

Sok kommunikációban az üzenetben egy felszólító tendencia is érvényesül, vagyis megjelenik a partner befolyásolásának célja. Ez gyakran nem nyílt, hanem burkolt üzenetek által történik (lásd pl.: non-verbális üzenetek). A résztvevők viszonya lehet egyenrangú és egyenlőtlen (komplementer, kiegészítő), mely meghatározza a kommunikáció tartalmát, stílusát és ennek következtében a befolyásolás mértékét is.

A Johary ablak (ejtsd: dzsohari ablak) egyike a legszemléletesebb modelleknek, melyek az emberi interakciókat leírják (lásd 1. ábra).

	AZ ÉN ELŐTT ISMERT	AZ ÉN ELŐTT ISMERETLEN
MÁS ELŐTT ISMERT	NYITOTT	VAK
MÁS ELŐTT ISMERETLEN	REJTETT	ISMERETLEN

Dr. Barlai Róbert - Szatmáriné dr. Balogh Mária (1997): Önismeret, kommunikáció, csoportjelenségek dióhéjban. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 14.o.

1.ábra. Johary ablak

A Johary ablak a kommunikáció célját négy csoportba sorolja be:

- *Van, amit MI is tudunk magunkról és MÁSKOR is rólunk. Ide tartoznak a „Nyitott kommunikáció” közlései és az azokból származó ismereteink magunkról és kommunikációs partnereinkről.*
- *Van, amit MÁSKOR ismernek rólunk, de előttünk ismeretlen. Ezt nevezzük Vak területnek.*
- *A Rejtett mezőben található azok az ismereteink önmagunkról, melyeket nem osztunk meg másokkal, nem mutatjuk meg másoknak valamilyen oknál fogva.*
- *Az Ismeretlen, bizonyos pszichológiai iskolák szerint „tudatalatti” részben is vannak rejtett dimenziók, melyek lehet, hogy soha nem válnak ismertté sem a magunk, sem mások számára.*

Minden személyben eltérő a nyitott, a rejtett és a vak terület nagysága, tartalma. Az adott szituáció is meghatározza, mennyire „nyitjuk” meg személyünket a másik személy vagy helyzet számára. Az ábra legfontosabb üzenete ettől függetlenül az, hogy önmagunkról és másokról is csak kommunikáció útján szerzünk reális ismereteket, tehát az önismeret kialakulásának eszköze is a kommunikálás.

3. 2. Szerep és kommunikáció

A kommunikáció mindig adott társadalmi viszonyrendszerben zajlik, ahol a két fél egymáshoz való viszonya meghatározott, ebből fakadóan a kommunikáció tartalma, stílusa, hangneme is változó. A szerep szó a hétköznapi nyelvhasználatban valami megjátszott viselkedésre, színészi teljesítményre utal. A szociálpszichológiai jelentés ettől nagymértékben különbözik, hiszen ebben a kontextusban akkor beszélünk szerepről, amikor egy meghatározott szakma, helyzet kapcsán úgy viselkedünk, ahogyan az adott foglalkozás, helyzet optimális gyakorlása megkívánja.

Gondoljuk át, hogy azonos életkorban hány szerepet kell eredményesen érvényesíteni: miközben az iskolában pedagógusként dolgozunk, valószínűleg otthonosan kell mozognunk a gyerek, a szülő, a társ, a barát szerepében is. Ugyanakkor egy tanár szerepe a szerint is változik, hogy éppen kivel kommunikál. Másként irányítjuk az interakciót egy kollégával, egy szülővel, az intézményigazgatóval, illetve a tanulóval szemben. (Az iskolai szerepekről lásd részletesebben a 2. 3. és az 5. fejezetet.)

Egy-egy szerephez társadalmilag elvárt, illetve szociálisan hatékony kommunikáció tartozik.

Léteznek szabad, ajánlatos és kötelező elvárások. A szerepeket tanulás útján sajátítjuk el. Az utánzás, az azonosulás, az interiorizáció folyamán a külső minta belső meggyőződéssé, viselkedéssé válik.

A szerepazonosulás hosszú és bonyolult folyamat, melyben alapvető jelentőségű, hogy milyen mintákból építkezhet az ember. A szereptanulás elválaszthatatlan része az adott szerephez tartozó kommunikációs repertoár elsajátítása és hatékony alkalmazása. Szerepeinkben csak akkor leszünk eredményesek, ha hitelesen képviseljük az adott szerep viselkedését, kommunikációját és nem színészi teljesítményt igyekszünk nyújtani.

3. 3. Kommunikációs csatornák

3. 3. 1. Verbális kommunikáció

Az ember legtipikusabb kommunikációs módja a szóbeliség. Kódrendszere: a nyelv és maga a beszéd, tanult kulturális eredmény, mely éppen a tanulási utak különbözősége okán jelentősen eltér. A nyelv hatalmas rendszeréből a társadalom különböző csoportjai eltérő mennyiségű kódot ismernek, értenek és használnak. A használt kommunikációs kód összetettsége (kommunikációs kompetencia) elsősorban a családi szocializációs hatásoktól függ, és már az iskolába lépéskor meghatározhatja a tanuló sikerességét, a tanuláshoz való viszonyát.

A kidolgozott kód gazdag szókincsen, összetett grammatikai szerkezetek birtoklásán, tagolt, árnyalt fogalmi készleten alapul. Ez a kód olyan családok sajátja, amelyek szocio-ökonómiai státusa magas. *A korlátozott kódot* szűk szókincs, alacsony absztrakciós szint, egyszerű szerkezetek jellemzik. Az iskolázatlan családok, kedvezőtlenebb szociokulturális közegből érkező gyermekek nyelvhasználatát jellemzik, akik iskoláztatásuk során gyakran behozhatatlan hátránnyal küzdenek, hiszen nem értik a tanítói instrukciókat, kérdéseket, a tankönyvek szövegét. (Lásd a „Család, gyermek, társadalom” és az „Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia” című köteteket is.)

Az alkalmazott nyelvi kódok behatárolják a verbális intelligencia fejleszthetőségét, az olvasásra való hajlandóságot, így „22-es csapdájaként” rögzítenek bejósolható életpályákat, társadalmi esélyegyenlőtlenségeket.

Egy rövid történet: Lacikának megsérült a keze, a pedagógus a sebészetre kísérte. Az orvos a szokásos mondattal fogadja: „mi a panasz”? Lacika rémülten hátrál és ijedten mondja: „én nem árultam be senkit”!

3. 3. 2. Nem verbális kommunikáció

Verbális kommunikációnkat tudatosan vagy akaratlanul minden esetben nem szóbeli üzenetek kísérik. Ezek az üzenetek sok funkcióval társulnak a verbális közléshez. Erősíthetik, nyomatékosíthatják mondanivalónkat, árnyalhatják a közlést, vagy éppen ellenkező érzelmeket fejezhetnek ki, mint amit a szóban megfogalmaztunk. Többnyire a mondanivalóhoz való viszonyunk, érzelmeink kódolhatóak ezekben a non-verbális jelekben.

Fontos kommunikációs kompetencia egy pedagógus számára, hogy eredményesen, hitelesen használja ezt az eszköztárat, amikor visszacsatol, illetve, amikor fogadja a tanulók jelzéseit.

A mimika főként az érzelmek kifejezésében játszik fontos szerepet, és egyben az egyik legfontosabb információforrásunk a másik emberről. Leggyakoribb megnyilvánulása a mosoly és a nevetés, melynek nagy jelentősége van az elfogadó, bizalmas légkör megteremtésében. A mimika többnyire nem tudatos, spontán megnyilvánulásokat, üzeneteket közvetít, ezért különleges szerepe van a pedagógiai interakcióban.

A kommunikációt minden esetben kíséri *a tekintet, a szemkontaktus* jelenléte, vagy éppen hiánya. A tekintet szó nélkül is behívja a másik felet az interakcióba, ezért is oly gyakori, hogy bizonyos helyzetekben a tanulók kerülnek a szemkontaktust, ezzel jelezve önkéntelenül, hogy nem tudják a választ, nem szeretnének válaszolni a tanár kérdésére.

A vonzalom és a bosszúság kifejezésére egyaránt alkalmas a tekintet. Egy rutinos tanár csupán a pillantásával képes megerősíteni vagy elutasítani egy tanuló viselkedést, megnyilvánulást.

A szem által küldött üzenetek száma, fajtája szinte végtelen: szorongás, erőteljes koncentráció, a figyelem elterelődése, unalom, düh, bánat...

Fontos pedagógiai képesség, hogy szüntelenül figyeljük a tanulók rejtett és nyílt üzeneteit, melyek forrása leggyakrabban a tekintet, hiszen sok esetben egyetlen szóbeli jelzés nélkül is jól látszik a csoporton az unalom vagy egy-egy értelmezési probléma.

A Pygmalion-effektus egyik közvetítője is éppen a szemkontaktus hossza, gyakorisága, üzenete. Kutatási tény, hogy a tanár sokkal több szemkontaktust kezdeményez azokkal a tanulókkal, akikkel szemben magasabb elvárást közvetít.

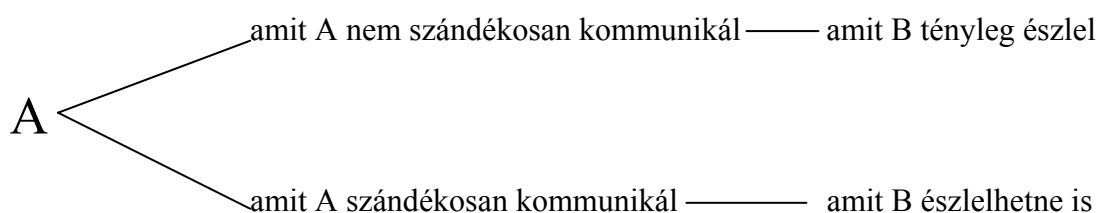
A mindennapi érintkezésben és a pedagógiai helyzetekben is *további fontos non-verbális eszközök*: hangnem, hanghordozás, hangerő, tempó és a kísérő gesztusok.

A gesztusok, a fej, a kezek és a karok mozgása egyrészt kísérői más verbális, vagy nem verbális közlésnek, csupán alátámasztják vagy nyomatékosítják az üzenetet. Más esetekben önálló közlés értékük lehet. Gondoljunk csak a figyelmeztetően felnyújtott ujja, vagy a rosszállóan csóváló fejre.

A térközszabályozás a partnerek közötti viszonyt, egymáshoz viszonyított státuszukat fejezheti ki. Különböző kapcsolatokban az elfogadott térköz más és más lehet, ahogyan eltérő kultúrák is másképp értelmezik a személyek közötti távolságot. Figyeljük meg, hogy például egy fogadóórán a pedagógus és a szülő távolsága, a beszélgetésre berendezett tér milyensége mennyi mindent elárul a felek partneri viszonyáról vagy éppen ennek hiányáról.

3. 4. Hatékony kommunikáció

A kommunikáció akkor sikeres, ha az üzenet fogadónál előidézett hatása megfelel a kommunikáló szándékának. Ezt a hatást nem minden esetben sikerül elérni a szándékolt értelemben, mert a kommunikációt nem lehet egyszerű, lineáris folyamatként értelmezni, ti. a kommunikáló felek kódolása számos tényezőtől függ. E problémakörre utal a 2. ábra.



2. ábra: A kommunikáció „torzulási szöge”

A fenti „torzulási szöget” meghatározza az információk vagy jelek többértelműsége, illetve a fogadó előzetes ismeretei, szándékai.

Minden embernek saját magának kell a világ jelenségeiről logikus képet alkotnia, hiszen a környezet nem értelmezi önmagát. Amikor egy szervezeti tag információt közöl egy másik taggal, akkor ezt szükségszerűen hiányosan teszi, feltételezi, hogy a felvevő személy a hiányokat az ő elképzelései szerint tölti ki. Ami azonban az egyik személy számára természetes, egyáltalán nem biztos, hogy a másik személy számára is egyértelmű.

Általános jelenség például az, hogy a különböző emberek különböző dolgokat értenek egy és ugyanazon fogalmon.

A kommunikáció egyik szerepe az, hogy a tényleges és a vélt valóság között feszülő ellentmondásokat az információk cseréjével tisztázza.

A hatékonyság érdekében minden kommunikációnak számolnia kell a következőkkel:

- *Tartalom: Mit szeretnénk kommunikálni?*
- *Csatorna: Az adott helyzetben mi a kommunikáció legjobb módja (szóbeli, írott, képi, sms, email...)?*

- *Fogadó: Mi lehet a jelentése a fogadó vagy a fogadó csoport számára?*
- *Kölcsönösség: Az üzenetet a válasz lehetőségével adjuk, vagy az pusztán közlés?*
- *Hatás: Visszacsatolással ellenőrizzük és ez alapján módosítjuk a kommunikációt.*

A tisztázó kérdések megfogalmazása hasznos eszköz ahhoz, hogy megbizonyosodjunk arról, vajon jól értik-e az üzenetünket.

A verbális közléssel kapcsolatosan formai és tartalmi követelményeket fogalmazhatunk meg. A tiszta, kellően erőteljes és árnyalatokban gazdag beszéd lehetővé teszi, hogy lekösse a hallgatóság figyelmét. Az érthetőség és a figyelem fenntartása érdekében beszédünk legyen konkrét, használjunk szemléletes példákat, tartózkodjunk az idegen kifejezések használatától, és főként alkalmazzuk a hallgatók nyelvi kompetenciájához.

3. 5. Kommunikációs hibák

Az emberek a hozzájuk jutott információt nem csupán annak tartalma szerint értékelik, de figyelembe veszik azt is, hogy az honnan származik. Ha a kommunikáció forrása egyszer elveszti a hitelét, akkor nem lehet az információ továbbítására eredményesen felhasználni mindaddig, amíg valamilyen módon meg nem változtatjuk a róla kialakult általános képet. A szervezet tagjainak tehát nagyon oda kell figyelniük, hogy állításaikat ne cáfolják meg, ne kockáztassák mindazt, hogy a partnerek vagy munkatársak egyes megalapozatlan közléseik miatt, idővel más közléseiket is elutasítsák.

Gyakori hibák a beszélő részéről:

- *Nem rendezi gondolatait, mielőtt beszél.*
- *Pontatlanul fejezi ki magát.*
- *Megkísérel egy kijelentésében túl sok információt kifejezni, így az átfogó megértés a partner számára nehezzé válik. A hatékonyság a rövidezséggel növekszik.*
- *Tovább beszél a kelleténél, anélkül, hogy felbecsülné partnere befogadóképességét.*
- *Félreérti az előtte szóló mondanivalójának bizonyos pontjait és ezért nem arra válaszol: a párbeszéd nem halad előre.*

Gyakori hibák a fogadó részéről:

- *Nincs osztatlan figyelme.*
- *A válaszára gondol és azt próbálja összeállítani, ahelyett, hogy figyelmesen hallgatna partnerére.*
- *Hajlamos arra, hogy részleteket halljon meg, és esetleg ezekbe merüljön el, ahelyett, hogy a lényeges közléseket fogná fel.*
- *Tovább gondolja a beszélő gondolatait, mást kódol, mint amit a partner mondott.*

Gyakori tapasztalat, hogy a megértés és a megértettség semmi esetre sem olyan önmagától értetődő jelenség, mint ahogy azt gyakran feltételezik

3. 6. Kommunikáció az iskolában

Az előző fejezetekben az iskoláról, mint szervezetről már számos jellegzetességet megtárgyaltunk, s a következőkben kommunikációs szempontok mentén folytatjuk a leírást, az elemzést. Egy szervezeten belül a mindennapi élet folyamatszabályozásának alapvető

része, az együttműködés feltétele a *szervezeti kommunikáció*. Csak azokat az embereket lehet együtt működtetni, csak azok tudnak együttműködni, akik kommunikálnak egymással, ezért a szervezettel együtt tudatosan kell felépíteni, fenntartani az *információs rendszert* is.

Az információadás hatékonyságának alapelvei közé tartozik, hogy *cél, helyzet- és feladat-specifikus* legyen.

Fontos, hogy kiknek szól az üzenet, hisz tudni kell eszerint differenciálni a kommunikációt. Előfordulhat, hogy a szervezeten belül lévő kisebb csoportok (pl. tanári munkaközösségek, baráti társaságok) eltérő kultúrája miatt az érkező üzeneteknek különböző értelmezései alakulnak ki.

A szervezeten belüli kommunikációt nagymértékben befolyásolja a vezető tehetsége, de befolyásoló tényezőnek számít a csoporttagok kommunikációs fejlettsége, kultúrája.

Az emberek a szervezeten belül különféle kapcsolatrendszerekbe épülnek be. Ilyen például a munkastruktúra, a hatalmi struktúra, a státusz, a baráti kapcsolatok. Mindezeknek a formális és informális kapcsolatrendszereknek a sajátosságai befolyásolják, hogy ki kivel, és milyen módon kommunikál. (A formális és informális kapcsolatrendszerekről lásd részletesen a 2.6. és a 6. fejezetet.)

A szervezetekben állandó a mozgás. Változnak az emberek pozíciói, a csoportok összetétele, emiatt az üzenetek gyakran nem jutnak el a valódi címzetthez.

Az iskolai kommunikáció feladata, mint minden más szervezetben is az információk hatékony eljuttatása a címzetthez, illetve a válaszok fogadása. A *szervezeti légkör* egyik meghatározó eleme, hogy az információk gyorsan, hatékonyan áramolnak-e az összes fogadó felé, illetve, hogy alkalmuk van-e válaszüzenetet küldeni. Ezért olyan *többcsatornás kommunikációs rendszert* érdemes alkotni, mely lehetővé teszi, hogy mindenki mindenkivel kapcsolatba tudjon lépni. Ez nem jelenti azt, hogy minden csatornát használni is fognak a szervezet tagjai, azt azonban igen, hogy mindenkinek megvan a lehetősége bárkivel kommunikálni. A kommunikáció tartalma a hatékony szervezetekben feladathoz illő („*feladat-releváns*”), a vezető számára ezért az egyik legfontosabb teendő az, hogy az adott feladatok esetében segítse az optimális kommunikációs rendszer felépítését, és határozza meg a hatékony problémamegoldáshoz szükséges alapvető információkat.

Az iskolai szervezet kommunikációja sokirányú és a címzettek szempontjából más és más kritériumoknak kell megfelelnie. A leggyakoribb kapcsolatok a következők:

- *Iskolavezetők:* *fenntartó*
pedagógusok
segítő alkalmazottak
szülők
tanulók
- *Pedagógusok:* *kollégák*
segítő alkalmazottak
szülők
tanulók
- *Tanulók:* *diáktársak*
pedagógusok
segítő alkalmazottak.

Ezekben a kapcsolatokban a felek különböző szerepekben jelennek meg, ami befolyásolja az elvárt, illetve a megvalósított kommunikációt. Ugyanazt a tartalmat például másként kommunikálja a pedagógus a tanuló, a kolléga, vagy a szülő irányába. (Érdemes a 6. fejezetet e szempontból is feldolgozni, értelmezni.)

A tanítási kommunikáció kiemelt területei: a tanári előadás, a tanári kérdezés, a tanári instrukciók, a dicséret, a rosszallás kifejezése, az elvárások kommunikálása.

A szervezeti struktúra jellege, a szervezeti modellek sajátosságai, a szervezeti kultúra erőteljesen befolyásolja a kommunikációt. (Lásd a 2. és a 4. fejezetet.)

Az iskolán belüli *a tökéletlen információáramlásnak* számtalan oka lehet. Főbb gátló tényezők:

- *A szervezeten belüli térbeli távolság általában csökkenti a személyes kommunikáció gyakoriságát.*
- *A szervezeten belüli információk cseréjénél előfordulhatnak különböző értelmezések.*
- *Az emberek szervezeten belüli kapcsolatrendszerei befolyásolják, hogy ki kivel kommunikál.*
- *A szervezetek állandó mozgásban vannak. Változnak az emberek pozíciói, a csoportok összetétele, földrajzi elhelyezkedése. Emiatt az üzenetek gyakran nem jutnak el a valódi címzetthez.*
- *Ha nő az alkalmazottak száma, nő a kommunikáció mennyisége, de csökken annak személyes jellege.*

Az iskolát mint szervezetet sokféle egyén együttműködése alkotja, így az egyedi és a különféle csoportok jellegzetességein túl a szervezet működésére jellemző sajátosságok döntően befolyásolják az iskolán belüli kommunikáció hatékonyságát.

Fogalmak

Fogadó: a kommunikációs üzenet értelmezője és visszaigazolója

Folyamatszabályozás: egy tevékenység végrehajtásához szükséges cselekvéssor optimális végrehajtásának leírása.

Kommunikáció: kölcsönös információáramlás egy üzenet kezdeményezője és fogadója között

Kommunikációs csatorna: az út, amelyen az üzenet halad. Többnyire vizuális és auditív csatornákat különböztethetünk meg: nyelv, mimika, tekintet, hanghordozás, gesztusok, testtartás, térköz.

Küldő: a kommunikációs üzenet kezdeményezője

Nem verbális kommunikáció: a szóbeli kommunikációt kísérő nem nyelvi üzenetek váltása (pld. : mimika, gesztusok, tekintet, térhasználat).

Szerepazonosulás: a szereptanulási folyamat végeredménye, amely során egy szerephez tartozó külső minta belső meggyőződéssé, vállalt viselkedéssé válik.

Szereptanulás: egy adott szerephez tartozó kommunikációs és viselkedésrepertoár elsajátítása.

Verbális kommunikáció: a nyelvi kódrendszer alkalmazásával történő üzenetváltás.

Feladatok

1. feladat

Csoportos, vagy páros megbeszélés alapján idézzék fel: volt –e nagyon jó, illetve nagyon rossz élményük egy iskolai kommunikációs helyzet kapcsán?

2. feladat

A *CD mellékletben* található Kommunikációs stílus kérdőív kitöltése alapján készítsenek stratégiát a hatékonyabb kommunikáció elérése céljából!

3. feladat

Fogalmazzunk ellenőrző könyvet! Adott pedagógiai céllal fogalmazzunk dicsérőt, intőt!

4. feladat

Tanulmányozzák a *CD mellékletben* található kommunikációs hálózatokat ismertető ábrát!

Melyik jellemző az iskolai szervezetre? Helyettesítse be a szereplőket az ábrán!

Hogyan lehetne másként (pl. ábraszerűen) megjeleníteni az iskola kommunikációs hálózatát?

5. feladat

Páros munkában gondolják át a Johary ablak működését különböző kommunikációs helyzetekben. (baráti, párkapcsolati, kollegiális, tanári...)

Játsszon el a csoport egy bemutatkozást, mintha az első tanórán állna a csoport egyik tagja a tanulókkal szemben, majd elemezzék a bemutatkozás nyílt, vak és rejtett területeit.

6. feladat

Szituációs játék keretében játsszanak el két kommunikációs helyzetet, melyben egyenrangú, illetve egyenlőtlen a partnerek viszonya. (Például: az igazgató és egy tanár párbeszéde. A tanár nem teljesítette határidőre az osztálynapló kitöltését.)

7. feladat

Formálja meg rosszalló mondanivalóját egy szülővel, egy tanulóval és az igazgatójával folytatott párbeszédben.

8. feladat

Gyűjtse össze a csoport a pedagógus szerep legfontosabb társadalmi elvárásait és rangsorolja azokat. Minden csoport egy képviselője alkosson újabb csoportot, amely a többiek előtt vitát folytat a rangsorokról. Az új csoport nyilvánosan jusson konszenzusra egy közös rangsor tekintetében!

9. feladat

Idézzük fel egyik kedvenc tanárunkat és fogalmazzuk meg: mi jellemezte a kommunikációját! Megtehetjük ezt a legkevésbé kedvelt tanárunkkal kapcsolatban is.

10. feladat

Óralátogatás alkalmával elemezzék a látott kommunikációs helyzeteket, jellemzőiket!

- Melyek voltak a gyerekek non-verbális üzenetei?
- Melyek voltak a tanár non-verbális üzenetei?
- Értelmezték-e a felek az üzeneteket? Reagálnak-e azokra?

11. feladat

Gyűjtsük össze: mi minden akadályozhatja egy üzenet pontos dekódolását? Hozzunk iskolai példákat a hibás értelmezésre!

12. feladat

Intézménylátogatás során tárjuk fel az iskola kommunikációs hálózatát. A vizsgálódás érdekében készítsünk interjút vagy kérdőívet!

13. feladat

A CD mellékletben található diagnosztikus eszközök (szervezeti légkör teszt, szervezeti kultúra teszt, motivációs légkör teszt) felhasználásával tárja fel egy intézmény lehet kisebb, nagyobb pedagógiai intézmény: óvoda, iskola, Nevelési Tanácsadó, Pedagógiai Szolgáltató) szervezeti jellemzőit, a működés erős és fejlesztendő pontjait. Csoportban elemezzenek egy-egy tipikus problémát és fogalmazzanak meg fejlesztési javaslatokat!

14. feladat

A CD mellékletben található eszközök (szerepek a szervezetben, a csapat szereplői, a csoporttagok kommunikációjának típusai) segítségével egy csoportban lezajló vita kapcsán megfigyelőként azonosítsák a csoporttagok kommunikációs stílusát, a vita szereplőit, majd beszéljék meg az vitában résztvevők és a megfigyelők tapasztalatait.

15. feladat

A CD mellékletben található eszközök (kommunikációs stílus kérdőív, kommunikációs hatékonyság ellenőrző lap) segítségével gondolja át kommunikációjának jellemzőit, majd páros interjú keretében kérjen visszacsatolást egy csoporttársa tapasztalatairól.

Irodalom

- Barlai Róbert (szerk., 1998): Trénerképző 1. Segédanyag, Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.
- Buda Béla (1994): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Animula Kiadó, Budapest.
- Forgas, J. P (1989): A társas érintkezés pszichológiája. Park Kiadó, Budapest.
- Galambos Gyula (1992): A kommunikáció és a metakommunikáció kétoldalú megközelítése a pedagógiai szituációban. In. : Tanárképzés és tudomány. ELTE TFK, Budapest, 61-68.
- Javorszky Edit (é. n.: A kommunikáció elmélete és gyakorlata. KÖVI, Szeged.
- Kovács Sándor (1993): Kommunikációs viszonyok az osztályban. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 115-118.
- Mihály Ildikó (2001): Korszerű információs technikák az EU iskoláiban. Új Pedagógiai Szemle, 10., 28-37.
- Pease, A. (1989): Testbeszéd, Gondolatolvasás gesztusokból. Park Kiadó, Budapest.
- Pease, A. – Garner, A. (1994): Szó-beszéd. A társalgás művészete. Park Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba - Síklaki István - Terestyéni Tamás (szerk., 1997): Nyelv, kommunikáció, cselekvés. Osiris, Budapest.
- Szilágyi István (1996): Kommunikációs ismeretek és készségfejlesztés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Szító Imre (1987): Kommunikáció az iskolában. ELTE, Budapest.
- T-KIT:
- Young R. (1992): Critical theory and classroom talk. Clevedon, Multilingual Matters, Philadelphia.

4. Szervezeti kultúra (Golnhofer Erzsébet)

4. 1. Mi a szervezeti kultúra?

A szervezeti kultúráról sokan, sokféleképpen írtak, s ma már szinte divat-kifejezésnek számít. Antropológusok, szociológusok, szervezetfejlesztő szakemberek különféle és gyakran többértelmű definíciót alkottak. A hetvenes évek közepén, végén nagy hatást gyakorolt Greenfield szervezeti kultúra értelmezése. Elutasította azt a nézetet, hogy a szervezetek, az oktatási intézmények csak realitások, hiszen a szervezeteket különböző emberek különféle kölcsönkapcsolatokkal, értékekkel, érzésekkel alkotják. Érvelése szerint a szervezetek megismerése kapcsán azt kell megérteni, hogy *a szervezet tagjai miképpen értelmezik azt a világot, amelyben dolgoznak* (Greenfield (1975, 71. id. Watson, 1994. 51-52.. Felfogásának terjedése felerősítette azokat az értelmezési törekvéseket, amelyekben *a szervezetek, mint egyedi kultúrák* jelentek meg. (Vö.2.1. fej.) A kultúra kifejezést egyre inkább a szervezeteket összetartó értékekre, gondolkodásmódokra, elvárásokra, attitűdökre, normákra, viselkedésmintákra kezdték használni (Golnhofer, 2001). A fenti felfogás hatására a szervezetek olyan *mentális képződményként* jelentek meg, amelyeket az emberek együttesen hoznak létre és elképzeléseik alapján tartják fenn. „A szervezeti kultúra értékek, attitűdök, szokások, hiedelmek, vélekedések összetett (akár belső ellentmondásokat is tartalmazó) rendszere, amely a megfigyelő számára különböző (felszíni, látható és rejtett, közvetett) szinteken tapasztalható meg.” (Kovács, 2002. 31.

A fenti értelmezést a nyolcvanas évek elejétől az oktatásmenedzsment hatására széles körben kezdték alkalmazni az oktatási intézmények, így az iskolák világára is. Legtöbb szakember a szervezeti kultúrát *többrétegű jelenségként* fogta fel, amely tartalmazza a szervezet tagjai által hangsúlyozott filozófiát, azokat az utakat, módokat, ahogyan a szervezeti filozófiák mindennapi gyakorlattá válnak, az iskola működésében érdekelték értékeit, normáit, egymásra hatásukat, a személyközi kapcsolatok sajátosságait, az iskolában élő legendákat, történeteket, látható és láthatatlan megnyilvánulásokat. Az iskola ebben a megközelítésben egyfajta *kulturális interpretáció, kulturális értelmezés, értékek, szimbólumok összessége*. A kultúrát a szervezet (az iskola) tagjai teremtik meg, de nem légtüres térben, hiszen hatnak rájuk az adott társadalmi kultúra értékei, normái, viselkedésmintái.

Minden iskolának van valamilyen egyedi szervezeti kultúrája, amelyeket az iskolában tevékenykedők egyéni értékei, tapasztalatai határoznak meg, és az a mód, ahogyan együttműködnek, valamint az, hogy milyen nyomokat hagynak tevékenységükkel (Beare, 1998. 191.. Az iskolákban sajátos módon végeznek bizonyos tevékenységeket, sajátosan reagálnak problémákra, ennél fogva az iskolák belső világának megértésénél érdemes, hasznos figyelembe venni az iskolák szervezeti kultúrájának jellegzetességeit.

4. 2. Szervezeti kultúra modellek

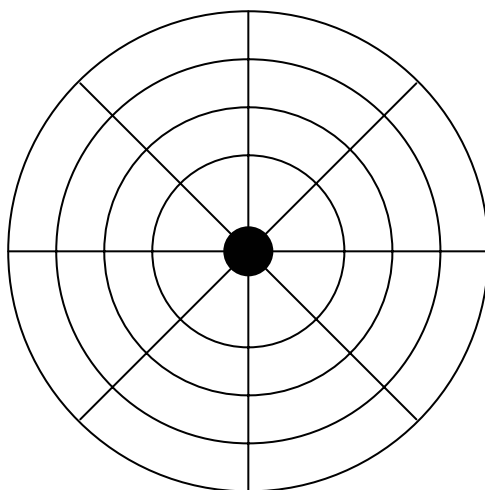
Az egyes intézményekben a szervezeti kultúra nem egységes, hiszen a különböző szervezeti tagok (pedagógusok, gyerekek, stb.) különböző értékekkel, attitűdökkel, normákkal, stb. érkeznek az iskolába, ahol különböző feladatokat ellátva különböző tapasztalatokat szereznek, amelyek különféleképpen alakíthatják értékeiket, normáikat, viselkedésüket. Ennek ellenére meg lehet ragadni egy iskola *domináns szervezeti kultúráját*, amelyhez segítséget adnak *a szervezeti kultúra különféle modelljei*.

4. 2. 1. A Harrison-féle modellek

Harrison amerikai szervezetpszichológus által kidolgozott szervezeti modellt az angol Handy fejlesztette tovább, s ma már számos iskolára vonatkozó kutatásban, gyakorlati fejlesztő munkában alkalmazzák a szervezeti kultúra megértésére. Négyféle kultúrát különböztettek meg, amelyeket a görög mitológiából vett istenalakokkal is jellemeznek: Klub kultúra – Zeusz; Szerepkultúra – Apolló; Feladatkultúra – Athéné; Személyiség kultúra - Dionüszosz¹. Röviden tekintsük át ezek jellegzetességeit!

Klub kultúra – Zeusz

E kultúra sajátosságait egy pókhálóval lehet leginkább érzékeltetni (1. ábra). Központban áll a vezető, a vezetői testület, amelyet körbevesznek az érdekek, kapcsolatok, a befolyások koncentrikus körei. Minél közelebb van valaki a „pókhöz”, annál nagyobb a befolyása. Ez a szervezet úgy működik, mint egy klub, amelyik a vezető köré tömörül, a bizalomra és a kommunikációra épül. A szervezetet a vezető saját személyiségének kiterjesztéseként értelmezi. A vezető elvileg mindent megtehet az intézményben, s gyakran meg is tesz. Így vannak olyan klubkultúrák, amelyek diktatúrába torkolnak. A klubkultúrák a személyiségekben gazdag kultúrák sorába tartoznak, igen izgalmas helyek, különösen, ha valaki beletartozik a klubba és osztozik a „pók” elképzeléseiben, értékeiben. Veszélye a központi figura dominanciájában van. Gyakran jönnek létre ilyen kultúrák kis iskolákban, új iskolák alapításakor, vagy ha egy intézmény válságba jutott, s át kell szervezni.



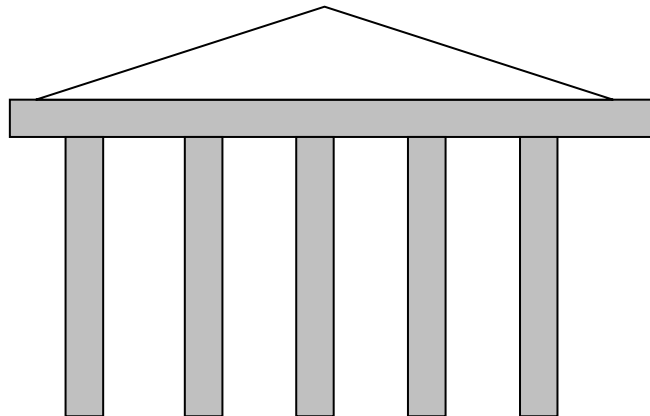
1. ábra: Klub kultúra: a pók

Szerepkultúra - Apolló

Ebben a felfogásban a szervezet szerepek és munkakörök halmaza, amelyekben a különböző szükséges tevékenységeket logikus, szabályozott módon kapcsolnak egybe. A szervezet egy olyan konstrukció, amelyet egy oszlopos görög templomhoz lehet hasonlítani. Az oszlopok egy-egy beosztást és foglalkozást jelölnek (2. ábra), amelyeknél mindig fel lehet tüntetni, hogy a szervezetben ki az, aki aktuálisan betölti az adott szerepet. Ha változnak a szervezet prioritásai, akkor a szervezet újra osztja a szerepeket és a felelősségeket, s ezekhez hozzárendeli az új embereket. A szervezet struktúrája, kommunikációja és az eljárási utak szabályozottak, formalizáltak, így kevés benne az esetlegesség. Vezetettség, kiszámíthatóság,

¹ A Harrison-féle modelleket a következő munkára támaszkodva mutatjuk be: Csapó – Csécsai, é.n. F-23-F-30.

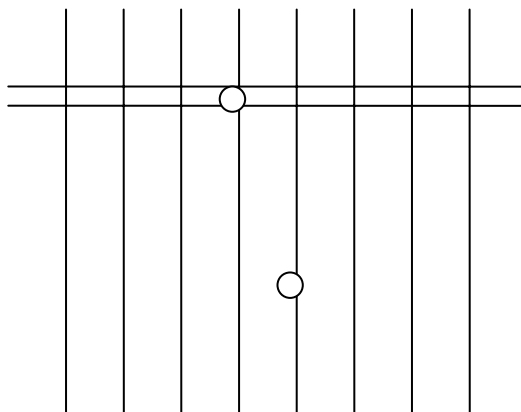
rutinszerű működés jellemzi. Főként stabil, változatlan feladatok esetében alakulnak ki ilyen szervezeti kultúrák, s ehhez köthető egy lényeges hátrány is, ti. az ilyen szervezetek nehezen reagálnak a változásokra.



2. ábra: Szerepkultúra – a görög templom

Feladatkultúra - Athéné

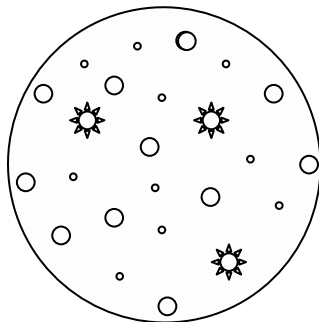
A szervezetek gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy változó igényekre kell eredményesen reagálni, s ezt úgy oldják meg, hogy a feladatokhoz rendelik az erőforrásokat és a hozzáértő emberek csoportjait. E szervezeti modell alapelve: a feladatokhoz a feladatok által igényelt személyek kerüljenek. Ezt a megoldást a koordinátorrendszer egyenesei által behálózott hálózattal szokták ábrázolni (3. ábra). Sok, saját területén kompetens embernek ez a kedvenc szervezeti modellje, hiszen hozzáértő emberekkel osztozhatnak a feladatokon, konstruktívan együttműködhetnek, új meg új feladatokkal szembesülhetnek. Mindennek ösztönző hatása növeli a szervezet eredményességét is. Általában ez a kultúra kevésbé hierarchikus jellegű, inkább barátságos. Leggyakrabban a fejlődő szervezetekben jelenik meg, ahol új és új problémákat kell megoldani. Az izgalmat, kihívást jelentő feladatok elkötelezettséget, önbizalmat igényelnek a tagoktól.



3. ábra: Feladatkultúra – a háló

Személyiségkultúra - Dionüszosz

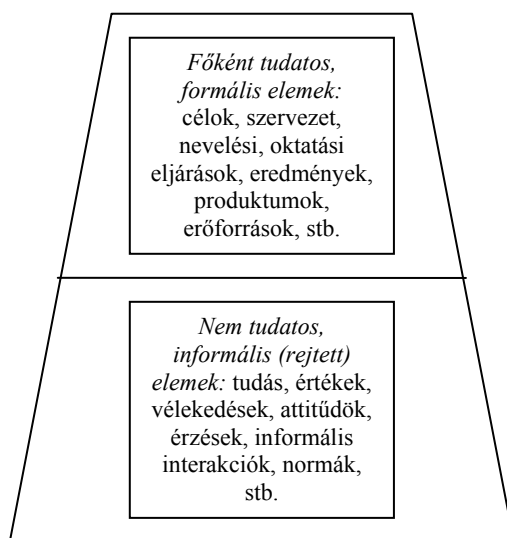
Az előző három szervezeti kultúrában a szervezet céljaihoz keresik a megfelelő embereket, míg ebben a megközelítésben a hangsúly az egyéneken van, a szervezet az egyének képességeire épül. A személyes képességek érvényesülését csak minimális mértékben korlátozzák szervezeti tényezőkkel. Csillagkonstellációval szokták szemléltetni a jellegzetességeit: együtt vannak a csillagok, de önálló pályán mozognak (4. ábra). Ezt a kultúrát nehéz hagyományos módon működtetni, ti. mindegyik szakembernek megvan a saját „hűbértoka”, a vezetők alig rendelkeznek formális ellenőrzési lehetőségekkel a szakemberek munkáját illetően. A legfőbb érték a szaktudás, a szakértői hatalom. Azokban a szervezetekben él ez a kultúra, ahol az egyéni képességeknek kiemelt szerepe van.



4. ábra: Személyiségkultúra: a csillagkonstelláció

4. 2. 2. A jéghegy modell

A szervezeti kultúrának az egyik legismertebb modellje a jéghegy modell. Eszerint a kultúra egyes elemei láthatóak, más részei, mint a jéghegyeknél, nem igazán nyilvánvalóak. (Lásd 5. ábra) A látható részek csak kifejeződései a nem látható részeknek, de együttes megismerésük segíthet a szervezet egyediségének megértésében. E megközelítés a rejtett elemekre irányítja a figyelmet, arra többek között, hogy az azonos látható jelek mögött különböző rejtett elemek húzódnak meg. A modell arra is utal, hogy milyen nehéz megismerni, megérteni egy szervezeti kultúrát, hiszen nem lehet megfedkezni a rejtett elemekről.



5. ábra: Az iskolai kultúra jéghegy modellje

4. 3. Az iskolák szervezeti kultúrájának leírása, elemzése

Az iskolák szervezeti kultúrájának megismeréséhez a fent bemutatott modellek alapján is lehet vizsgálati szempontokat kialakítani a közvetlenül nem és a közvetlenül érzékelhető jelekhez kapcsolódóan. Ezeknek a rendszerét vázoljuk fel a következőkben (Vö: Beare – Caldwell – Millikan, 1998):

Láthatatlan konceptuális alapok

Értékek; az iskola filozófiája; ideológia

Konceptuális, illetve verbális megnyilvánulások:

Az iskola szándékai és célkitűzései

A pedagógiai program, az iskolai tanterv

Az iskolán belüli kommunikáció

Hasonlatok, amit a szervezet tagjai használnak kommunikációjukban (jelképes beszéd)

Iskolai történetek, elbeszélések (pozitív, negatív tartalmúak)

Az intézmény „hősei” (vezetők, tanárok, tanulók, szülők, fenntartók, stb.)

Az intézményi struktúrák (alá-, fölé- és mellérendeltségek, stb.)

Viselkedésbeli megnyilvánulások

Iskolai, osztály, csoport szintű rituálék

Ünnepek és szertartások

Nevelés, oktatás és tanulás

A működés részletei

Szabályok és előírások, jutalmazás, büntetés

Lelki és közösségi támogatás

Az iskola, a szülők, a helyi közösségek együttműködésének formái

Vizuális/ materiális megnyilvánulások, jelképszerűség

Létesítmény és felszerelések

Nevezetes eseményeket idéző tárgyak és emlékek

Emblémák és jelmondatok

Iskolai formaruha

Ezek az elemek sokféleképpen összefonódnak, s különböző intenzitással változnak az egyes iskolákban.

A fentiek elmélyültebb értelmezéséhez érdemes visszatérni kiadványunk többi fejezetének feldolgozása után.

4. 4. A szervezeti kultúra szerepe az intézmények működésében

A szervezeti kultúra többféle funkciót tölthet be az iskolák életében (Serfőző – Somogyi, 2004). Ezekkel itt terjedelmi okokból nem foglalkozunk részletesen, csak két alapvető dologra hívjuk fel a figyelmet:

1. Segítséget nyújthat az iskolán belüli integráció kialakulásához a közös értékeken, normákon, viselkedésmintákon keresztül. Növelheti az iskolán belüli kommunikáció hatékonyságát, csökkentheti a konfliktusok számát, intenzitását, hozzájárulhat az egyetértés kialakulásához a pozíciók és a felelősség elosztása kapcsán.

2. Segítheti a külső környezettel való kapcsolatok sikeres alakítását: befolyásolja, hogy a szervezet tagjai miképpen értelmezik a szűk és a tágabb környezet történéseit, elvárásait.

Fogalmak

Szervezeti kultúra: értékek, attitűdök, szokások, nézetek, vélekedések összetett (belső ellentmondásokat is tartalmazó) rendszere, amely a megfigyelő számára különböző (felszíni, látható és rejtett, közvetett) szinteken tapasztalható meg.

Szervezeti kultúra modellek: a Harrison-féle modellek; a jéghegy modell

Feladatok

1. feladat

Szervezeti személyigazolvány készítése (Egyéni munka szemináriumon, vagy terepmunka csoportban. Néhány szempont: mit jelent az iskola, mint szervezet? Milyen adatokat tartalmazzon? (Tanár által megadott szempontok, vagy közösen kialakítottak. Például: A szervezet neve; Tevékenységi területek; A szervezet tagjai, szerepei; Tagok száma; Szerkezet; Kulcsfontosságú események; Külső hatások; Stabilitás; instabilitás, stb. (Lásd: Szervezetmenedzsment, 2000, 11.

2. feladat

Saját nézetek előhívása a szervezeti kultúráról szemináriumi körülmények között. (Egyéni munkában narratív feladatok, majd megbeszélés.

3. feladat

Tanulói tapasztalatok előhívása valamilyen megélt iskolai kultúráról: egyéni munka, majd megbeszélések csoportmunkában.

4. feladat

Pedagógiai koncepciók és a jelképszerű megnyilvánulások: csoportmunkában szimbólumok készítése, alkotása, megvitatása.

5. feladat

Egyéni vagy csoportmunkában összegyűjteni, hogy a szervezeti kultúra milyen módon, milyen területeken hatja át az iskolák működését.

6. feladat

Terepgyakorlaton egy iskola szervezeti kultúrájának, illetve egyes elemeinek feltárása, elemzése. (Csoportmunkában esettanulmány készítése.

7. feladat

Iskolai terepgyakorlaton esettanulmány készítése. (Javaslatok: Különböző pedagógiai értékek alapján működő iskolákról; különféle fenntartású iskolákról; különböző méretű iskolákról.

8. feladat

Esettanulmány készítése különböző iskolákban arról, hogy a szervezeti kultúrák milyen szerepet töltenek be az iskolák belső világának alakulásában.

Irodalom

- Balázs Éva (szerk. 1998): Oktatásmenedzsment. OKI, Budapest.
- Baráth Tibor (1998): A közoktatás hatékonysága. In: Balázs Éva (szerk. 1998): Iskolavezetők a kilencvenes években. OKI, Budapest, 135-172.
- Barlai Róbertné (2000): Ismeretek a szervezeti kultúra elemzéséhez. Új Katedra, November, 26-28.
- Beare, H. – Caldwell, B. J. – Millikan, R.M. (1998): Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs Éva (szerk.): Oktatásmenedzsment. OKI, Budapest, 189 -214.
- Brown, A. (1995): Organizational Culture. Pitman Publ. , London.
- Csapó Judit – Csécsi Béla (é. n.): Az iskola szervezeti kultúrája. KÖVI, Szeged, kézirat.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Oktatásmenedzsment. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 177-190.
- Handy, C. B. (1986): Understanding Organizations. Penguin Books Ltd. , London.
- Kovács János Endre (2002): Az iskola szervezeti pszichológiai kérdései az új ezredfordulón. In: Perjés István – Kovács Zoltán (2002): Életvilágok találkozása. Aula Kiadó Kft, Budapest, 24-34.
- Quinn, R. E. – Rohrbaugh, J. (1983): A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. Management Sciences, No. 3. 363-377.
- Serfőző Mónika – Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris kiadó, Budapest, 451-471.
- Watson, J. K. P. (1994): History of School Administration. In: Posleithwaite, T. N. – Husen, T. (eds.: Educational Encyclopedia. Pergamon, Exeter, 5159-5169.

5. Segítők segítése (Hegedűs Judit)

Az iskola belső világának működéséhez elengedhetetlen, hogy a benne dolgozók és az ott tanuló gyermekek segítséget kapjanak olyan szakemberektől, akik egyrészt az iskolán belül, másrészt az iskolai kereteken kívül, de a nevelési-oktatási folyamat működését segítik elő. Talán nem is gondolunk bele, hogy milyen fontos lehet egy-egy pszichológus, szociális munkás segítő tevékenysége az iskolán belüli folyamatok alakulására, vagy a pedagógiai intézetek, a különféle alapítványok hogyan járulhatnak hozzá az iskolai élet fejlődéséhez. Ebben a fejezetben kiindulópontunk az lesz, hogy nem mindegy, hogy *a nevelésben-oktatásban érdekelt miként élik meg* az iskolában zajló folyamatokat, éppen ezért hasznos áttekinteni azoknak a személyeknek, intézményeknek, szervezeteknek a működését, akik/amelyek támogatják egyrészt a gyermekek és a pedagógusok megfelelő mentálhigiénés állapotát; másrészt elősegítik az iskola demokratikus légkörét; harmadrészt pedig a pedagógusoknak szakmai tanácsot adnak a nevelői-oktatói munka végzéséhez.

5. 1. A pedagógiai mentálhigiéné²

„De honnan meríthető elegendő kedv, erő és tudás ehhez az életet formáló hivatáshoz? Hogyan lehetséges az oktatási-nevelési céloknak folyamatosan, magas szinten megfelelni? A szaktudást naprakészen tartani és az iskola világának viharaiiban helytállni?” - gyakran merül fel ez a kérdés a pedagógusi munkával kapcsolatban. Ugyanakkor a másik oldalról sem szabad elfeledkezni, a diákok túlterhelése, a folyamatos megfelelési kényszer komoly problémaként merül fel ennél a csoportnál is. Nem véletlen, hogy egyre határozottabb igényként fogalmazódik meg a pedagógusok és a gyermekek mentálhigiénés állapotának gondozása, amely az iskola belső világának sajátos területeként jelenik meg napjainkban.

A *mentálhigiéné* egyre gyakrabban használt fogalom a pedagógiai közéletben is, azonban meghatározása nem egyszerű feladat. A köztudatban a mentálhigiénét azonosítják a lelki egészséggel, azonban fontos kiemelni, hogy ez a fogalom nemcsak egyszerűen a pszichés megbetegedések és magatartászavarok kezelését jelenti, hanem azoknak a megelőzését, a lelki értékek, a kapcsolati kultúra fejlesztését is.

Az iskola sokféle módon tud hozzájárulni a mentálhigiénés szemlélet, kultúra alakulásához. Leginkább azzal, ha olyan belső világot, olyan belső viszonyokat teremt, amelyek alkalmasak annak az együttélési kultúrának az elsajátítására, gyakorlására, amelynek középpontjába a másik ember tisztelete kerül. Az iskolán belül mind a gyerekek, mind pedig a pedagógusok *lelki egészséggondozása* elengedhetetlen feladat, hiszen mind a két csoportot számos olyan tényező, hatás éri, melyek felgyorsíthatják a kiégés, a lelki elfáradás veszélyét. Ilyen tényezők és hatások például a diákok részéről a már említett túlzott leterheltség, a teljesítési kényszer, az idő nem megfelelő beosztása, a diáktársakkal vagy tanárokkal való megoldatlan konfliktusok vagy akár az iskolán belül elszenvedett agresszió, melyről még a későbbiek során lesz szó. A pedagógusok mentálhigiénés állapotát kedvezőtlenül befolyásolhatják – mint minden emberrel foglalkozó szakmában, itt is – a pszichés terhelés, az iskolán belüli szervezeti, személyek közötti konfliktusok, a munkára utaló közvetlen visszajelzés hiánya, a nagy felelősség stb. Ezen jelenségeknek tudatos kezelése elengedhetetlen, ebben nyújthatnak segítséget a különféle segítő szolgálatok, szervezetek, akiknek tevékenységével részletesebben is fogunk foglalkozni.

² Schüttler Tamás: A pedagógiai mentálhigiéné mint a nevelés új értelmezési kerete. A fejezet az alábbi cikk felhasználásával készült:

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-05-np-schuttler-pedagogiai> Letöltve: 2006. július 7.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a pedagógiai mentálhigiéné egyaránt jelenti az iskolai munkában jelen lévő, megoldandó lelki egészségvédelmet, a mentális egészség fenntartását szolgáló értékek közvetítését, az ezt elősegítő magatartás, szokásrendszer kialakítását, a pedagógus munka lelki egészségvédelmét. A mentálhigiénés szemlélet érvényesülése azt jelenti, hogy egy olyan iskolai léteiről beszélhetünk, ahol segítik az ott élők lelki egészségének védelmét, megtanítják arra mind a pedagógusokat, mind a gyerekeket, hogy miként védjék saját lelki egészségüket. Ennek érdekében azonban számos feladat körvonalazódik az iskolák és benne élők előtt. A következőkben ezeket a feladatokat nézzük át (Buda, 2002):

- *Az emberi személyiség fejlődésének elősegítése, önismeret fejlesztése.*
- *Az esetleges zavarok (például családi ártalmak, iskolai ártalmak) megszüntetésének segítése.*
- *Az emberi kapcsolatok kulturáltságának fokozása.*
- *A kiscsoportokon (osztályok, tantestületek), szervezeten belüli kommunikációs és interakciós viszonyok humanizálása.*
- *A segítés, a tolerancia gyakorlatának kialakítása.*

Láthatjuk, hogy a mentálhigiéné a különféle ágazatok *komplex együttműködését* jelenti, amihez elengedhetetlenül szükséges a megfelelő kommunikáció. (Lásd a 2. és a 3. fejezetet.) A fent megfogalmazott feladatok ellátásában a politika, a vallás, a közösség, a család, a kulturális, közoktatási intézmények éppen úgy részt vesznek, mint az egészségügyi, segítő és szakmai szolgáltatók. A következőkben elsősorban a közoktatási intézmények szemszögéből vizsgáljuk meg a pedagógiai mentálhigiéné megvalósításának lehetőségeit, feladatait, a benne részt vevő személyek szerepét. (A szerepekről lásd még a 2.3. alfejezetet)

5. 2. Pszichológusok az iskolában

A mentálhigiénés gondozásban igen kiemelt szerepük van az *iskolapszichológusoknak*. Az iskolai élet szinte valamennyi történésének van pszichológiai vonatkozása. Gondoljunk csak olyan mindennapi eseményekre, mint például a tanítási módszerek megválasztása, az értékelés, a gyerekek viselkedésének befolyásolása, az osztály mint csoport megismerése, az iskola vezetésével összefüggő teendők, a szülőkkel alakuló kapcsolat vagy akár a különböző konfliktusok feloldása (Kósáné és Ruskó, 1997).

Az iskolapszichológusi munkakörbe a közoktatási törvény szerint az alkalmazható, aki pedagógiai szakpszichológus végzettséggel és szakképzettséggel, vagy pszichológus és pedagógus végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik (17. § 4. bekezdés). Az iskolapszichológus alkalmazása nem kötelező, így az adott intézmény fenntartójától függ, hogy biztosítja-e ezt a lehetőséget.

Az *iskolapszichológusra várható feladatok* köre igen komplex, sokrétű. Ezek közül a legfontosabbakat érdemes röviden kiemelni:

- *Pszichológiai tárgyú felmérések, vizsgálatok készítése az iskolában: például szociometriát, iskolai klímavizsgálatot készítenek, de egyéni vizsgálatot is végezhetnek, például pszichológiai szűrővizsgálatokat, mellyel a beilleszkedési zavarokkal, pszichológiai rendellenességekkel, tanulási nehézségekkel, teljesítményzavarral küzdő gyerekeket kiszűrjük.*
- *Pszichodiagnosztika alapján a gyermekeket a megfelelő intézménybe, szakemberhez utalják.*

- *Segítségnyújtás a speciális tantervek kidolgozásában, az osztályokba való sorolásnál, az iskolakezdésnél, a beilleszkedésnél.*
- *Iskolai kudarcok kezelése, pályaválasztási tanácsadás.*
- *Krizishelyzetek kezelése.*
- *Konzultáció, tréning, szupervízió, esetmegbeszélés szervezése és vezetése.*
- *Részvétel a pedagógusok pszichológia továbbképzésében.*
- *Tematikus csoportok vezetése diákok részére a prevencióhoz kapcsolódó témákról: pl. egészséges életmód, dohányzásról való leszokás, drogprevenció, stressz-megküzdő technikák tanulása, egészséges pszichoszexuális magatartás tanítása.*
- *Tanácsadás (fogadóóra tartása) többféle témában pedagógusoknak, szülőknek, gyerekeknek egyaránt:*
 - tanulási és magatartási zavarok,
 - szülőkkel való munka,
 - pályaválasztás
 - tehetséggondozás
 - csoportdinamikai folyamatok kezelése
- *Konfliktuskezelésben való részvétel, a gyerek-gyerek, pedagógus-pedagógus és az iskolavezetés-nevelő közötti ütközésekben való közvetítés.*
- *A különböző tanácsadó szolgálatok koordinációja.*

Az iskolapszichológusok elsősorban *preventív, problémamegoldó feladatokat* látnak el, illetve enyhébb magatartási, családi és pszichés problémák kezelésére és korrekciójára is sor kerülhet, de általánosságban megfigyelhető, hogy egyéni terápiát nem végeznek. A súlyosabb, komplexebb problémák kezelését a *nevelési tanácsadókhoz* utalják. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy az iskolapszichológusok tevékenységükkel elsősorban a pedagógiai munkát segítik annak érdekében, hogy az iskolában mind a pedagógusok, mind pedig a gyermekek örömmel és eredményesen tevékenykedjenek. Ennek érdekében szoros együttműködésre van szükség az intézmény pedagógusaival, a tanulók családjával, az iskola szűkebb és tágabb környezetével, a más szakszolgálatokkal.

Az iskolapszichológus a fent felsorolt feladatok elvégzéséhez különféle *módszereket* alkalmazhat, ezek közül kettőt emelnénk ki. Az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer az *óralátogatás, a hospitálás*, melynek segítségével megismeri a diákokat, az osztályt, illetve lehetősége nyílik arra, hogy megismertessék a gyerekeket az iskolapszichológus tevékenységével. Sajnálatos módon nem minden esetben egyértelmű a hospitálásokon az iskolapszichológusok szerepe, erről tanúskodik Kósáné Ormai Vera, egy iskolapszichológus visszaemlékezése is: „Fontosnak éreztem, hogy semmiféle szorongás vagy félelem ne kapcsolódjék jelenlétemhez, hogy az iskola amúgy is teljesítmény- és értékelésközpontú világában ottlétem ilyen szempontból oldott, semleges legyen, miközben érzékeltettem, hogy az iskolához tartozom, és elsősorban a gyerekek érdekelnek. Ezt nem mindig sikerült elérnem. Még egy év után is előfordult, hogy amikor egy gyerek miatt bementem az órára, a tanítónő azt mondta: „Azért jött a Vera néni, hogy megnézzé, ki milyen jól viseli magát.” Vagy az egyik első osztályban: „Vera néni megfigyeli és felírja magának, ki mehet jövőre második osztályba. (Természetesen ilyenkor még a jegyzetfüzetemet is becsuktam.)” (Kósáné és Ruskó, 1997.)

Igen gyakran alkalmazott módszer a *tanári konzultáció*, melynek során a pedagógus(ok) és a pszichológus előre egyeztetett időpontban a tanítványaikkal kapcsolatos problémákat megbeszélnek. Ez a megbeszélés történhet a problémában érintett más személyek (például gyermekvédelmi felelős, több pedagógus) részvételével.

Az iskolapszichológussal szemben is megfogalmazódnak *elvárások*, melyek figyelembevétele elengedhetetlen feltétele az etikus szakmai tevékenységnek (Mihály, 2001):

- *Az iskolapszichológus tartsa tiszteletben az emberi értékeket és jogokat!*
- *Törekedjék a gyermekek és fiatalok jólétének a biztosítására és védelmére, az oktatási, a pszichológiai és a hozzájuk kapcsolódó egyéb szolgáltatások általi fejlesztések megfelelő minőségére!*
- *Az iskolapszichológus kizárólag a saját szakmai kompetenciáin belül tevékenykedjék, és folyamatosan törekedjék elméleti és gyakorlati képességeinek a fejlesztésére!*
- *Igyekezzen elérni és megtartani a szakmai kompetenciák és az etikai magatartás legmagasabb szintjét!*

Talán a fent leírtakból is érzékelhető, hogy az iskolapszichológus nagy terheket és felelősséget vehet le a pedagógusok válláról, hiszen szaktanácsadással, a problémák speciális kezelésének megismertetésével segítséget nyújt a mindennapi, valóságos élethelyzetek kezelésében. Sajnálatos módon azonban sok iskola anyagi nehézségek miatt nem tud élni azzal a lehetőséggel, hogy iskolapszichológust alkalmazzon.

5. 3. Gyógypedagógusok és fejlesztő pedagógusok az iskolában

Az 1990-es években egyre határozottabb elvárásként fogalmazódott meg a közoktatással szemben, hogy alkalmazkodjon a diákok eltérő képességeihez, fogadja be a többségi iskola azokat a gyermekeket is, akik valamilyen szempontból speciális, különleges bánásmódot igényelnek. (A témával részletesebben foglalkozik az Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia című kötet.)

A velük való foglalkozás nem egyszerű feladat, hiszen a pedagógusoktól egyrészt nagyfokú szociális érzékenységet, empátiát, az eltérések elfogadásának, a különbségek kezelésének a képességét várja el; másrészt rendelkeznie kell olyan gazdag módszertani repertoárral, melynek segítségével képes lesz a differenciálásra, a kooperatív tanulás elősegítésére. Azonban joggal felmerül a kérdés, vajon képes-e mindezt a pedagógus segítség nélkül mondjuk egy 30 fős osztályban? Néhány év tapasztalata során egyértelművé vált a válasz: nem, szükség van olyan speciális szaktudással rendelkező személyre az iskolában, aki segíteni tudja egyrészt a sajátos nevelési igényű (különböző fogyatékkal rendelkező) gyermekek fejlesztését; másrészt aki a tanulási hátrányokat felismeri, kiszűri, majd segít a hátrányokkal küzdő tanuló fejlesztésében.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása előírta, hogy az integrált nevelés feltétele *gyógypedagógus* alkalmazása vagy *utazó gyógypedagógiai hálózat* igénybevétele. Sajnálatos módon az iskolák jelentős részében nincs külön gyógypedagógusi státusz. Az újfajta szerepkör megjelenése mind a gyógypedagógusok, mind pedig a többségi pedagógusok számára nagy kihívást jelentett, hiszen egymás tudására alapozva kell együttműködniük egymással a gyermek érdekében a következő területeken:

- *tanácsadás: módszertani kérdésekben, taneszközök kiválasztásában, követelmények meghatározásában, stb.*
- *konzultáció az integráció problémáiról*
- *a befogadó pedagógusok önképzésének és továbbképzésének segítése bemutatók szervezésével, más intézmények meglátogatásával, szakmai előadások tartásával, szakirodalom ajánlásával*
- *a szülők bekapcsolása a speciális nevelő-fejlesztő munkába.*

Nem szabad összekeverni a gyógypedagógus és a fejlesztő pedagógus szerepkörét. A gyógypedagógus elsősorban a valamiféle fogyatékkal rendelkező gyermekek fejlesztésével foglalkozik, míg a fejlesztő pedagógusnak feladatai közé elsősorban a pedagógus jelzése alapján a tanulási hátrányok, a fogyatékosok felismerése és megfelelő szakemberhez irányítása tartozik, illetve – amennyiben megvan a megfelelő szakirányú végzettsége – fejlesztéseket is végezhet. Nagyon fontos kiemelni, hogy a fejlesztő pedagógus nem gyógypedagógusként van jelen az iskolában, bár rendelkezhet gyógypedagógus végzettséggel, ugyanakkor lehet pedagógus is, aki speciális képzésen vett részt.

A *fejlesztő pedagógus* olyan speciális szakember, aki ismeri a fejlődés és fejlesztés főbb elméleti koncepcióit, a személyiség és az értelmi fejlődés életkori és individuális jellemzőit, a tanulási nehézségek pszichológiai és pedagógiai diagnosztikai eljárásait. A fejlesztő pedagógus az átlagos IQ-val rendelkező, nem fogyatékos 3-10 éves korosztály pedagógusa, akinek elsődleges feladatai a teljesítményzavaros gyermekekkel való foglalkozás, a diagnosztizálás, a speciális szakemberekkel való kapcsolatfelvétel és együttműködés.

A gyógypedagógusok és a fejlesztő pedagógusok jelenléte az iskolában viszonylag új elem, talán ezért is fordul elő, hogy helyük nem minden esetben tisztázódott az iskola szervezetén belül. (Lásd a 2. fejezetet.)

5. 4. Gyermekvédelem az iskolában

A gyermekvédelem az iskolán belül is szerepet kell, hogy kapjon. A gyermek- és ifjúságvédelem a közoktatási intézményben tágabb értelemben egyrészt azt jelenti, hogy biztosítani szükséges azt, hogy a tanulókat semmilyen negatív megkülönböztetés ne érje származása, színe, neme, vallása, nemzeti-etnikai hovatartozása, esetleg a családjának szociokulturális helyzete miatt; másrészt az iskolai általános gyermekvédelemhez tartozik a gyermek- és diákjogok biztosítása, melyet – többek között – az 1991-es gyermekjogi törvény, az 1997-ben kiadott gyermekvédelmi törvény és a közoktatási törvény tartalmaz. (A gyermeki jogokkal részletesen a *Család, gyermek, társadalom* című kötet foglalkozik.) Az iskolákban minden gyermek számára kötelesek biztosítani a *prevenciós programokat*, melyek célja az, hogy felkészítsék arra a tanulókat, hogy a veszélyeztető körülményeket (például kábítószer-fogyasztás) felismerjék, fejlesszék önismeretüket, kommunikációjukat annak érdekében, hogy a veszélyes helyzetekben képesek legyenek nemet mondani.

Az általános gyermekvédelmi feladatok mellett speciális feladatokat is el kell látnia az iskolának. Ilyen különleges helyzet lehet az, amikor a tanuló – környezete, családja vagy bármely más miatt – veszélyeztetett helyzetbe kerül. (A veszélyeztetett gyermekkel foglalkozik még a *Család, gyermek, társadalom és az Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia* című kötet.)

Igen kényes pont a gyermekvédelmi felelős személyének kérdése, mivel a jogi dokumentumokban nem történt meg e feladatkört ellátók végzettségének pontos meghatározása, emiatt nagyon gyakran e feladatok ellátására kevésbé felkészült pedagógusokat jelöltek ki.

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősnek a 11/1994. MKM rendelet és a közoktatási törvény alapján az *alábbi feladatokat* kell ellátnia:

- *segíti az iskola pedagógusainak gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját;*
- *az osztályokat felkeresve tájékoztatja a tanulókat arról, hogy milyen problémával, hol és milyen időpontban fordulhatnak hozzá, az iskolán kívüli gyermekvédelmi feladatokat ellátó intézményekről. Az alsósok esetében érdemes rajzzal „elmagyarázni”, hogy kihez fordulhatnak, ha valamilyen problémájuk van;*

- *a veszélyeztetett tanulóknál – a veszélyeztető okok feltárása érdekében – családlátogatáson megismeri a tanuló családi környezetét;*
- *feltárja az indokolatlan iskolai hiányzások okait;*
- *biztosítja kell a hátrányos helyzetben lévő tanuló felzárkóztatását, ha szükséges, korrepetálásokat szervez;*
- *az osztályban tanító pedagógusok jelzése alapján – a segítőszolgálatok címével – segít azoknak a családoknak, amelyeknek anyagi okok vagy veszekedések miatt diszharmonikussá vált életvitelük;*
- *rendszeres óralátogatásokkal nyomon követi a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelét, a tanórán kívüli viselkedését;*
- *gyermekbántalmazás védelme vagy egyéb pedagógiai eszközökkel meg nem szüntethető veszélyeztető tényező megléte esetén értesíti a Gyermekjóléti Szolgálatot;*
- *a Gyermekjóléti Szolgálat felkérésére részt vesz az esetmegbeszéléseken;*
- *a tanuló anyagi veszélyeztetettsége esetén kezdeményezi, hogy az iskola igazgatója indítson eljárást a tanuló lakó- illetve ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes települési önkormányzat polgármesteri hivatalánál rendszeres vagy rendkívüli gyermekvédelmi támogatás megállapítására, szükség esetén a támogatás természetbeni ellátás formájában történő nyújtása érdekében;*
- *az iskolában a tanulók és a szülők által jól látható helyen közzéteszi a gyermekvédelmi feladatot ellátó fontosabb intézmények (pl. Gyermekjóléti Szolgálat, Nevelési Tanácsadó, drogambulancia, ifjúsági lelkisegély-szolgálat, gyermekek átmeneti otthona, stb. címét és telefonszámát;*
- *az iskola nevelési programja, gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatai keretében egészségnevelési, ennek részeként kábítószer-ellenes program kidolgozásában segít, végrehajtását figyelemmel kíséri;*
- *tájékoztatást nyújt a tanulók részére szervezett szabadidős programokról;*
- *a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekeket felméri az osztályfőnökök közreműködésével;*
- *drog- és bűnmegelőzési programokat szervez.*

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős bemutatkozására és a szülők tájékoztatására jó alkalom az év elején megtartandó szülői értekezlet, akár a szülőknek nyomtatott formában oda is adhatják a gyermekvédelmi felelős fogadóóráját, elérhetőségét. Érdemes a diákok számára fenntartani egy „postaládát”, melybe üzenetet lehet hagyni a gyermekvédelmi felelősnek, hiszen nagyon sok gyermek nem meri nyíltan elmondani a problémáit.

Már fent említettük, hogy a gyermekvédelmi felelősnek kapcsolatban kell lennie a Gyermekjóléti Szolgálattal, hiszen „*az iskola kapocs a család és a Gyermekjóléti Szolgálat között*”. Elengedhetetlen, hogy mindennapos kapcsolatban legyenek egymással, tudjanak az iskolán belüli problémákról, jelezzenek vissza a gyermekvédelmi felelősnek, hogy milyen intézkedéseket tettek.

Nemcsak a Gyermekjóléti Szolgálattal való együttműködés jelentőségét kell kiemelnünk, hanem *az iskolán belüli kommunikáció fontosságát*. A gyermekvédelmi felelős segítő partnere a pedagógusnak: felvilágosítja a pedagógusokat, elsősorban az osztályfőnököket a hátrányos helyzet, a veszélyeztetettség tüneteiről, illetve ezek észlelése esetén a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős számára való jelzés lehetőségéről. Ha ez a kapcsolat nincs meg, komoly problémák, a gyermek jelzéseinek figyelmen kívül hagyásához vezethet. Nem biztos, hogy a gyermekvédelmi felelős minden gyermeket teljes mértékben meg tud ismerni, az osztályban tanító pedagógusokban tudatosítani kell, hogy ők azok, akik leginkább felismerhetik a gyermek problémáit. A gyermekvédelmi feladatok ellátásában részt kell

vennie mindegyik pedagógusnak. Az iskolai gyermekvédelmi munka felelőse az intézmény vezetője, ő jelzi a problémákat az egyéb gyermekvédelmi szakszolgálatok felé.

Az iskolában előforduló leggyakoribb problémák közül emelünk ki néhányat:

- *Anyagi problémák:* „A D. a város egyik legrosszabb állapotában lévő utcában él családjával. A munkanélküli szülők 5 közös gyermeket nevelnek, a legidősebb 20 éves, a legfiatalabbak a 8 éves D. Az apa italozó életmódot folytató, alkalmi munkavállaló, az anya gyenge értelmi képességgel rendelkezik, aluliskolázott, szintén alkalmi munkát szokott vállalni. A szociális problémák állandóak. Lakáskörülményeik rosszak, nincs víz, lelakott, koszos és rendetlen a lakás. A szülők, a gyerekek rendszerint ápolatlanok, koszosak. ”
- *Bántalmazás:* „Az apa rendszeresen veri a gyereket, P. gyakran kék és zöld foltokkal jelenik meg az iskolában. Viselkedése agresszív, kezelhetetlen. A szülők nem hajlandók elfogadni semmiféle segítséget, tanácsot, a pedagógusokkal is agresszívak. ”
- *Kábítószer-fogyasztás:* „Sz. hol túlzottan feldobott, hol pedig teljesen letargikus, amikor bent van az iskolában. Szélsőségesen viselkedik, rendszeresen eltűnnek dolgok körülötte, társas kapcsolatai nem átláthatóak, idősebb, köztudottan kábítószer fogyasztókkal tölti idejét. Mindenféle segítségadást elutasít. ”
- *Családi problémák:* „A szülők éppen válófélben vannak, otthon rendszeres a veszekedés. Hol az anyagi dolgokon, hol a gyerekek elhelyezésén megy a vita. A gyerekek elbizonytalanodtak, az iskolában romlott teljesítményük, kedvtelenek, társas kapcsolataik megromlottak. ”

E néhány eset is rámutat arra, hogy a gyerekek gyakran komoly, számukra megoldhatatlannak tűnő problémákkal jönnek az iskolába, melyek megoldásában nem minden esetben kapnak segítséget. E segítségnyújtás elmaradásának az oka általában az, hogy maga az iskola sem tud mit kezdeni a gyermek problémájával. Ugyanakkor folyamatosan érzékelhető, hogy mennyire nehéz az iskolai gyermekvédelem helyzete, mivel a gyermekek beviszik az iskolákba a családok problémáit: az elszegényedés, a munkanélküliség, a kilátástalan lakáshelyzet, a közműtartozások, az etnikai problémák egyre intenzívebben jelentkező gondjait (Makai, 2002).

5. 5. Kortárssegítők

Pedagógusként gyakran tapasztalhatjuk, hogy a gyerekek és még inkább a serdülők könnyebben mondják el saját kortársaiknak problémáikat, mint a szakembereknek, a felnőtteknek. Éppen ezért kiemelkedő szerepet tölthetnek be a kortárssegítők mind a problémák megelőzésében, mind a kezelésében.

A *kortárssegítők* Földes Petra meghatározása szerint olyan fiatalok, akik „az egykorú partnerek között eredendően meglévő azonosulási képességet mozgósítva, mellérendelt szerepből igyekeznek segítséget nyújtani társaiknak. Sokszor a híd szerepét töltik be a fiatalok és a kompetens szakemberek között. Ez a híd valódi tereken és időközön ível át: az iskola vagy az utca világát köti össze a segítő intézményekkel, az éjszakai életet a nappal igénybe vehető segítséggel. ”³ A kortárssegítők önkéntes munkaként végzik feladataikat, nem kapnak érte pénzt, viszont komoly felkészítésen kell részt venniük.

³ Földes Petra: Segítő kortársak – kortárssegítők. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 10. szám
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-10-mh-Foldes-Segito> Letöltve: 2006. április 23.

A *kortárssegítővé váláshoz* szükséges egy 100-200 órás kurzus elvégzése, melynek során a személyiségfejlesztésen, az önismeret megerősítésén kívül a segítői munka eszköztárával (kapcsolatfelvétel, segítő beszélgetés) is megismertetik. A képzés során kiemelt figyelmet szentelnek a kommunikációs készségek fejlesztésére, a konfliktuskezelésre. A kortárssegítő természetesen kap segítséget, képzett szakemberek segítik mind a képzés, mind a segítségnyújtás folyamatában.

A kortárssegítésnek az iskola a leggyakoribb helyszíne, melynek *módszerei* igen sokfélék lehetnek: egy-egy serdülőkori problémát feldolgozhatnak kisebb csoportban; segítik az új tanulók beilleszkedését; folyamatosan támogatják például a fogyatékossgal élő diáktársukat; korrepetálják a tanulási nehézségekkel küzdő társaikat; különféle programokat szerveznek. Kortárssegítés jelen van a felsőoktatásban is, ahol a hallgatók nyújtanak gyakorlati tanácsokat társaiknak az egyetemi élet megismerésében, a problémák megoldásában.

Az *önkéntes kortárssegítés* rendszerint alapítványi tevékenységi köréhez kapcsolódik. Rendszerint nem egy meghatározott intézményben végeznek segítő tevékenységet, hanem bárki fordulhat hozzájuk, aki szükségét érzi a segítségnek. Rendszerint ekkor már a nehézségek kezelése miatt fordulnak segítségért. Az önkéntes csoportosulások között gyakran megtalálható az, hogy egy-egy problémátípusra specializálódnak, így például a drogproblémák kezelésére, de tudunk olyan kortárssegítőkről, akik párkapcsolati tanácsadást folytatnak vagy a karrierépítésben, pályaválasztásban adnak segítséget.

A kortárssegítés hasznáról érdemes néhány gondolatot megfogalmazni, hiszen mind a kortárssegítő, mind pedig a „kliens” rengeteget profitálhat ebből a folyamatból. A kortárssegítést végző tapasztalatokat szerezhethet az emberekkel való kommunikációról, a segítő intézményrendszer működéséről, valamint fejlődik önállóságuk, felelősségtudatuk. A segített gyakran jóval nagyobb biztonságot érez, hogy kortársához fordul problémájával, könnyebben tudja sok esetben megfogalmazni problémáját. A kortárssegítés pedagógiai jelentősége sem megvetendő, hiszen megtaníthatja a fiatalokat arra, hogy figyeljenek egymásra, alternatív és hasznos szabadidős tevékenységet is jelenthet a fiataloknak.

5. 6. Diákönkormányzat

A közoktatási törvény, valamint a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló miniszteri rendelet lehetővé teszi az úgynevezett diákönkormányzatok létesítését, melynek az egyik legfontosabb *feladata* a tanulók érdekeinek képviselete. Fontos kiemelni, hogy a törvény nem írja elő a diákönkormányzat létrehozását, így ennek hiánya némi képet adhat annak az iskola „demokratikus” légköréről is. A diákönkormányzat tevékenysége a tanulókat érintő valamennyi kérdésre kiterjed. A diákönkormányzat munkáját a tanulók által felkért nagykorú személy segíti, aki általában a pedagógusok közül kerül ki.

A diákönkormányzatnak számos *joga* van: a döntési hatáskör mellett egyetértési, kezdeményezési, véleményezési és javaslattevési jogokkal is rendelkezik. Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a legfőbb jogaikat:

DÖNTÉSI JOGKÖRE VAN	• saját működésében (az SZMSZ-t a tanulóközösség fogadja el, de a nevelőtestület hagyja jóvá); • működésükhöz biztosított anyagi eszközök felhasználásában; • 1 tanítás nélküli munkanap programjában; • iskolai, kollégiumi diákönkormányzati tájékoztatási rendszer kialakításában, (iskolaújság, - rádió) • az iskolaújság és iskolarádió tanulói vezetőjének és munkatársainak megbízásában
EGYETÉRTÉSI JOGOT GYAKOROL	• házirend elfogadásakor; • az iskolai SZMSZ elfogadásakor, illetve módosításakor; • a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározásakor; • ifjúságpolitikai célú pénzeszközök felhasználásáról
JAVASLATTEVŐ JOGA VAN	• a nevelési - oktatási intézmény működési rendjével, és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi kérdéssel kapcsolatban

1. táblázat A diákönkormányzat jogai

Láthatjuk, hogy a diákönkormányzat nem csak jogi, hanem pedagógiai feladatkört is betölt, hiszen egyrészt biztosíthatja az iskola demokratikus működését, másrészt az autonómiára, a felelős állampolgári tudatra is nevelhet.

A diákönkormányzatok *tagjai* olyan tanulók, akiket rendszerint az osztály delegál, azonban gyakran megfigyelhető, hogy az osztályfőnökök jelölik ki. A pedagógusok azonban elsősorban olyan diákokat szeretnének látni a diákönkormányzat tagjai között, akik megbízhatóak, konformak, jó tanulók, így nem annyira a diákok érdekeit és jogait tartják szem előtt, hanem a tanároknak való megfelelést.

A diákönkormányzatok *működése* nem minden esetben zökkenőmentes, hiszen megfigyelhető a pedagógusok ellenérzete, a diákuralomtól való félelem, illetve a diákok nem tudnak élni a jog adta lehetőségekkel, a döntéshozás, a felelősségvállalás, a választás lehetőségével. A közoktatási törvény ugyan nem írja elő a diákönkormányzatok szervezeti és működési szabályzatának elkészítését, de javasolt a *működési keretek meghatározása*, melynek a főbb elemei a következők:

- Diákönkormányzat felépítése: például szerkezete, a tagok delegálásának módja, létszáma
- A tagok, a képviselők és a felnőtt segítő feladatai, jogai és kötelességei

- Tisztségviselők típusai, feladataik, jogkörük, választásuk, beszámolási kötelezettségeik
- Diákönkormányzati ülések összehívásának rendje, gyakorisága
- Képviselő: ki milyen terjedelemben jogosult a diákönkormányzat képviselőjében eljárni
- Beszámolási kötelezettség formájának, idejének meghatározása
- A diákönkormányzat pénzügyeinek kezelése, döntési jogkörök
- A diákönkormányzat intézményen belüli és intézményen kívüli kapcsolatrendszere, a kapcsolattartásra vonatkozó szabályok és alapelvek
- Döntéshozatali rend, a diákönkormányzat határozatképessége
- Aláírási jog

Évente legalább egy alkalommal kötelező megszervezni az úgynevezett *diákközgyűlést*, melyen – a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló miniszteri rendelet 31. §-a szerint - áttekintik a gyermeki és tanulói jogok helyzetét, érvényesülését, illetve a házirendben meghatározottak végrehajtásának tapasztalatait. E közgyűlés megszervezésében a diákönkormányzatnak is hatékony szerepet kell vállalnia.

A diákönkormányzatok hatékony működése *alapvető feltétele* egy iskola demokratikus működéséhez, hiszen ezáltal a gyerekek is megtanulhatják jogaik érvényesítéseit, egy szervezet működésének szabályait, folyamatát, jellemzőit. A diákönkormányzatnak nem egy válogatott, magát felsőbbrendűnek képzelő közösségnek kell lennie, hanem a diákság érdekeit védő szervezetnek, melynek tagjai korrekten és folyamatosan közvetítik osztályuk felé a diákönkormányzati tevékenységük során szerzett információkat, osztálytársaikat is bevonják az egész diákközösséget érintő tevékenységbe.

5. 7. Szabadidő-szervező

Az iskolában nemcsak a tanórai tanulásra kell gondolnunk, hanem a szabadidős programokra is, melyek egyfajta indirekt nevelési lehetőségként jelenik meg a nevelési-oktatási folyamatban. A megfelelően szervezett szabadidős programok segítségével sokkal árnyaltabb képet kaphat a pedagógus a diákokról, hiszen olyan értékek kerülhetnek felszínre, melyekre egy-egy tanórai kereten belül nem figyelünk fel. A szabadidős programok szervezésében egyrészt részt vesz a diákönkormányzat, másrészt az úgynevezett szabadidő-szervező, akit 2003. szeptember elsejétől a 300 tanulónál nagyobb létszámú iskolában és kollégiumban kötelező alkalmazni.

A *szabadidő-szervező feladata* többek között a pedagógiai programhoz kötődő, illetve nem kötődő tanórán kívüli foglalkozások megszervezése, a tanulóközösség, a szülői szervezet programjainak segítése, a szervezést segítő tájékoztatás nyújtása, az iskolai hagyományokkal, az egészséges életmóddal, a nemzeti értékekkel és a környezeti neveléssel kapcsolatos szabadidős tevékenységek tervezése (11/1994 MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről módosítására kiadott 8/2000-es OM rendelet 6/B§).

Fontos, hogy a szabadidő-szervező feladatai mindig megfeleljenek a helyi adottságoknak, vegyék figyelembe az iskola sajátosságait a gyerekek, a szülők, a pedagógusok igényeit. Mivel a szabadidő-szervező feladata nagyon összetett, alapvetően kapcsolódik mások munkájához, lényeges, hogy munkájában ne legyen egyedül, mert csak akkor tud számottevő eredményt elérni, ha számíthat a pedagógusok és egyéb dolgozók együttműködő segítségére. Fontos, hogy az iskola többi alkalmazottja is ismerje munkakörét, tudja, hogy az érdemi tervezésre és szervezésre hivatott, segítséget nyújt számukra például a kirándulások szervezésében is.

5. 8. Pedagógiai szakmai szolgáltatás és pedagógiai szakszolgálat

Nemcsak a diákokat segítő intézményekről kell szót ejteni, hanem a pedagógusok szakmai tevékenységét támogató *szakmai szolgáltató intézményekről* is. A közoktatási törvény a megyei önkormányzatok kötelező feladataként jelölte meg a pedagógiai szakmai szolgáltatás biztosítását. Pedagógiai szakmai szolgáltató intézményeket, pedagógiai intézeteket az önkormányzatokon kívül mások is fenntarthatnak.

A *pedagógiai szakmai szolgáltatások* körébe számos feladat tartozik, ezek közül emelünk ki néhányat a közoktatási törvény (36. §) és a 10/1994. MKM (7., 8., 9., 10. §) rendelet segítségével:

- *Pedagógiai értékelés: pl. mérési rendszer működtetése; feladatbankok és mérőeszközök fejlesztése, hozzáférhetőségük biztosítása; a nevelési-oktatási intézmények belső értékelési rendszerét segítő tanácsadás, intézményértékelési eszközök és módszerek megismertetése és terjesztése stb.*
- *Szaktanácsadás: pedagógiai programok, helyi tantervek, házirendek és más dokumentumok elemzése, elkészítésének és alkalmazásának segítése; a pedagógiai fejlesztő tevékenység elemzése, értékelése, segítése; tankönyv és taneszközök készítésének, kiválasztásának segítése; pedagógiai módszerek, eszközök, eljárások megismertetése, terjesztése, egyéni szakmai tanácsadás.*
- *Pedagógiai tájékoztatás: pedagógiai szakkönyvtár működtetése; iskolai, kollégiumi könyvtárak tevékenységének módszertani segítése; oktatástechnikai és oktatástechnológiai szolgáltatások nyújtása; tankönyvek, segédkönyvek, pedagógiai kiadványok bemutatása, kölcsönzése, készítése.*
- *Igazgatási, pedagógiai szolgáltatás: nevelési és pedagógiai programok elkészítésében és bevezetésében való közreműködés.*
- *A pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése: tanácskozások, pedagógiai napok, szakmai fórumok szervezése; továbbképzések szervezése; szakmai pályázatok kiírása, kutatások indítása és azokban való részvétel.*
- *Tanulmányi és tehetséggondozó versenyek szervezése, összehangolása.*
- *Tanuló tájékoztató, tanácsadó szolgálat: információk közvetítése a tanulók és diákönkormányzatok részére; diákjogi tanácsadás.*

Különbséget kell tenni a szakmai szolgáltatás és a szakszolgáltatás között. Fentebb láthattuk, hogy a szakmai szolgáltatás milyen tevékenységi köröket céloz meg, nézzük meg most a pedagógiai szakszolgáltatás lényegét. A közoktatási törvény szerint a *pedagógiai szakszolgálatok* a szülő és a pedagógus nevelő munkáját segítik, a következő szolgáltatások biztosításával:

- *Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás: a sajátos nevelési igényű gyermekek korai fejlesztése és a szülők részére tanácsadás.*
- *Fejlesztő felkészítés: azok a gyermekek részesülnek fejlesztő felkészítésben, akik sajátos nevelési igényük miatt nem tudják teljesíteni tankötelezettségüket.*
- *Tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység (ide tartozik továbbá az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység is): e tevékenység során kiszűrlik a fogyatékossgot, javaslatot tesznek a gyermek különleges gondozás keretében történő ellátására.*
- *Nevelési tanácsadás: feladata a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek problémáinak feltárása, szakvélemény készítése, rehabilitációs célú foglalkoztatás szervezése; iskolaalkalmassági teszt felvétele és kiértékelése.*

- *Logopédiai ellátás: ezen ellátás keretein belül a beszédindítási és beszédhibákat, a nyelvi-kommunikációs zavarokat javítják, a dyslexia megelőzésére és gyógyítására törekednek.*
- *Továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás.*
- *Konduktív pedagógiai ellátás során a központi idegrendszeri sérültek fejlesztése és gondozása történik.*
- *Gyógytestnevelés: a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi szűrővizsgálat gyógy- vagy könnyített testnevelésre utalja.*

Láthatjuk, hogy míg a pedagógiai szakmai szolgáltatás inkább a pedagógusok részére az általános pedagógiai tevékenység végzéséhez ad segítséget, a szakszolgáltatás elsősorban valamilyen szempontból speciális nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez, neveléséhez ad különleges szolgáltatásokat. Nemcsak ezen szolgáltatásokat érdemes megemlíteni a pedagógusok munkájának támogatásánál, hanem azokat a kutató, fejlesztő intézményeket is, melyek közoktatási feladatokat is ellátnak, illetve azokat a szervezeteket, egyesületeket, amelyek bármilyen tevékenységükkel segítik a tanárok munkáját.

A pedagógiai és szakértői szolgáltatások iránt növekvő igény magával hozta azt, hogy nem állami szolgáltatók és tanácsadó vállalkozások kezdték működésüket. Ezek közül érdemes megemlíteni a 2001-ben megalakult Független Pedagógiai Intézetet, amely tanácsadással (például jogi és gazdasági tanácsadás), szakértői munkával (például pedagógiai program felülvizsgálata, minőségfejlesztési terv készítése, szervezetfejlesztés), pályázatsegítő szolgáltatásokkal, akkreditált továbbképzésekkel, kiadványokkal segíti a pedagógusok munkáját.

5. 9. Háttérintézmények, egyesületek, alapítványok az iskolákért

Az Oktatási Minisztérium felügyelete alá tartozó háttérintézmények között több olyan van, mely tevékenységével nagymértékben hozzájárulhat a pedagógusok mindennapi pedagógiai munkájához. (A fejezet a 2006. júliusi helyzetet tükrözi.)

Ezek közül is kiemelkedik az *Országos Közoktatási Intézet*, melyet a rendszerváltást követően, 1990-ben alapítottak. Már ekkor elvárásként fogalmazódott meg az intézettel szemben, hogy segítse a pluralizálódó magyar közoktatás modernizálását. Ennek érdekében olyan kutatási és fejlesztési tevékenységet végez, amely a közoktatás eredményességét célozza meg, azaz a tanulás és tanítás minőségének javítását, az oktatás innovatívítását, a modern európai oktatási környezetbe való beilleszkedést. Az Országos Közoktatási Intézet által meghatározott feladatok között olyan kutatási és fejlesztési tevékenységet hangsúlyoz, amely a közoktatással kapcsolatos döntések szakmai megalapozását is elősegíti, illetve az iskoláskor előtti, alap- és középfokú nevelés-oktatás és az élethosszig tartó tanulás fejlődését támogatja. Külön kutatói tevékenységet jelentenek a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű, roma kisebbséghez tartozó tanulókkal kapcsolatos fejlesztő kutatások, melyek gyakran fejlesztő programok kidolgozásával társulnak. Az egyes tantárgyak és műveltségi területek helyzetét feltáró kutatások is készülnek, melyek eredményeképpen programokat dolgoznak ki a tantárgyak oktatásának elősegítésére. Mindezen tevékenységeket nem a világtól elzártan végzik, hanem folyamatos továbbképzéseikkel, konferenciáikkal, valamint lap- és könyvkiadói tevékenységükkel és internetes honlapjukkal (www.oki.hu) az érdeklődők számára elérhetővé teszik munkájuk eredményeit. A nyitás külföld irányában is megtörtént, az intézet ugyanis prioritásként kezeli a nemzetközi kapcsolatrendszer fejlesztését.

Az Oktatási Minisztérium – abból a célból, hogy támogassa a pedagógus-továbbképzés minőségének folyamatos javítását, ezzel együtt megteremtse a pedagógus továbbképzési

rendszer intézményi hátterét, és hozzájáruljon az ezzel összefüggő állami feladatellátás feltételeinek jobbításához – létrehozott egy közhasznú társaságot „SuliNova” *Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.* néven (www.sulinova.hu). Az intézménynek igen széleskörű tevékenysége van, melyek közül csupán néhány területet emelnénk ki:

- *Segíti a határon túli magyar tannyelvű iskolák szakmai tevékenységét.*
- *Megszervezi és lebonyolítja a hazai és nemzetközi teljesítményvizsgákat.*
- *A közoktatáshoz kapcsolódó fejlesztési és oktatási programokat dolgoz ki.*
- *Ellátja a pedagógus továbbképzés engedélyezési eljárásának lebonyolítását, a továbbképzésekkel kapcsolatos ellenőrzési feladatokat ellátását.*
- *Továbbképzéseket szervez.*
- *Tankönyvvé nyilvánítási eljárás lebonyolítása, tankönyvjegyzék elkészítése.*
- *Pedagógiai értékelési módszertani szolgáltatást nyújt.*
- *Nyilvános pályázati eljárásokat és döntéseket készít elő.*
- *A Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó tartalmi fejlesztéseket dolgoz ki és segít.*
- *Segíti a nemzetiségi, etnikai kisebbségi óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást, diákkotthoni nevelést.*

Az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* (OPKM) a neveléstudomány és a közoktatás magyarországi információs, neveléstörténeti és kulturális központja, amely gyűjti és hozzáférhetővé teszi a neveléstudomány szakirodalmi információit. Az iskolakönyvtárak és a pedagógiai szakkönyvtárak munkáját is támogatja egyrészt gyűjteményeivel, szolgáltatásaival, valamint múzeumi és kiadói tevékenységével. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum nemcsak könyvtári feladatokat lát el, hanem pedagógiai szakmúzeumként is működik, illetve gyűjti a taneszközöket is (A Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba című kötet részletesen foglalkozik a témával.)

Ezen intézmények áttekintését követően néhány alapítványt emelnénk ki, melyek segítséget nyújthatnak a pedagógiai munkához. A *Fogyatékos Gyermekért Közalapítványt* (www.fgyk.hu) 1997-ben a Magyar Köztársaság Kormánya hozta létre annak érdekében, hogy elősegítsék a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos gyermekek és tanulók személyiségének kibontakoztatását, szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek kifejlesztését, ezáltal esélyegyenlőtlenségük csökkentését. Az alapító okiratban meghatározott cél szerinti tevékenységeiknek 3 fő iránya van: egyrészt pedagógiai szak- és szakmai szolgáltatás, másrészt támogatás nyújtása pályázati úton, harmadrészt szülői gondozói tanfolyamok költségeinek megtérítése.

Hatékony segítséget kaphatnak a pedagógusok az *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületétől*, melynek alapító közgyűlése 2000 októberében fogadta el az alapító okiratot és a szervezet bejegyzése 2001 áprilisában történt meg. Az Egyesület céljai között a következők szerepelnek (www.osztalyfonok.hu):

- *az iskolai nevelőmunkát érintő gyakorlati és elméleti kérdésekkel történő foglalkozás;*
- *az osztályfőnöki tevékenységgel kapcsolatos projektek kezdeményezése, kísérleti kipróbálása, tapasztalatainak közzététele;*
- *folymatos információcsere az osztályfőnöki tevékenységgel kapcsolatos elméleti, gyakorlati kérdésekről a pedagógiai szaksajtó (kiemelten az Új Pedagógiai Szemle) valamint az internet útján;*
- *a hazai és nemzetközi tudományos kutatások, pedagógiai kísérletek eredményeinek a gyakorlat szempontjából történő elemzése és a hasznosítható tapasztalatok hozzáférhetővé tétele;*
- *regionális, illetve országos tanácskozások, konferenciák rendszeres szervezése;*

- az osztályfőnöki munkát érintő továbbképzési és nevelési programok, projektek szakmai minősítése;
- folyamatos együttműködés a nevelési, valamint pedagógusképzésért és továbbképzésért felelős intézményekkel, civil pedagógiai szakmai szervezetekkel, valamint a társtudományok képviselőivel;
- nemzetközi kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás és tapasztalatcsere.

A *Diákközéletért Alapítvány* (www.diakjog.hu) céljai között szerepel, hogy segítséget nyújtson a diákoknak az iskolai és iskolán kívüli közéletben való részvételhez; támogassa a diákközélet megteremtését és élénkítését célzó iskolai, helyi és országos szintű kezdeményezéseket; folyamatosan harcoljon azért, hogy a diákság szerepe növekedjék, hogy saját ügyeit maga intézhesse; küzdjön a diákelet feltételeinek biztosításáért. Az alapítványnak joga van arra, hogy ösztöndíjakat és támogatásokat folyósítson a fentebb megfogalmazott célok teljesítése érdekében.

A *Kompánia Alapítvány* (www.kompania.hu) az 1989-ben alakult első magyarországi kortárssegítő csoport, a későbbi Tini Lánc Alapítvány bázisán jött létre 1997-ben. Már 1990 óta folyamatosan foglalkoznak kortárssegítők felkészítésével, ifjúsági segítőik szakmai támogatásával, a módszertan fejlesztésével, valamint ifjúsági egészségvédelmi feladatokkal. Hangsúlyos szerepet kap az iskolával kapcsolatban az iskolai egészségfejlesztési-drogmegelőzési programok fejlesztése és alkalmazása, valamint a kortárssegítés.

Csupán néhány intézményt, szervezetet emeltünk ki, de reméljük, hogy érzékelhetővé vált, hogy a pedagógusoknak vannak lehetőségeik arra, hogy szakmai segítséget kérjenek pedagógiai intézetektől, szakmai szolgáltatóktól, különféle egyesületektől, szervezetektől.

5. 10. Módszerek a segítőik segítésére: mediáció, szupervízió

A segítőik – gondolhatunk itt a pedagógusokra, a kortárssegítőkre egyaránt – segítése alapvetően fontos annak érdekében, hogy megtarthassák mentális egészségüket, a kiégést megelőzhessék. A *kiégés* kialakulásáért egyrészt az egyén jellemzői, másrészt a munkaszervezet egyes jellemzői tehetők felelőssé, éppen ezért a megelőzésnek az intézményi szinten is meg kellene jelennie. A megelőzésben nagyon nagy szerepe van a pedagógusok megfelelő konfliktuskezelésének (Az iskolai konfliktusokkal részletesen foglalkozik e kötet 6.3. fejezete), melynek egyik kiválóan alkalmazható módszere a *mediáció*; a munka során szerzett élmények feldolgozására pedig a *szupervízió* módszer szolgálhat. Sajnos ezen módszerek alkalmazása – anyagi okok miatt – jelenleg még nem elterjedt a közoktatás intézményeiben.

A *mediáció* leegyszerűsítve a közvetítéses konfliktuskezelést jelenti, melynek eredményeképpen a konfliktusok hatékonysága növekedhet és a konfliktus fogalmának minősítése is megváltozhat. Fontos, hogy a konfliktusban résztvevők tisztában legyenek azzal, hogy a konfliktusok konstruktív szerepet is kaphatnak a társadalmi – társas viszonyokban, hiszen a konfliktusok nyitottá válása és kezelése révén a mozdulatlanság állapota megszűnik, és új lehetőségek nyílhatnak a konfliktusos helyzet megoldására. Barcy Magdolna és Szamos Erzsébet (Barcy -Szamos, 2002) szerint a *mediációs tevékenység elemei* a következők:

- az egyezkedést segítő technikák alkalmazása;
- a probléma megfogalmazása;
- az álláspontok közelítése;
- az egyezkedés folyamatának lépésekre bontása;
- az empátikus kommunikáció fejlesztése;
- alternatív megoldások keresése;
- közös cél kialakítása;

- *a beszűkülés, bizalmatlanság, merev attitűdök kialakulásának megakadályozása.*

A mediációban mindig van egy semleges harmadik fél, a *mediátor*, aki segít egyrészt tisztázni a konfliktust, másrészt pedig segít mindkét fél számára elfogadható megoldást találni. Nagyon fontos, hogy a mediátor nem ítélkezik és nem is oldja meg a problémát a felek helyett. A mediátorral szemben számos követelmény fogalmazódik meg, így például az objektivitás; a támogató viselkedés; az ítélkezés elkerülése; a hatékony kommunikálás. Mindehhez szükséges – többek között – a figyelem, a kapcsolatteremtő készség, a határozottság, a segítőkészség, a problémamegoldó készség, a jó előadókészség.

A *mediáció az iskolában* is jól alkalmazható mind a diákok egymás közötti, mind a tanár-diák, sőt tanár-szülő konfliktusban. Esetlegesen, amennyiben van rá lehetőség, akár diákokat is ki lehet képezni mediátornak, így még inkább aktív részesei lesznek a konfliktuskezelésnek.

Az iskolai mediációs konfliktuskezelési programnak szemmel látható haszna van, hiszen:

- *csökkenek a vitában résztvevők negatív érzelmei;*
- *megtapasztalják a felelősség érzését;*
- *az iskolában kevesebb időt kell fegyelmi ügyekkel és problémamegoldással tölteni;*
- *javul az iskola légköre.*

Mint minden szakembernek, a pedagógusoknak is szükségük van arra, hogy elrendezzék magukban mindazokat az aspektusokat, melyek fontosak a segítő tevékenységükben, szerepük lehet az eredményességben. Ilyen például a segítésben részt vevő egyéb intézmények és a szakember kapcsolata hozzájuk; a szakember saját személyisége, személyes, szociális története; anyagi, technikai és módszertani eszközök; maga a kliens.

A *szupervízió*⁴ olyan tanácsadási forma, amelynek központjában a dolgozó, hivatását gyakorló ember áll. A szupervízió a szakmai interakció és a szakmai személyiség problémáira és konfliktusaira reflektáló tanulás, amely folyamatjellegű. Csak akkor beszélhetünk szupervízióról Bagdy Emőke (Bagdy Wiesner, 2005) szerint, ha rendszeres időközönként kerül sor ezekre az ülésekre.

A szupervízió nem az esetre orienálódik, hanem az esetben résztvevőkre, az úgynevezett szupervizált személyre. A *szupervízió fő működési elemei* az önreflexió, a szupervízor (a szupervíziót vezető személy) reflektív jelenléte. A szupervízióban eseteken keresztül lehet megfigyelni az esethez való problémáit, arra keresik a választ, hogy az adott eset miért jelent problémát a szupervizált számára. A csoport és a szupervízor kérdésekkel, visszatükrözéssel segítik az esethez való számára, hogy a helyzetben betöltött szerepét felismerje. A szupervízió nem abban segít, hogy az esetet hozó hogyan oldja meg az esetet, hanem hogy felismerje azt, hogy miért reagál így, hogyan lehetne másképpen átélni az esetet, s mi akadályozza, illetve mi segítené őt abban, hogy képes legyen változtatni. Szupervíziót csak szakképzett szakemberek vezethetnek.

A *szupervízió formáit* tekintve négy típust lehet megkülönböztetni. Lehet *egyéni*, melynek során gyakran a személyes témák is elkerülnek. Az egyént mint identitást tárja fel a szupervízió, és segít abban, hogy alakítsa önmagához, a világhoz, az emberekhez való viszonyát.

Csoport szupervízióról akkor beszélünk, amikor általában azonos szakterületen dolgozók, vagy a hierarchia azonos szintjén lévők vesznek részt a csoportos megbeszélésen. Ennek a munkaformának az a nagy előnye a szupervizált számára, hogy a csoport érzelmi reakcióik általában azonosak, és a csoporttagok nem állnak munkakapcsolatban egymással.

⁴ <http://www.coach.hu/kinalat-szupervizio.html> letöltés ideje: 2006. április 23.

A *teamszupervízió* során a csoportot egy adott szervezeten belül együttműködő munkatársak alkotják. Általában ebben az esetben a szupervízió arra is irányul, hogy a kollégák együttműködési készségét javítsa, illetve rendezze a munkatársak egymás közötti és az intézményhez fűződő viszonyait. Ilyen teamszupervízió lehet például egy tantestületi csoporttal.

A szervezeti szupervízió nemcsak a belső kooperációt akarja erősíteni, hanem kifelé a munkahely legitimációját is célozza. A szervezeti szupervízió jellegzetessége az, hogy egyidejűleg rendezzi a munkatársak egymás közötti, illetve a külső partnerekkel kapcsolatos, a szervezethez fűződő viszonyait.

Fogalmak

Diákközgyűlés: évente legalább egy alkalommal kötelező megszervezni, itt áttekintik a gyermeki és tanulói jogok helyzetét, érvényesülését, illetve a házirendben meghatározottak végrehajtásának tapasztalatait.

Diákönkormányzat: a tanulók érdekeinek képviselője a közoktatási intézményben. A döntési hatáskör mellett egyetértési, kezdeményezési, véleményezési és javaslattevési jogokkal is rendelkezik.

Fejlesztő pedagógus: olyan speciális szakember, aki ismeri a fejlődés és fejlesztés főbb elméleti koncepcióit, a személyiség és az értelmi fejlődés életkori és individuális jellemzőit, a tanulási nehézségek pszichológiai és pedagógiai diagnosztikai eljárásait. Elsődleges feladata a teljesítményzavaros gyermekekkel való foglalkozás, a diagnosztizálás, a speciális szakemberekkel való kapcsolatfelvétel és együttműködés.

Gyermek- és ifjúságvédelmi felelős: feladata az iskolai általános és speciális gyermekvédelmi munka koordinálása, tanácsadás, együttműködés más segítő szolgálatokkal.

Integrált nevelés: a sajátos nevelési igényű gyermekek ép gyermekekkel történő együttnevelése és -oktatása, melynek többféle típusa van (részleges, teljes, rideg stb.)

Iskolapszichológia: az iskolai pedagógiai munkát segítő pszichológiai szolgálat.

Iskolapszichológus: az iskolában dolgozó pszichológus, akinek feladata az oktatási intézmény minden tagjának pszichés segítése, tanácsadás.

Kortárssegítők: olyan fiatalok, akik egy speciális képzést követően az egykorú partnereknek (osztálytársaknak, barátoknak, kortársaknak) mellérendelt szerepből igyekeznek segítséget nyújtani társaiknak.

Mediáció: közvetítéssel konfliktuskezelés, melynek során egy semleges harmadik fél, a mediátor, segít tisztázni a konfliktust.

Nevelési Tanácsadó: feladata a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek problémáinak feltárása, ennek alapján szakvélemény készítése, a gyermek rehabilitációs célú foglalkoztatása a pedagógus és a szülő bevonásával, továbbá az óvoda megkeresésére szakvélemény készítése az iskolakezdéshez.

Pedagógiai mentálhigiéné: egyaránt jelenti az iskolai munkában jelen lévő, megoldandó lelki egészségvédelmet, a mentális egészség fenntartását szolgáló értékek közvetítését, az ezt elősegítő magatartás, szokásrendszer kialakítását, a pedagógus munka lelki egészségvédelmét.

Pedagógiai szakmai szolgáltatás: e tevékenység körébe tartozik a pedagógiai értékelés megszervezése, szaktanácsadás, pedagógiai tájékoztatás működtetése, továbbképzések szervezése, tanulmányi és tehetséggondozó versenyek koordinálása.

Pedagógiai szakszolgálatok: a szülő és a pedagógus nevelő munkáját segítik. Feladataik: gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, fejlesztő felkészítés, szakértői és rehabilitációs

tevékenység koordinálása, nevelési és továbbtanulási tanácsadás, logopédiai és konduktív ellátás és gyógytestnevelés biztosítása.

Sajátos nevelési igényű gyermek: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján testi, értékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos; pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

Szabadidő-szervező: az a személy a közoktatási intézményben, akinek feladata többek között a tanórán kívüli foglalkozások megszervezése, a tanulóközösség, a szülői szervezet programjainak segítése, a szervezést segítő tájékoztatás nyújtása.

Szupervízió: olyan tanácsadási forma, amelynek központjában a dolgozó ember áll, szakmai interakció, amely értelmezhető a szakmai személyiség problémáira és konfliktusaira reflektáló tanulási folyamatként.

Tanári konzultáció: a pedagógus(ok) és az iskolapszichológus előre egyeztetett időpontban a tanítványaikkal kapcsolatos problémákat megbeszélik.

Utazó gyógypedagógiai hálózat: feladata segítségnyújtás az integrációba belépő intézmények részére a törvényi és pedagógiai feltételek megteremtése kapcsán; valamint konzultálás, tanácsadás az integráltan oktatott gyermekek pedagógusainak.

Feladatok

1. feladat

Az alábbiakban egy pedagógus vallomásából olvashat részleteket. Gyűjtse össze az óvodapedagógus mentálhigiénés állapotának jellemzőit! Milyen segítségnyújtási lehetőséget tudna ajánlani a pedagógusnak? Hogyan lehetett volna megelőzni a probléma kialakulását?

„Egykor
Fáklyaként lobogva
Forrásként buzogva
Önmaguk hamvasztva
Szivárványszínű pedagógusok
És most
Örökké loholva
Több pénzért zokogva
Száz csikket hamvasztva
Terepszínű pedagógusok”

Pedagógus sirató

Egy óvodapedagógus önvallomása

Azt a beszélgetést kettőnk közt nem felejttem el. Katalizátor volt abban a folyamatban és azokban a történetekben, amelyek ahhoz vezettek, hogy felmondjam állásomat, otthagyjam azt a pályát, amelyet szívvel-lélekkel szerettem és műveltem évtizedeken át. Aztán az elmúlt év tavaszán egyszer csak megkérdezte: - miért mondod olyan gyakran, hogy „*nem érdekel*”? Döböntem néztem. Nem értettem, miről beszél. Aztán egyszer két kisfiú összekapott valamin az udvaron, egyikük sírva jött hozzám segítséget kérni. „*Nem érdekel, oldjátok meg*” - mondtam. A szavak azonnal visszhangozni kezdtek a fejemben. „*Nem érdekel, nem érdekel*” - ismételtettem magamban. Tudatosan figyelni kezdtem magamra. Aztán ebédnél egy kislány kiöntötte a levest a terítőre. Pityeregve jött mutatni a leveses szoknyáját. „*Nem érdekel, öltözz át*” mondtam, de már meg is bántam. Kikísértem az öltözőbe, átöltöztettem, megnyugtattam.

Zaklatottan mentem haza műszak után. Hát mégis igaz volna? Ezt mondanám olyan gyakran, hogy fiatal kolléganőm is észreveszi? Úristen! Mivé lesz a tekintélyem előtte? Talán már másoknak is elmondta, hogyan beszélek a gyerekekkel? Miért nem szólt régebben? És mióta tart ez már nálam? Nem tudtam visszaemlékezni. Szégyelltem magam. Rosszkedvemet családom is észrevette. Tudták, mennyire szeretem az óvodát, a gyerekeket, a szakmámat. Gyakran hoztam haza a problémáimat, beszámoltam nevelési sikereimről, kudarcaimról, tépelődéseimről, pozitív-negatív élményeimről gyerekekkel, szülőkkel, kollégáimmal kapcsolatban. Fontosnak tartottam mindig, hogy este kibeszéljem magamból a nap történéseit, függetlenül attól, hogy férjem kíváncsi-e rá, fáradt-e hallgatni éppen.

...A változást a munkámban az utóbbi 5-6 év jelentette. Ekkorra már a rendszerváltozás után kialakult egy újfajta szülői réteg a maga egzisztenciális, mentális problémáival, a lakóközösségeken, munkaerőpiacon belüli szegregáltságával, az értékrendek szétválásával; az óvodát inkább gyermekmegőrzőnek és szülőhelyettesítőnek tekintő hozzáállással, a különféle, kulturális, műveltségbeli és szociális különbségeket hordozó – többnyire csonka – családokkal.

...Nem értettem tehát, miért nem tudok megbirkózni az új helyzetekkel, szülőkkel, a szakma elvárásaival. Magamat okoltam esetleges kudarcaimért, a szülők számonkéréséért. Nem tudtam elfogadni, hogy a szülők szándékosan nézetnek horrorfilmet gyermekükkel „*hadd tanulja meg, milyen az élet*”. Nem tudtam elfogadni, hogy sok gyereknek egyetlen játéka a kardozás, az agresszív játékok. Egyik fiatal kolléganőm elmagyarázta: „*ezek a*

gyerekek itt vezetik le az otthon felgyülemlett feszültségeiket, ezért én megengedem nekik a kardozást, itt legalább figyelek rájuk és kijátszhatják sérelmeiket. ”

Ekkor értettem meg, hogy egyedül maradtam, megöregedtem, engem már „*túlhaladott a történelem*”. Gyakran annyira elfáradtam, hogy a délelőtti műszak után hazamentem és aludtam 1-2 órát. Nemsokára a pszichoszomatikus tünetek is megjelentek. Az állandó fáradtság-érzés mellett a megemelkedett vércukor- és koleszterinszint, az évente előforduló felső-légúti megbetegedések. Mivel a nevelési év közben nem lehetett szabadságot kivenni, a betegállományba menekültem. Ezt már utólag gondolom így, hiszen valódi betegségek voltak azok, amelyekkel otthon maradtam. Ilyenkor volt, hogy naphosszat csak feküdtem, pihentem, még olvasni, tévézni, zenét hallgatni sem volt kedvem. Rengeteget aludtam. Azelőtt aktívan vettem bele magam a szakmába. Látogatókat fogadtam csoportomban belföldről és külföldről egyaránt, konferenciákon szekciókat vezettem, oktatófilm-készítésében vettem részt, az ország több óvodájában tartottam előadást óvodai programunkról, amelyben dolgoztam, publikáltam, élveztem, hogy átadhatom szakmai tudásomat. Aztán, kb. két évvel ezelőtt már éreztem, nem akarom ezt tovább. Kértem vezetőmet, ne bízson rám több szakmai munkát. A gyerekekkel még elvagyok.

Mindeközben szégyelltem magam saját magam előtt, kolléganőim előtt. Kívülről néztem a többiek lelkesedését, de már nem érdekelt. Ez sem érdekelt. Szükségem lett volna egy kis biztatásra, elismerésre. Tudom, mert ez régebben is mindig szárnyakat adott. De akkor rám tört a feleslegesség érzése. A „már nem vagyok jó semmire” biztos tudata. Családom, barátaim megértettek, mellém álltak, de segíteni ők sem tudtak. Illetve igen. Férjemmel megbeszéltük, hogy felmondok és abbahagyom a munkát egy időre. Ennek lehetőségét ő teremtette meg számomra. Most jó itthon, nem unatkozom. Rengeteget olvasok, rendezem régi írásaimat, sportolni járok, élvezem magam körül a nyugalmat, csendet. Van időm gondolkodni is. Az okokon, a miérteken.

Forrás: <http://www.lelkititkaink.hu/kieges.html>

2. feladat

Gyűjtse össze az iskolapszichológus feladatkörét egy iskolapszichológussal készített interjú segítségével!

3. feladat

Vizsgáljon meg egy pedagógiai programot! Emelje ki belőle a gyermekvédelemre vonatkozó leírásokat, feladatokat!

4. feladat

Készítsen interjút egy iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel munkájáról, annak nehézségeiről!

5. feladat

Vegyen részt egy prevenciós programon! Készítsen erről jegyzőkönyvet, és tapasztalatait felhasználva készítsen tervet egy prevenciós foglalkozásra !

6. feladat

Nézze meg az interneten 10-15 diákönkormányzat honlapját! Vizsgálja meg, hogy milyen hasonlóságok, illetve különbségek vannak működésükben!

7. feladat

Gyűjtse össze egy pedagógiai intézet tevékenységi körét, válasszon ki ebből egy területet, és mutassa be ezt a tevékenységi kört!

8. feladat

Gyűjtse olyan alapítványok, szervezetek elérhetőségét, melyek Ön szerint segíthetik a pedagógusok tevékenységét. Készítsen ezekről tájékoztató anyagot, posztet!

9. feladat

Keressen fel önkéntes kortárssegítőket, készítsen velük interjút tevékenységükről!

Irodalom

- A pedagógiai mentálhigiéné mint a nevelés új értelmezési kerete. Beszélgetés a pedagógiai mentálhigiénéről Új Pedagógiai Szemle, 2001. 5. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-05-np-schuttler-pedagogiai> Letöltve: 2006. február 15.
- Bagdy Emőke Wiesner Erzsébet (szerk., 2005): Szupervízió. Egyén – csoport – szervezet. Supervisio Hungarica, Budapest.
- Barcy Magdolna - Szamos Erzsébet (2002): „Mediare necesse est”. A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása. Animula, Budapest.
- Buda Béla (2002): A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései. Animula, Budapest.
- Erdélyiné Barakony Ilona – Kiss Ferenc – Pálnokné Pozsonyi Márta: A fejlesztő pedagógiai munka vizsgálata Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. Új Pedagógiai Szemle, 2006. 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-02-mu-tobbek-fejlesztzo> Letöltve: 2006. május 1.
- Földes Petra: Segítő kortársak – kortárssegítők. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-10-mh-Foldes-Segito> Letöltve: 2006. április 23.
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI, Budapest.
- Hegyiné Ferch Gabriella: Tanárok az iskolapszichológiáról. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-02-mh-hegyine-tanarok> Letöltve: 2006. február 15.
- Horányi Annabella és Hoffmann Gertrúd (1999): Pszichológiai és pedagógiai szolgálat a Nevelési Tanácsadóban. Okker, Budapest.
- Járó Katalin: Mit csinál iskolánkban az iskolapszichológus? Új Pedagógiai Szemle, 2003. 10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-mu-jaro-mit> Letöltve: 2006. február 15.
- Kézdi Balázs (szerk., 1998): Iskolai mentálhigiéné. Pannónia Könyvek, Pécs.
- Kósáné Ormai Vera – Ruskó György (1997): Új Pedagógiai Szemle, 1997. 9. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-09-fm-Tobbek-Iskolapszichologiai> Letöltve: 2006. július 7.
- Ligeti György: Konfliktus és szabályalkotás. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 12. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-12-ta-ligeti-konfliktus> Letöltve: 2006. április 24.
- Ligeti György (2002): Gyűjtős. Új Mandátum, Budapest.
- Martonné Tamás Márta (2002): Fejlesztő pedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó: Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-02-vt-mihaly-segito> Letöltve: 2006. február 15.
- Serfőző Mónika és Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris kiadó, Budapest, 451-471. p.
- Szüdi János: A gyermekek, a tanulók és a szülők helyzete a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 12. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-12-ta-szudi-gyermekek> letöltve: 2006. április 23.
- Szüdi János: Házirendek a nevelési-oktatási intézményekben III. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 10. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-10-ta-szudi-hazirendek> Letöltve: 2006. április 23.
- Virágné Katona Zsuzsanna: Kihívások és átalakulás a pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálatok működésében. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 6. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-viragne-kihivasok> Letöltve: 2006. április 23.

László Ágnes: A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskolarendszerben. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 1. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-01-mu-laszlo-tanulok> Letöltve: 2006. május 1.

6. A szocializáció, nevelés, oktatás a diszfunkcionálisan működő iskolában

Ebben a részben az iskolák belső világában meg-megjelenő diszfunkcionális, az iskola szerepéhez, rendeltetéséhez nem illeszkedő, annak ellentmondó jelenségekkel foglalkozunk. Az iskolában a gyerekeket érő erőszak vagy kiközösítés az iskola fejlesztő, nevelő szerepétől elméletileg idegen, de gyakorlati létük, az egyes gyerekeket és a közösségeket romboló, diákokat, felnőtteket tönkretevő hatásuk miatt nem beszélni róluk, veszélyes képmutatás lenne. Ugyancsak itt foglalkozunk az iskolai konfliktusokkal, amelyek társas helyzetekben az együttélés, együttműködés velejárói, a pedagógiai helyzetek természetes képződményei. A konfliktus hatása konstruktív megoldás esetén fejlesztő jellegű. Két oka van annak, hogy ebbe a részbe került: az erőszak és a kirekesztés konfliktusokhoz vezet, amelyeknek konstruktív megoldása segíthet a különféle gondok megoldásában, de a nagyon gyakori destruktív megoldás a problémák növeléséhez, halmozódásához eredményezi.

6. 1. Agresszió az iskolában (M. Nádasi Mária)

6. 1. 1. Az agresszió értelmezése

Az agresszió (=erőszak) legátfogóbb értelmezése: élőlények szándékos bántalmazása, tárgyakban szándékos kártevés.

Az agresszió mint kifejezés kényelmetlen, elutasító érzéseket kelt bennünk. Ennek oka, hogy az agresszió mögé általában negatív késztetéseket kapcsolunk, hiszen sajnos gyakran találkozunk *antiszociális erőszakkal, ami negatív tartalmú, szerepű esemény, folyamat, s az emberek közötti kapcsolatokra szűkítve lényege testi, lelki fájdalom okozása.* Ismerünk azonban *proszociális agressziót is, ami pozitív tartalmú, szerepű esemény, folyamat, s célja a negatív agresszió által érintettek védelme.* Ismeretes ezek mellett még az ugyancsak pozitív indíttatásúnak tekinthető *önvédelemi agresszió is.* Az agresszió morális elítélése ezért sohasem történhet automatikusan.

Olyan tudomány nincs, amelyik csak az agresszióval foglalkozik. Azonban más problémák mellett, más problémákkal való összefüggésben az agresszió több tudománynak, tudományterületnek is tárgya. Csak a legalapvetőbbeket említve:

- *az etológia az állatok viselkedését, ezen belül az agresszió természetét, szerepét is vizsgálja,*
- *a humánétológia az ember környezetéhez való fejlődő-alkalmazkodásában keresi az agresszió szerepét és természetét,*
- *az orvostudomány az agresszióért felelős agyi struktúrákat próbálja meg feltárni,*
- *a pszichológia különböző irányzatai (pszichoanalízis, tranzakcióanalízis, behaviorizmus stb.) sajátos szemléletmódjuk, szempontjaik alapján az agresszió okait, megjelenési formáit, következményeit, az érintett személyek sajátosságait, vizsgálatának lehetőségeit keresik; illetve azokat a megküzdési stratégiákat tárják fel, amelyek többek között az agresszió következtében elszenvedett sérülések feldolgozásában eredménnyel használhatók,*
- *a történettudomány az agresszió társadalmi folyamatokban való jelenlétét vizsgálja (háborúk, terrorizmus, életmód stb.),*
- *a szociológia a társadalom különlegesen veszélyeztetett rétegeinek (nők, szegények, szegény gyerekek stb.) helyzetét elemzi az őket fenyegető agresszivitással összefüggésben,*
- *a kriminológia a bűnözésben vizsgálja az agresszió szerepét,*
- *a jogtudomány az agresszióval kapcsolatos jogfilozófiai megfontolásokkal, a jogalkalmazás az agresszív cselekedetek jogi retorziójával foglalkozik,*
- *a pszichiátria az agresszió és az egyes kórképek összefüggését vizsgálja.*

Az agresszió pedagógiai vonatkozásairól gondolkodva, a társtudományok megállapításait figyelembe véve, több kérdésre kereshetjük a választ. Megpróbálhatunk válaszolni arra, hogy az agresszió miért, milyen módon van jelen a pedagógiai folyamatokban, kikből lesz agresszor vagy áldozat, milyen hatással van az agresszió az érintettekre és a szemtanúkra, hogyan lehet megelőzni az erőszakot, vagy (ha már jelen van) kezelni. A neveléstudomány vizsgálódási körébe beletartozik mind a professzionális, mind a nem-professzionális pedagógia alapján folyó nevelés során megjelenő agresszió. Ebben a részben az értelmezési keretek meghatározása után csupán a negatív tartalmú, antiszociális iskolai agresszióval foglalkozunk, amely diszfunkcionális jellegénél fogva az iskola belső világának alakulása szempontjából meghatározó.

6. 1. 2. Az agresszió természete, fajtái

Az etológia, a humánetológia eredményei alapján már igazoltnak tekinthetjük, hogy az agresszió fontos magatartásbeli szabályozó mechanizmus, amely valamilyen formában minden magasabbrendű állatban kimutatható (Csányi, 1986). Az állatvilágban az agresszió ösztönkésztetés, és arra irányul, hogy a fajtársak egymást távol tartsák a saját ön- és fajfenntartásukat biztosító erőforrások közeléből. Az emberben is jelen van az agresszió mint ösztönkésztetés. Az agresszióra való ösztönkésztetés velünk született, az életképesség feltétele. Csak a megnyilvánulása lehet más módon. Az „emberi agresszióknak megvannak a maga humán jellegzetességei, megnyilvánulásai. Az egészen elemi, lényegében biológiai formáktól eltekintve, megnyilvánulásukban rendkívül változatosak lehetnek. Tanulással, az adott kultúra befolyása alatt az emberi biológiai agresszió egészen alacsony szintre szorítható és nagyon magas szintre is emelhető”. (Csányi, 1999. 683.)

Az agykutatások eredményeként azt tudjuk, hogy az agresszív ösztönkésztetés ugyan velünk születik, de megjelenése nem köthető egyetlen génhez. Az agresszivitás valamennyi életműködésünkkel kapcsolatban van. Meghatározó szerepet az agresszivitásban is az idegrendszer játszik, meghatározó jelentősége van a hypothalamusnak mint érzelmi központnak. A szabályozó idegközpontok összefüggő hálózatot alkotnak, s ezen belül terjednek a külső és belső eredetű információk. A hálózat működését hormonok is befolyásolják, csakúgy mind valamennyi életműködésünket. A hormonok közül az agresszióra vonatkozóan legnagyobb hatást a tesztoszteronnak (a hím nemi hormon) és a glukokortikoidoknak (a stresszhormonok) tulajdonítanak. (Haller, 2005)

A pszichológia irányzatai abban megegyeznek, hogy az agresszió megjelenésének alapja a szükségletekben való gátoltság, a frusztráció, az akadályoztatásból adódó feszültség. Abban már különböznek, hogy milyen szükségletekre helyezik a hangsúlyt. Ugyanakkor látnunk kell, hogy létezik agresszió frusztráltság nélkül is, s nem minden frusztráció vezet agresszióhoz.

Ha az ember egyéni fejlődését nézzük, megállapítható, hogy kis korban még nincs igazi agresszivitás, mert fájdalomkóros ugyan van, de hiányzik belőle ennek szándéka. Óvodáskorban megjelenik a szándékosság. A személyre szóló és a tárgyakért, juttatásokért folyó harc otthon is, az óvodában is rendszeres. Már ebben az életkorban megjelenik a különbség a nemek között, a kisfiúk inkább verekszenek, a kislányok inkább csúfolódnak, nyelvelnek. A serdülőkorra csökken a „verekezős” agresszió gyakorisága, annak függvényében, ahogy a gyermek, az ifjú a családban, az iskolában más, a társas környezetben jól alkalmazható, a fizikai erőszakot helyettesítő vagy éppen elkerülő reakciómódokat is megtanul.

Az agresszió megjelenési formája, megítélése, az emberi társadalom történetében változik. Ma már elborzadva gondolunk a keresztre feszítésre, mint igazságszolgáltató eljárásra, a boszorkányégetésekre, viszolyogva nézzük (ha már nem kerülhetjük el) a vármúzeumokban a kínzó eszközöket stb. Pedig az utóbbi évtizedekben sem csökkent az agresszió a társadalomban, csak más, burkoltabb formákat öltött. Mi magunk pedig tudatosabbak, érzékenyebbek lettünk az agresszió megítélésével kapcsolatban. S miközben ez így van, megnőtt életünkben a televízió szerepe, aminek eredményeképpen az agresszió „házhöz jön”. (1. feladat) Ezzel együtt a gyerekek életében sem a Piroska és a farkas valamint más klasszikus mesék jelenítik meg csak az agressziót, hanem ebből a televízió is jócskán kiveszi a részét. (2. feladat)

Az agresszió megjelenése sokféle. Csoportosítására több lehetőség van, de mindig marad hiányérzetünk részben az átfedések, részben a hiányok miatt. Az átfedések, a hiányok valószínűleg abból is adódhatnak, hogy az emberi agresszivitás jelenségvilága még mindig nem tisztázott minden részletében, az agresszív megnyilvánulások nagyon komplexek, egyéni jellegzetességeket mutatnak – ezért ellenállnak a leegyszerűsítő, egy szemponton alapuló

csoportosításnak. A szakirodalomban való eligazodás segítése érdekében azonban érdemes megismerkedni az agresszivitás néhány csoportosítási változatával.

Az etológia szerint az emberi agressziós viselkedésformák lényegében a következő csoportokba sorolhatók be: a rangsorral kapcsolatos agresszió (fontos, hogy az embernél lehet a rangsor párhuzamosan differenciált, azaz ugyanabban a csoportban ugyanakkor különböző területen más-más személy lehet elismerten a legjobb); territoriális agresszió (térfoglaló viselkedés); tulajdonnal, birtoklással kapcsolatos agresszió; frusztrációs agresszió; explorációs agresszió (új csoportba kerülésnél a rangsorba való beilleszkedés érdekében a határok próbálgatása); a szülői agresszió (az utódok „fegyelmezése”); nevelői agresszió (tanítás érdekében iskolában, munkahelyen, katonaságnál a felettes dominanciájának biztosítása érdekében); normatív vagy morális agresszió (a csoport normáinak megtartása érdekében); agresszió a kívül állóval szemben; autoagresszió (saját testre irányuló agresszió), csoportos agresszió. (Csányi, 1999)

A *pszichológia* az érzelem (düh) vezérelt agressziót és az instrumentális agressziót írja le. Az *érzelemvezérelt agresszió* lényege, hogy valamely esemény, történés frusztrálja az egyént, s ez dühöt, félelmet vált ki a személyben, aki erre agresszióval reagál. Az *instrumentális agresszió* lényege, hogy az agresszióval valaminek (tárgy, pénz, hatalom stb. megszerzése a cél. Ugyancsak a pszichológia alkalmazza azt a megkülönböztetést, hogy az agresszió lehet *aktív* vagy *passzív*. Az aktív a támadó látványos akcióját feltételezi, a passzív agresszió valamilyen, a másik ember számára fontos tevékenység elmulasztását, vagy a másik ember elé akadály gördítését jelenti. (Urbán, 2004)

Az agresszió fajtái *a megnyilvánulás módja szerint: cselekvésben megnyilvánuló agresszió*, mint például mások fizikai bántalmazása; *verbális agresszió*: szitkozódás, becsúszás, fájdalmat okozó, sértő szóbeli minősítések; *szimbolikus agresszió*: ide tartoznak az agresszív viselkedés ritualizált formái, mint a nyelvöltögetés, öklörázás, egyéb gesztusok stb. ; *tárgyi agresszió*: tárgyak dobálása, rongálása. (Polcz, 1999; Csányi, 1999) Tapasztalatból tudjuk, hogy a különböző megnyilvánulások együtt is járhatnak.

Az agresszió *az agresszió tárgyához való viszonyát tekintve* lehet *közvetlen*, az agresszió tárgyára irányuló, szemtől-szemben zajló; lehet *közvetett*, mert az agresszió tárgya nincs jelen (ilyenkor inkább a verbális és a szimbolikus agresszió jelenik meg; lehet *elkerülő*, amikor a körülmények miatt (például az agresszió tárgya erősebb, magasabb a beosztása) nem célszerű az agresszió közvetlen kinyilvánítása (gyengébb, alacsonyabb beosztású kapja a másnak szánt agresszív megnyilvánulást).

Az agresszió nem mindig fejeződik ki nyersen, a személy – tudván, hogy az agressziót környezete elítéli, esetleg bünteti, esetleg ő maga sem tartja helyesnek – *elfojthatja*, elnyomhatja magában az agresszív késztetést, de megszabadulni nem tud tőle. Szerencsés esetben folyamodhat a gyerek *elaborációhoz*, ami azt jelenti, hogy indulatait „kirajzolja”, „kijátssza magából”. Serdülőkortól ennek eszközei már mások, az elaboráció inkább a fantázia szintjén valósulhat meg. Az elfojtás másik változata a *szublimálás*, amely az agresszív késztetéseket társadalmilag értékesé alakítja. (3. feladat) Kevésbé szerencsés esetben a személy az agressziót önmaga ellen is fordíthatja, ez az *autoagresszió*. Az önmaga ellen irányuló agresszió a körömrágástól, a pszichoszomatikus betegségeken, a drogfüggővé váláson át az öngyilkossáig terjedhet. De az elfojtás sajátos módja a *regresszió* is, azaz a gyerek visszaeshet bizonyos területeken (szobatisztaság, kommunikáció, tanulás) egy korábban már meghaladott fejlettségi szintre. (Polcz, 1999)

6. 1. 3. Az iskolai agresszió

Mint azt már jeleztük, a következőkben az antiszociális, negatív tartalmú iskolai agresszióval, mint az iskola belső világának diszfunkcionális tényezőjével foglalkozunk.

Pedagógiai szempontból az iskolai antiszociális agresszióknak két változatát tudnánk jól körülírni: a szituatív és az időben elhúzódó agressziót. A szituatív agresszivitást a konkrét helyzet szüli, keletkezhet rangsor problémákból, területiális fenyegetettségéből, tulajdonnal kapcsolatosan, leggyakrabban talán mégis frusztrációból származik.

Az időben elhúzódó, ismétlődő agresszivitásra a szakirodalom az iskolára vonatkoztatva az angol bullying (ejtsd: búling), felnőttek, munkahelyek esetében a mobbing kifejezést használja. (Olweus, 1999) Lényege, hogy egy vagy több tanuló ismétlődően, tartósan zaklat, piszkál, bántalmaz egy tanulót, esetleg kisebb csoportot.

Az iskolai agresszióknak nincs nagy pedagógiai irodalma, annak ellenére, hogy sokaknak van ezzel kapcsolatos személyes tapasztalatuk, s a szépirodalomban is, a filmekben, a képzőművészetben is találkozhatunk ilyen történetekkel. (Lásd ezzel kapcsolatban a Pedagógikum a hétköznapiakban és a művészetekben című kötet 2. és 3. fejezetét is.) Az elmúlt évtizedekből két olyan eseményt mindenképpen ki kell emelnünk, amely felhívta a nemzetközi közvélemény figyelmét arra, hogy az iskolák működése ilyen szempontból is vizsgálható, sőt vizsgálendő. Az egyik egy 1977-ben, a Német Szövetségi Köztársaságban megjelent szöveggyűjtemény volt, amelyet Katherina Rutschky állított össze, s a nevelés történetéből olyan pedagógiai jellegű szövegeket adott közre, amelyekben az agresszióknak, ahogy akkor gondolták, a nevelés érdekében való felhasználásról is szó van. (Rutschky, 1977) A másik esemény 1982-ben három norvég diák öngyilkossága, akik társaik zaklatásai miatt választották a halált. Rutschky könyve a pedagógiatörténet, ezen belül különösen a gyermekkor-történet számára adott új szempontokat, s az iskola belső világáról való történeti gondolkodást is megtermékenyítette. (Pukánszky, 2001) A norvégiai esemény következménye a norvég iskolások 85 %-ára kiterjedő vizsgálat volt, amely bizonyította, hogy a diákok 15 %-a szenved a diáktársak zaklatásától, agressziójától. Az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények követő, nemzetközi kutatásokat is inspiráltak.

Az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása nemzetközi WHO vizsgálatainak adatai alapján a következőket tudták megállapítani. (Aszmann, 2002 alapján Várnai – Fliegauf, 2005): az áldozatok aránya a legalacsonyabb Svédországban, Magyarországon és a Cseh Köztársaságban, a legmagasabb Litvániában, Ausztriában, Lettországon. A magyarországi 2002-es adatfelvételben szereplő 3838 11-18 éves tanuló 64,1 %-a nem vett részt bántalmazásban, sem elkövetőként, sem áldozatként.

A magyarországi tanulók 36 %-a tehát érintett. A hazai pedagógiai irodalom ennek ellenére inkább csak alkalomhoz kötötten foglalkozott a témával. Amikor valami kiderült. Ez a helyzet alighanem tarthatatlan, ha nem akarjuk azt, hogy az erőszak a magyar iskolákban is elharapóddzék. Hiszen ahogy a felnőtt társadalomban az agresszió különböző módjainak a megjelenését már a bőrünkön érezzük, reális esély van rá, hogy az iskolában is felerősödjék ez a jelenségvilág, hiszen az iskola (bármilyen zárt világnak is érezzük olykor) a társadalom felé nyitott intézmény. Az iskolába beszüremkedik a társadalmi agresszió, de az iskola is befolyásolja ennek alakulását, egymást erősítő, veszélyes folyamatokról van szó.

6. 1. 3. 1. Az iskolai antiszociális agresszió fajtái

Mint említettük, az iskolai agresszióknak pedagógiai szempontból két változata mindenképpen leírható: felismerhetjük a szituatív és az időben elhúzódó agressziót. A *szituatív* agresszió sajátossága az átmenetiség, a hevesesség. Lényege, hogy egy-egy tanuló (ritkán csoport) a helyzetet érzékelve nem tud agresszív indulatait uralkodni. Ez a külső szemlélő számára sokszor alig érthető, hiszen egy radír elvétele, az asztalon a füzetek ide-oda tologatása, egy-egy szemvillanás gyakran valóságos robbanást okoz. Most nem érdemes azon gondolkodnunk, hogy fontos-e egy radír, miért nem mindegy, hogy öt cm-rel nagyobb vagy

kisebbségi a felszerelésének való hely az asztalon, a padon, nem értette-e félre a gyerek a szemvillanást – az agresszivitás megjelenik. Az agresszív személy ilyenkor a saját jogosnak tartott érdekeit védi, elveszti az ítélőképességét, se lát, se hall, ráadásul egyáltalán nem kell, hogy a támadó az agresszív gyerekek közé tartozzék. A robbanás sokszor nem is a megnevezett indok miatt, olykor egyszerűen csak a megnevezett ok után következik be, egyszerűen csak „betelt a pohár”.

Nem ismeretlen az iskolában az a helyzet, mikor a gyerek még nem tud indulatait uralkodni, amikor még olykor „elveszti a fejét”. Ezt a látványt, amellyel már mindannyian találkoztunk, és amely az állati agressziós formákhoz nagyon hasonló, az etológus így írja le: „A fenyegető vagy támadó személy felegyenesedett testtartást vesz fel, kezét felemeli, gyakran ökölbe szorítja. E jól látható gesztusokat az idegrendszer vészreakciói kísérik. Kitágul a pupilla, felgyorsul a szívverés és a légzés, adrenalin kerül a vérbe. A szervezet mintegy harcra készen áll. A fenyegető testtartást gyorsan követheti a támadás: ütés, rúgás, harapás, birkózás formájában”. (Csányi, 1999, 687.) A fizikai erőszakot gyakran verbális és szimbolikus erőszak is kiegészíti. Ilyenkor még az is előfordul, hogy az agresszió azonos státuszú, de jobb helyzetben levő (például idősebb, erősebb diák), személyi többletekkel (több tudás, hatalom) levő személyek (például pedagógus) ellen irányul. Bizonyára összefügg ez azzal, hogy a diákok még nem tudnak agresszív ösztönkésztetéseiken uralkodni, akkor is vállalkoznak az őket elöntő düh vagy félelem hatására az agresszióra, ha „józan” állapotban nyilvánvaló lenne számukra, hogy csak vereséggel kerülhetnek ki a helyzetből. A fizikai agressziót helyettesítő verbális (csúnyán, esetleg csúnyát, becsmérlőt kiabál vagy éppen sziszeg), szimbolikus agresszió (kiköp, nyelvet nyújt) inkább akkor jelenik meg, amikor a gyerekek már tanulják (ha még nem is tudják kifogástalanul) agresszív ösztönkésztetéseiket kezelni.

A szituatív agresszió leggyakoribb oka a szükségleti frusztráció. Az iskolában elsősorban a következő szükségletek frusztrációjára gondolhatunk: a biológiai alapszükségletek (mozgás, táplálkozás, ürítés, hőszabályozás, oxigén ellátottság), a szociális biztonság szükséglete, az exporációs szükséglet (kíváncsiság), a kompetencia (megfelelőség)érzés szükséglete. Elképzelhető tehát tanulói agresszió, ha a teremben elfogyott az oxigén, ha nagyon meleg van; ha a gyerekek az órán vagy a szünetben unatkoznak; ha félnek; ha indokolatlan elvárásokkal szembesítik őket; ha rendszeresen érkezik a jelzés, hogy társaik vagy a tanárok nem fogadják el őket, hogy teljesítményeik nem megfelelőek stb.

Az iskolai agresszió másik csoportja időben elhúzódik, ez a bullying, azaz *a tanulók közötti olyan erőszak*, amely az ismételt fizikai és verbális összecsapásokban, a testi-lelki gyötrésben, szekálásban, szélsőséges esetben kirekesztésben jelenik meg. A hazai iskolákban sem ismeretlen a tanulók közötti erőszaknak ez a változata.

2004-ben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 tanulót vizsgáltak bullying kérdőívvel. Az 505 tanulóból 132 diák jelezte, hogy társai rendszeresen bántalmazták. A bántalmazás típusát tekintve leggyakoribb a csúfolás (100%), a bosszantás, cukkolás (72,2 %) és a tárgyak elvétele (26,5 %). 20 % alatti gyakorisággal szerepelnek még a következő bántalmazások: nem barátkoznak velem, megvernek, kihagynak a játékból, fenyegetnek, zsarolnak. (Figula, 2004)

2003-2004-ben vizsgált 403 11-18 éves korú tanulók 89,6 %-ának volt negatív iskolai élménye. Az általános iskolai korosztály negatív élményeinek egyharmadában a sérelem okozók kortársaik voltak. Az általános iskolai tanulótársaktól elszenvedett sérelmek tartalmát tekintve azonos arányú (13,9 %) a verbális agresszió, a súlyos fizikai agresszió, és a bizalommal való visszaélés. A lányoknál a legnagyobb arányú a verbális agresszió és a bizalommal való visszaélés, a fiúknál a súlyos fizikai agresszió és az enyhe fizikai agresszió vezet. (Hunyady – M. Nádasi – Serfőző, 2006)

Az agresszió e fajtája mögött nem aktuális düh vagy félelem van, hanem felsejlik a szándékos bántás, gyötres motívuma, az ok ezekben az esetekben tehát nem az érzelem vezéreltség, hanem a megfontoltság. Instrumentális agresszióról van szó, valaminek a megszerzése a cél. Ez lehet egyszerűen mobiltelefon, pénz stb. Megszerzéséhez nem ismert más megoldás, vagy éppen hogy ilyen stratégia ismert a felnőtt vagy média által megismert modellszemélyek követése). Ezekben az esetekben is ott vannak, lehetnek régen átélt dühök, félelmek a háttérben, de az azokon való úrrálevés, azok megelőzése érdekében, lelki egyensúlyuk megteremtése érdekében dolgozták ki az agresszív stratégiát. Ilyen esetekben az agresszió az instrumentális erőszak egy sajátos formájának tekinthető.

Az agresszív megoldások mögött legtöbbször a család és a tömegkommunikáció hatását keressük. A család szerepe különösen azért jelentős, mert a gyerek itt ismeri meg a különböző probléma megoldási módokat, s ha az agresszióra lát példát, a szülők iránti szeretete, a tőlük való félelme egyaránt segítheti a negatív minta követését, személyiségbe való beépülését. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a tömegkommunikáció által megismert agresszív megoldásokat a gyerekek obszervációs (megfigyelés útján történő) tanulás során megtanulják, de nem mindannyian alkalmazzák. A nem-alkalmazás feltétele más megoldások megismerése, a normatudat és a lelkiismeret.

Az iskolai *erőszak* másik csoportja *a pedagógusoktól a tanulók felé* irányul. A nevelés történetében az iskolában a gyermekek testi fenyegetése az oktatás velejárója, a fegyelmezés természetes módja volt, a testi fenyegetés tilalma nem régi, és ma sem általános.

A testi fenyegetés tilalma Európában először Lengyelországban jelent meg (1783), a XIX. században Hollandia, Törökország, Luxemburg, Olaszország, Belgium, Ausztria, Franciaország, a XX. század első felében a Szovjetunió, Norvégia, Románia, Japán, Kína és Portugália, a XX. század második felében a többi európai ország is megtiltotta gyerekek iskolai testi fenyegetését. Utolsóként Nagy-Britannia vállalkozott erre, 1986-ban csak az állami, 1992-ben valamennyi iskolában betiltották a testi fenyegetést. Az Egyesült Államokban, Kanadában a mai napig nincs ehhez kapcsolódó egységes szabályozás. (Boreczky, 1999. 772-773.)

Az Egyezmény a gyerekek jogairól c. ENSz dokumentum – amelyhez Magyarország is csatlakozott – kimondja, hogy a gyereket meg kell védeni az erőszak minden formájától.

Magyarországon az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 10. §-ának 2. cikkelye így fogalmaz: „A gyermek, illetve a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani fizikai és lelki erőszakkal szemben. A gyermek és a tanuló nem vethető alá testi fenyegetésnek, kínzásnak, kegyetlen, embertelen megalázó büntetésnek és bánásmódnak.”

Jelenleg nálunk a tanári agresszió elsősorban verbális (megalázás, megszegényítés stb. és nagy arányban a tanulók értékeléséhez kapcsolódik, bár a fizikai erőszak a mai napig nem ismeretlen. (Hunyady – Nádasi – Serfőző, 2006)

Ezt mutatják az előbb idézett, a 2003-2004-es tanévben vizsgált 403 (általános és középfokú képzésben tanuló) diáktól származó adatok a pedagógusoktól elszenvedett sérelmekkel kapcsolatban. A 11-18 éves tanulók az értékeléshez kapcsolódó sérelmeken kívül (178 egyéb sérelem) a legnagyobb arányban a tanárok verbális agresszióját (18%), enyhe fizikai agresszióját (17,4 %), súlyos fizikai agresszióját (11,2 %) említik.

A pedagógusokat érő agresszióval foglalkozó kutatás még nem ismeretes, bár a tapasztalat már erre a jelenségre is mutat példát. Egyre többször panaszkodnak a pedagógusok a tanulók durva „beszólásaira”, non-verbális megnyilatkozásaira, s az is előfordul már, hogy szülők fenyegetőznek. Ugyancsak nincs kutatás arra vonatkozóan, hogy *a tantestületen belüli* agresszivitás, pszichoterror, a *mobbing* hogyan jelenik meg.

6. 1. 3. 2 Az iskolai agresszió szereplői

Az agresszió szereplői: a bántalmazók (agresszor/ok), az áldozat/ok, a szemtanúk, a közönség (akik látják, akik hallják, akik tudnak róla).

Hogyan lesz valaki iskolai helyzetben *a diákok közül agresszor*?

Az eddig elmondottakkal összefüggésben felvethető, hogy nem mindenki lesz agresszív, aki unatkozik, aki fél, aki dühös, aki a felnőttektől ilyesmire lát példát, aki sokat néz tv-t. És nem lesz mindenkiből agresszor, ha egyszer-egyszer elveszti a fejét. Így van. Itt van nagy szerepe annak, hogy az egyén mindig egy bonyolult hatásmezőben él, s annak, hogy a személyiségének szűrője által beengedett hatásokat mindenki sajátos módon dolgozza fel.

A sokféleségben némi kapaszkodót nyújt a pszichológiának, a pedagógiának néhány megállapítása. A pszichológia által kínált magyarázat, miszerint az agresszív gyerekek közös jellemzője, hogy nem értelmezik biztonságosan mások viselkedését. Az ember ugyanis minden szociális helyzetben értelmezi társa viselkedését, és így adja meg rá a választ. Az agresszív gyerekek gyakran félreértelmezik a társaik viselkedése mögötti okokat, agresszióval válaszolnak. „Az agresszív gyermek ún. „készenléti szkémák”-ban gondolkodik, ami azt jelenti, hogy egy-egy kellemetlenség – őt ért ártalom vagy bántalom – értelmezésekor nem a helyzetből adódó szociális információkat alkalmazza, hanem örökösen „ugrásra kész” múltbéli tapasztalatait.” (Ranschburg, 1999)

A norvégiai országos felmérés eredményei alapján az a pedagógiai megállapítás szűrhető le, hogy agresszorok azok lesznek, akik gyermekkorukban túl kevés szeretet és törődést kaptak, valamint megengedő viszonyulást tapasztaltak saját agresszív megnyilvánulásaikkal szemben. Fontos, de ennél kevésbé meghatározónak tűnik a gyermek lobbanékony természete, a negatív modellek a családban. (Olweus, 1999)

A már hivatkozott 2004-es hazai kutatásban – ugyanazon a mintán belül - megnézték azt is, hogy a támadók hogyan okolják meg viselkedésüket. Feltűnő, hogy 100 %-ban szerepel az a differenciálatlan indok, hogy „idegesíti” az áldozat, közel ehhez az arányhoz, hogy az áldozat dicsekvő, beképzelt. A másság és az áldozat gyávasága összesen a vélemények egy ötödében szerepel. (Figula, 2004) Az okok listáját olvasva megfogalmazódik a kérdés: hát ezért...? Valószínűleg tényleg fennáll a kommunikációs félreértés, vagy a támadók nem akarnak vagy nem tudnak reálisabban, differenciáltabban válaszolni. De az is lehet, sokszor talán maguk sem tudják, mi van támadásuk hátterében.

Ha csoportok a zaklatók, akkor jellemzőik: a „társas fertőzés” (olyan gyerekeket fogadnak be, akik bevonódnak a csoport törekvéseibe), a felelősség megoszlása, ami az egyéni felelősség átértékelésének csökkenéséhez vezet, a fokozatos kognitív értékelés megváltozása az iskolai zaklatásra, az áldozatra vonatkozóan (egyre indokoltabbnak látják tettüket). (Olweus, 1999)

A *pedagógusok* esetében talán még kevésbé átlátható a helyzet. Az ő esetükben is meghúzódhat az agresszió mögött a szükségletekben való frusztráltság, de a pedagógus szerep értelmezéséből, a pedagógiai eszköztelenségéből, esetleg a pedagógus kiegészítés közneveléséből, kiégettségéből is eredeztethetők az agresszív megoldások. (Hunyady - Nádas - Serfőző, 2006).

Az eddigi kutatási eredmények szerint az *áldozatoknak* két csoportja van. Az egyik csoportba tartoznak a passzív, meghunyászkodó diákok, akik szelídek, szorongók, fizikailag gyengébbek, s azt kommunikálják környezetüknek, hogy nem fogják megtorolni az agressziót. A másik csoportba tartoznak a provokatív áldozatok (vagy tettes-áldozatok), akiket egyszerre jellemeznek szorongásos és agresszív viselkedési minták. Ideges, sokszor túlmozgásos, nyugtalan tanulók, akik környezetük számára megterhelők (Olweus, 1999).

A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei vizsgálat eredményeiből azt is megtudhatjuk, hogy a vizsgálatban részt vett áldozatok hogyan látják, miért őket bántalmazzák. A norvég vizsgálati megállapításokkal összhangban vannak a diákok vélekedései. A bántalmazott 132 fő 50,7 %-a vélekedik úgy, hogy azért lett áldozat, mert nem üt vissza, 43,1 % szerint az a gond, hogy „más”, mint a többiek, 42,4 % szerint az az ok, hogy a támadók erősebb/ek mint ő, a válaszolók negyedrésze gondol arra, hogy az a probléma, hogy a támadók idősebbek, hogy ő jobb tanuló, hogy látják rajta, hogy fél tőlük. Nem ilyen nagy arányban fordulnak elő, de nem kevésbé szívszorítóak a következő okok: ő vagy ők a vezetők a csoportban; engem nem szeretnek a többiek; szemüveges vagyok; gyengébb tanuló vagyok; nincs barátom, aki megvédjen; szegény vagyok.

Ritka az a helyzet, hogy az „agresszor/ok – áldozat/ok” egységet nem veszi körül közönség. Ez a felnőtt és/vagy gyerekcsoport kerülhet ebbe a helyzetbe kényszerből (osztálytársak, ügyeletes tanár), de lehetnek valamelyik félnek szurkolók is.

A *szemtanúk* feladata a közvetlen vagy közvetett közbelépés. Kitüntetetten a megtámadott, de lényegében a diák szemtanúk védelmében is. Ha ugyanis arról gondolkozunk, hogy mit tanulnak az agresszív eseményekből a szemtanúk, utalnunk kell arra, amit a televízió agresszív adásainak megtekintésével kapcsolatban mondtunk. Obszervációs (megfigyeléses) tanulás útján mindenki megtanulja, amit lát, és ilyen helyzetekben az érzelmi érdekeltségek még külön erősítő tényezők lehetnek. A megtanult viselkedésmód alkalmazását gátolják befolyásolja, ha az összecsapás a támadó büntetésével végződik.

6. 1. 3. 3. Az iskolai agresszió következményei

Érdekes különbséget tennünk az aktuális és a messzeható következmények között. A kutatások alapján különbséget kell tennünk aközött is, milyen nyomot hagy az agresszió a támadóban és az áldozatban.

Az aktuális következmények ismerete segíthet abban is, hogy milyen pedagógiai hatásokkal próbáljuk az iskolai agressziót aktuálisan befolyásolni.

Ha az aktuális következményeket tekintjük, maga a támadó gyermektárs – a már említett kutatásban (Figula, 2004) – a következményeket állítja: fél a következményektől 96,9 %, nincs büntudata 55,4 %-nak, van büntudata 44,6 %-nak. Kifejezetten pozitív érzelmeket jelez, hogy megkönnyebbülést érez 44,6 %, még agresszívnak érzi magát 32,3 %, örömet okoz számára a sértett szenvedése (18,4 %), jó érzés tölti el, mert félnek tőle (16,9 %).

Ha ezt a kutatást más eredmények is megerősítik, akkor – miközben a lényegről még nem beszélünk – a társak elleni agresszív megnyilvánulásokat nem tűrő, világos következmények meghatározása és következetes érvényesítése alap lépésként mindennél fontosabb lehet. A további feladatok már személyfüggők lehetnek, a pedagógusok, gyerekek, szülők, pszichológusok együttműködését igénylik, hogy az agresszort megvédjük önmagától és másokat megvédjünk tőle.

Ami a távoli hatást illeti, erre longitudinális (időben követő) vizsgálatok eredményei adják meg a választ. Eszerint az agresszív diákok nagy eséllyel agresszív felnőttekké válnak, saját gyermekeik, környezetük számára az agresszív ösztönkésztetés kezelésében továbbra is negatív mintát adva.

A témát talán elsőként vizsgáló, 1973-as svéd kutatás adatai szerint :”a korábbi iskolai zaklatók négyszeres eséllyel válnak viszonylag komoly, visszaeső bűnelkövetőkké”. (Olweus, 1999. 730.)

Egy 1996-os longitudinális vizsgálat szerint (600 személyt követtek 22 éven át) 8 éves korukban agresszív fiúgyermekek háromszor akkora eséllyel kerültek kapcsolatba 18 éves korukra a rendőrséggel, 30 éves korukra lényegesen nagyobb arányban vettek részt

bűncselekményekben, közlekedési kihágásokban, durván bántak házastársukkal és gyerekeikkel. (A vizsgálat eredményét Schaffer, H. R. nyomán ismerteti Vajda, 1999. 698.)

Az agressziót elszenvedett diákok – akár társaiktól, akár a pedagógusoktól éri őket az agresszió – rövid távon félelemmel, pszichoszomatikus tünetekkel, iskolakerüléssel, önértékelési problémákkal reagálnak. Mind osztálytársaikkal, mind tanáraikkal megromlik a kapcsolatuk, és sokat foglalkoznak gondolatban a problémával. Ami a hosszú távú hatásokat illeti, többnyire megmarad a megbántottság, a kishitűség érzése. Maga az esemény, eseménysor pedig – a kísérő negatív érzelmekkel együtt – minden részletében akár még évtizedek múltán is felidézhető.

6. 1. 3. 4. Az iskolai agresszió megelőzésének, kezelésének módjai

Amikor az általánosan alkalmazható, megfontolásra ajánlható megoldásokat gyűjtjük, érdemes abból kiindulni, hogy mi lehet az agresszió keletkezésének oka.

Egyértelmű, hogy az agresszió megelőzésének alapfeltétele az adaptív, az egységesség és a differenciáltság szempontjaira egyaránt tekintettel levő oktatás. (M. Nádas, 2001) Így kerülhető el, csökkenthető az unalom, az eredménytelenség mind a diákok, mind a pedagógusok számára.

Hangsúlyozni kell, hogy az adaptív oktatás minden tanulót átfog, tehát itt már nem gondolkodunk azon, hogy a gyerek az agresszív eseményekben támadó vagy támadott. *Az iskola minden gyermekért van*, a pedagógus pozitív hatása, az általa szervezett, lehetővé tett tevékenységrendszer minden tanulóra ki kell, hogy terjedjen.

Mindennek feltétele a nyugodt légkör nemcsak a tanítási órán, hanem minden tevékenységterületen. Az agresszivitást tekintve különös jelentőséget kap a felnőttek által ellenőrizetlen szünet, a közös utazás, az erdei iskola, a nyári tábor. Kíváncsi lenné a szabályozott, felügyelt iskolai munkarend, életrend, amely mindenki számára úgy adna lehetőséget az intimitásra, hogy egymás bántalmazása ne maradjon rejtve. (Ha vannak barátaim, akiknek fontos vagyok, ha a problémáimmal, kérdéseimmel az iskolában lényegében bárkihez fordulhatok, ha az iskolai élet minden területén segítő jóakarattal találkozom – talán nem is érdemes agresszióra vállalkoznom, talán nem is érdemes félnem.

Az agresszivitás megjelenése azonban sajnos a fentektől függetlenül is megtörténhet. A későbbiek szempontjából sok múlik azon, hogy milyen válasz születik az agresszióra. (Pósa - András, 2002. Nem ajánlható a szubmisszív válasz, amely a megtámadott részéről lényegében az alárendelődést, az agresszív megnyilvánulás elfogadását fejezi ki. Az áldozatok esetében ilyen válasz lehet a sírás, a könyörgés, a csatlakozás, hiszen ezeket a reakciókat a támadók behódolásként foghatják fel. A felnőttek esetében ilyen viselkedés a „félrenézés”, ami egyben a felelősség elhárítását jelenti. Ez a magatartás azonban a pedagógiai szakmai etika szempontjából erőteljesen kifogásolható. Akár gyerek, akár felnőtt ad az agresszióra szubmisszív választ, ez megerősíti az agresszivitást, ismétlését természetessé vagy kíváncsiszá teszi. (6. feladat) A tiltás aktuálisan jó lehet (például életveszély esetén), de csak pillanatnyi elfojtáshoz vezet, ismételt megjelenésére biztos számíthatunk. Viszont az időnyerés, a megfontolás lehetőségét megadhatja. Ajánlható az asszertív válasz lehetne, ami az agresszivitás aktuális leállítására, majd a helyzet felderítésére, s a továbbiakban visszatartó következmények érvényesítése lehet. Az asszertív megoldások megtalálása egyéni mérlegelést igényel. (7. feladat)

Az egész kérdéskörrel kapcsolatban nagyon fontos, hogy nyilvánosan beszéljünk róla, hogy a diákok is tisztában legyenek az iskolai zaklatás lehetőségével, módjával, szereplőivel. Kapjanak útmutatást arra, mit tehetnek, ha megtámadottak, mit kell tenniük, ha támadók. Erről a gyerekekkel beszélni a pedagógusok és a szülők dolga, de hasznos az is, ha olyan

ismeretterjesztő, kellemes, a gyerekekhez közel álló stílusban megírt és megrajzolt kiadványokat adunk a kezükbe, amelyeken tovább gondolkozhatnak (Trevor, 2006).

6. 1. 4. Összefoglalás

Az agresszió velünk született ösztönkésztetés, az életképesség feltétele. A nevelés, önevelés egyik feladata az agresszió adott kultúrának megfelelő kifejezési módjának megtanulása. Ebben a folyamatban a családon kívül minden szociális környezetnek, de az iskolának kiemelkedően fontos szerepe van.

Fogalmak

Agresszió: erőszak; élőlények szándékos bántalmazása, tárgyakban szándékos kártevés.

Autoagresszió: a személy saját maga ellen fordított agressziója.

Bullying: iskolai körülmények között a tanulók egymás közötti agressziója, egy vagy több tanuló ismétlődően zaklat, kirekeszt egy vagy több tanulót.

Frusztráltság: szükségletekben való gátoltság eredményeként megjelenő feszültség.

Mobbing: munkahelyen, a felnőttek körében megjelenő zaklatás.

Feladatok

1. feladat

Egy 1977-es braziliai vizsgálat szerint „egy hétköznapi estén, a hét működő csatorna három óra leforgása alatt 64 gyilkosságot, 38 lövöldözést, 7 nemi erőszakot, 22 verekedést, 3 rablást és 23 megfélemlítést vagy zsarolást sugárzott... Az ún. „cartoon-programok”, a gyereknézők számára készített készített rajzfilm-sorozatok jóval több agresszivitást mutatnak mint a többi műsортípus: ezekben ugyanis átlagosan 34 erőszakos esemény számolható össze óránként.” (Ranschburg Jenő, 1999).

Mi a helyzet nálunk?

Határozzanak meg egy napon belül egy meghatározott időszakot, amikor pontosan rögzítik, milyen agressziófajtákról lehetett értesülni a tömegkommunikációs eszközökből. Határozzák meg azt is, milyen újságokat fognak átnézni, milyen rádió és tv csatornákat fognak figyelni. Mások ugyanabban az időszakban, ugyanazokban a tömegkommunikációs eszközökben azt keressék, milyen pozitív eseményekkel hozzák kapcsolatba a nézőket, a hallgatókat, olvasókat.

Mindkét esetben érdemes lenne a gyakoriság mellett az időtartamot is rögzíteni.

Hasonlítsák össze, beszéljék meg, mit tapasztaltak, hogyan vélekednek minderről!

2. feladat

Biztosan felfigyeltek már arra, hogy a klasszikus gyermekmesékben is nagy szerepe van az agressciónak. A boszorka, a vasorrú bába, a gonosz mostoha stb. a mesék ismert szereplői. Csakhogy a mesében az agresszió sajátos szerepe van.

Gyűjtsenek olyan „klasszikus” meséket, amelyekben van agresszió. Mi lehet az oka annak, hogy ezeket a meséket a bennük levő agresszió ellenére az emberiség kulturkincseként tartjuk számon, s fontosnak gondoljuk, hogy a gyerekeknek szülők, nagyszülők mesélik őket.

Ahhoz, hogy megalapozott véleményt tudjanak mondani, előzetesen tájékozódjanak a szakirodalomban. Például feldolgozásra javasolhatók: Bruno Bettelheim: A mese és a bontakozó gyermeki lélek című munkájának vonatkozó részei.

3. feladat

Gyűjtsenek olyan foglalkozásokat, tevékenységeket, amelyekhez feltételezéseik szerint szublimált agresszió szükséges.

4. feladat

Bizonyára vannak tapasztalataik vagy ismereteik iskolában előforduló agresszióról. Gyűjtsék össze ezeket és csoportosítsák őket!

5. feladat

Szemben önmagukkal: egy kis önvizsgálat.

Saját agresszivitásuk megfékezéséhez, átalakításához milyen megoldás repertoárral rendelkeznek? Fel tudják idézni az ehhez a szinthez vezető tanulási folyamat egy-egy különlegesen fontos szakaszát? Vannak még önnevelési feladataik?

6. feladat

Gyűjtsenek olyan történeteket, amelyekben agresszivitásra szubmisszív választ adtak vagy adott a környezetük. Mi lett a következménye?

7. feladat

Idézzenek fel olyan eseményeket, amelyekben agresszivitásra asszertív választ adtak vagy adott a környezetük. Mi lett a következménye?

Irodalom

- Asszmann Anna (2002): Magyar diákok egészségi állapota és az iskola. In: Szekszárdi J. (szerk.): Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek. OKI Könyvkiadó- Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Bíró Endre (1998): Jog a pedagógiában. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti alaptávkány, Budapest
- Boreczky Ágnes (1999): Fenyítés az európai és az amerikai iskolában. Educatio, 1999. tél. 771- 787.
- Csányi Vilmos (1986, szerk.): Agresszió az élővilágban. Budapest
- Csányi Vilmos (1999): Biológiai determináció és agresszió. Educatio, tél 677-693.
- Dambach, K. E. (2001): Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord Kiadó, Budapest
- Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8.
- Fülöpné Böszörményi Judit (2003): Agresszió a gyermekintézményekben. Új pedagógiai Szemle, 1.
- Haller József (2005): Miért agresszív az ember? Osiris Kiadó, Budapest
- Hegedűs Judit (2000): A gyermekek ellen elkövetett erőszak. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- Hunyady Gyné – M. Nádasí M. – Serfőző M. (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest
- Jávoriné Dr. Kolozsváry Judit (2005): Agresszióról óvodapedagógusoknak, tanítóknak. In: Kisgyermekek, nagy problémák. Raabe Könyvkiadó, Budapest
- Juhász Erzsébet (2005): Farkasok és bárányok. Erőszak a védtelenek ellen. In: Járó Katalin (szerk.: Sors mint döntés. Helikon Kiadó, 616-656.
- Kósa Éva – Vajda Zsuzsanna (1999): Hasznos vagy káros? fordulópont, 1. , 54-58.
- Kósáné Ormai Vera (1989): Beilleszkedési nehézségek és az iskola. Tankönyvkiadó, Budapest
- Mihály Ildikó 2000: Erőszak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. Új Pedagógiai Szemle, 9.
- Olweus, Dan (1999): Az iskolai zaklatás. Educatio, tél. 717-739.
- Polcz Alaine (1999): Világépítmények. fordulópont, 5-6. , 9-15.
- Pósa Róbert – P. András Katalin (2002): Kortűnet vagy kortűnet? A gyermekkori agresszió és kezelésének lehetőségei. fordulópont, 4. , 21-30.
- Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Műszaki Kiadó, Budapest
- Ranschburg Jenő (1998, 9. kiadás): Félelem, harag, agresszió. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Ranschburg Jenő (1999): Agresszivitás a képernyőn. fordulópont, 1. , 5-7.
- Ranschburg Jenő: (1999): Az agresszív gyermek. fordulópont, 5-6. , 5-8.
- Ritó László (1999): Tudósítások az iskoláról. - Az agresszív gyerekek. Új Pedagógiai Szemle, 11.
- Romain, Trevor (2006): Kőtekedők. Hogyan bánj velük? Animus Kiadó, Budapest
- Urbán Róbert (2004): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin - Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest. 95-118.
- Vajda Zsuzsa (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra: Budapest
- Várnai Dóra (2005): Az iskolai bántalmazás és összefüggései. Fejlesztő Pedagógia, 5-6. , 73-77.
- Vekerdy Tamás (1999): A képernyők varázsa. fordulópont, 1. 8-12.

6. 2. A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom (Bábosik István)

6. 2. 1. A tevékenység szerepe a személyiség fejlesztésében

Ha az iskola fejlődéstörténetét abból a szempontból tekintjük át, hogy milyen fejlesztő hatásokat részesítettek előnyben valamely történeti periódusban, akkor három megoldásmód jól elkülöníthető egymástól.

Az első, legkorábbi változatban a verbális hatások domináltak, amikor is a nevelési és oktatási feladatokat döntően a szóbeliség útján törekedtek megoldani.

Jelentős és pozitív változásnak tekinthető az az iskolatörténeti mozzanat, amikor a személyiségfejlesztés hatékonyabbá tétele érdekében a vizuális hatások (a szemléltetés) is alkalmazást nyertek elsőként a tankönyvekben, majd a teljes nevelési-oktatási folyamatban.

Tudjuk azonban, hogy mind a verbális, mind pedig a vizuális hatások mindössze passzív befogadó szerepet biztosítanak a tanulóknak, nem indítanak el olyan intenzív személyiségbeli folyamatokat és aktivitást, amelyek jó hatásfokú fejlesztést eredményeznének.

Ezen az alaphelyzeten változtatott a reformpedagógia, amikor a személyiségfejlesztés elsődleges tényezőjévé tette a *tanulók tevékenységének hatásrendszerét*.

Ma már általánosan elismert tény, hogy a személyiségnek szinte egyetlen eleme sem fejleszthető a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő szintre a tanulók tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül (Flitner, 1992; Bábosik, 2004).

Nyilvánvaló, hogy valamely sportbeli, zenei vagy manuális produkció bármennyire kitartó passzív szemlélete sem eredményezi azt, hogy az egyén hasonló produkciók végrehajtására valaha is képessé válna.

Mindebből következően elmondható, hogy megalapozott a reformpedagógiai koncepcióknak az az általános és lényegi álláspontja, miszerint a hatékony fejlesztés alapfeltétele a tanulók sokoldalú tevékenységi, aktivitási lehetőségeinek biztosítása, sőt ösztönzése (M. Nádasi 2004/a; Garnitschnig – Khan-Svik 2003; Scheuerl, 1992; Klassen – Skiera, 1993).

A személyiséget fejlesztő hatásegysétek tehát nem légüres térben, hanem mindig valamilyen tevékenységforma keretében érvényesülnek.

A főbb tevékenységi formák:

- tanulmányi tevékenység,
- önkormányzati tevékenység,
- önkiszolgáló tevékenység,
- termelő tevékenység,
- alkotó tevékenységek.

Látnunk kell azonban azt is, hogy amikor a tevékenység fejlesztő hatásáról beszélünk, az ezzel kapcsolatos összefüggésrendszernek csak a felszínét érintjük. Arról van ugyanis szó, hogy a fejlesztő hatások végső forrásai nem a különböző tevékenységformák. Az egyes tevékenységformák maguk is összetett fejlesztő tényezők, hiszen minden tevékenységforma feladatszeriákból épül fel. A fejlesztő hatások tulajdonképpen hordozói tehát a *feladatok* (Bábosik, 2004).

A feladatok fejlesztő hatásának kitüntetett szerepe egyre inkább igazolódott a pedagógiai gyakorlatban épp úgy mint a kutatásokban. Ennek következtében többek között a tankönyvek is átalakultak, egyre inkább feladat-centrikus jelleget öltöttek, megszületett a munkatankönyv műfaja, továbbá nyilvánvalóvá vált, hogy a személyiség valamely speciális területen történő látványos fejlesztése erre a célra szerkesztett feladatszeriákkal lehetséges, és így születtek

meg a nem egyszer nemzetközileg is elismertté váló különleges fejlesztő programok, illetve iskolák.

Kijelenthető tehát, hogy a személyiségfejlesztő hatások egyik kiemelkedő fontosságú kerete, hordozója a feladat.

Kérdés természetesen, hogy a feladatok konkrétan milyen személyiségfejlesztő funkciókat tudnak betölteni tulajdonképpen?

A kérdésre általánosságban azt válaszolhatjuk, hogy ezek a funkciók rendkívül sokfélék, és lényegében érintik, vagy szakszerű feladatszerzés esetén érinthetik a személyiségstruktúra minden fontosabb elemét. Hozzá kell tenni mindehhez azt, nem valószínű, hogy ezeket a fejlesztő funkciókat kivétel nélkül ismerjük, de az ismertek sokrétűsége is megfelelően bizonyítja a feladatok kiemelkedő pedagógiai fontosságát.

Első lépésként tehát a feladatok főbb fejlesztő funkcióit próbáljuk meg áttekinteni. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy a következőkben leírtak csak a motivált és nem a kényszer-jellegű feladatokra érvényesek. A kényszer-jellegű feladatok ilyen fejlesztő funkciókkal vagy egyáltalán nem, vagy csak lényegesen kisebb mértékben rendelkeznek.

6. 2. 2. A feladatok fejlesztő funkciói

A feladatok személyiségfejlesztő funkciói közül elsőként a legmagasabbrendűt, a *normaközvetítő funkciót* emeljük ki.

Ez a funkció úgy írható körül, hogy a feladatok burkoltan magatartási, szociomorális normákat, szabályokat is magukban foglalnak. Ebben az esetben olyan magatartási vagy tevékenységbeli szabályokról van szó, amelyeket a feladat sikeres elvégzése, teljesítése érdekében a feladatot végző gyerek kénytelen követni, betartani. A feladat tehát normatartó magatartást követel meg a gyerekektől, mert enélkül a feladatvégzés folyamata kudarcba torkollik.

Ez azt is jelenti egyúttal, hogy a feladat a szociális tanulás egyik változatának, a normatanulásnak fontos feltétele.

A feladat tehát szociomorális értelemben fejleszti a személyiséget. Így nyugodtan állíthatjuk, hogy felelős feladatok nélkül nincs szociális érés. Ez annál is inkább megfogalmazható ilyen kategorikus formában, mert közismert tény, hogy ha a gyerek számára nem áll rendelkezésre konstruktív tevékenységi lehetőség, vagyis normaközvetítő feladatrendszer, minek következtében egy tevékenységbeli vákuum áll elő, akkor aktivitási szükségletét gyakran destruktív formában fogja érvényesíteni. Eszerint szociomorális vonatkozásban nem érlelődik, hanem deformálódik, ugyanis a tétlenség stimulálja a destruktivitást.

A fentiek értelmében a normatanulás a feladatvégzés folyamatában nem verbális hatások nyomán megy végbe, hanem tapasztalati visszacsatolások, megerősítő vagy leépítő tapasztalatok alapján. Ez azt jelenti közelebbről, hogy a gyerek tapasztalja valamely feladat közben realizált akciója, művelete, magatartási megnyilvánulása pozitív vagy negatív következményeit. A tapasztalatait értelmezi, s ennek eredményeként megfogalmazza, majd interiorizálja a célravezető, sikert valószínűsítő magatartási normát, szabályt, amely miután interiorizálódott, tehát személyiségébe beépült, általa elfogadtatott, ez személyes magatartási-tevékenységi programjának részévé vált, a továbbiakban meghatározza aktivitásának egyes részleteit.

Érdemes tehát a fentiek alapján kiemelni azt a körülményt, hogy a feladat a tevékenység *normahordozó eleme*. Ennek, mint azt a későbbiekben látni fogjuk, jelentősége lesz a feladat fejlesztő hatásának optimalizálása és orientálása szempontjából.

A feladat fejlesztő funkciói közül másodikként a *beidegző (szokásformáló) funkciót* említjük.

Ebben az esetben arról van szó, hogy a feladat mint különböző *akciók, műveletek, magatartásformák kerete* jelenik meg és funkcionál. Ez azt jelenti, hogy meghatározott, a feladat formai és tartalmi sajátosságaitól függő magatartásformák reprodukálását, gyakori végrehajtását kívánja meg a feladatot végző gyerektől. Ennek az ismétlésnek következtében válik beidegzetté, szokásszerűvé az adott magatartásforma, amelyet ezt követően a gyerek már más szituációkban is törekszik érvényesíteni, mivel ez szokásává, szükségletévé vált.

A szokásformálás tekintetében a feladat szerepét illetően fenntartás nélkül megfogalmazhatjuk, hogy feladatok nélkül nincs szokásformálás.

A feladatok sokaságának elvégzése eredményezi olyan, a szociális életképesség megalapozását szolgáló szokások kialakulását, mint a munka szokása; a tanulás szokása; a vállalt feladatok folyamatos elvégzésének szokása; a munkafegyelmi szokások; az alkotó tevékenység végzésének szokása, a környezeti, kulturális, tárgyi értékek óvásának, megőrzésének szokása; a mások érdekeire történő odafigyelés szokása; a humánus, udvarias kapcsolattartás szokásai; a rendszeres testmozgás vagy testedzés szokása és így tovább.

A feladat szokásformáló funkciójánál talán kevésbé közismert a feladat *kortársi interakciókat szabályozó, irányító funkciója*.

Az ismeretes, hogy a feladatok végzése közben a gyerekek között interakciók, kölcsönhatások játszódnak le. Ezek a kölcsönhatások formailag igen sokfélék lehetnek. Leggyakoribb változataik talán a következők: a kölcsönös példaadás (mintaközvetítés); a kölcsönös értékelés; a kölcsönös felvilágosítás (informálás); kölcsönös követelés, ellenőrzés, segítségadás, biztatás, tiltás.

Ezek az interakciók szociomorális értelemben lehetnek formáló hatásúak, de deformatív hatásúak is. Az, hogy milyen minőséget vesznek fel, mindenekelőtt a feladatok tartalmától függ. Ez úgy értendő, hogy a konstruktív, vagyis a szociálisan értékes (közösségfejlesztő jellegű) és az individuumot is fejlesztő (önfejlesztő jellegű) feladat formáló kölcsönhatásokat indít el és működtet. Ezek keretében tehát a gyerekek egymást szociálisan érlelő interakciókat produkálnak.

Ezzel szemben a destruktív (aszociális vagy antiszociális) feladatok a gyerekek közti kölcsönhatásokat is deformatívvá, szociomorális értelemben torzító hatásúvá teszik.

Jól láthatóak ezek az összefüggések a fiataalkorú bűnözői csoportok kialakulásánál. Ezek a csoportok ugyanis mindig valamilyen feladat végrehajtását tűzik ki célul előbb-utóbb. Az általuk tervezett vagy végrehajtott feladatok azonban destruktív jellegűek. Ennek következtében a végrehajtás során a csoporttagok egymás irányában negatív magatartási mintákat közvetítenek, antiszociális követelményeket, normákat fogalmaznak meg, és minden további interakciójuk is a destruktív tevékenység végrehajtását szolgálja, miközben deformált magatartásformáik és meggyőződéseik erősödnek meg, vagyis a csoporttagok szociális értelemben „elrontják” egymást.

Egy további, de napjainkban egyre inkább felértékelődő és a figyelem előterébe kerülő funkciója a feladatoknak a készségfejlesztő funkció.

Mint tudjuk, a készség automatizált műveletet vagy művelet-elemeket jelent. Előnye az életvezetés és a szociális életképesség szempontjából abban áll, hogy tehermentesíti a személyiséget összetettebb, bonyolultabb feladatok ellátása érdekében.

A készségek csoportosításának sokféle lehetősége képzelhető el. Az egyik változat szerint megkülönböztethetők a mozgásos (motorikus), intellektuális, kommunikációs, kooperációs és szociális készségek.

Bármely csoportba tartozzék is egy készség, kialakulásában a döntő szerepük az egyén által nagy gyakorisággal végrehajtott különböző *műveleteknek, akcióknak* van. Ezeknek a műveleteknek, akcióknak a kerete, hordozója, működtetője pedig a feladat. Ebben jelölhető meg tehát a feladat készségfejlesztő funkciója.

A feladatok fejlesztő funkcióira visszatérve, ezek körében talán a legszélesebb hatósugarú és egyéni, valamint társadalmi szempontból is a legjelentősebb a *képességfejlesztő funkció*. Ennek érvényesülése eredményezi azt, hogy a személyiség adottság-állományából (a képességek biológiai diszpozícióiból) működőképes és hasznos képességek fejlődjenek ki. E nélkül az adottságok szunnyadó, latens állapotban maradva sem az egyén, sem a társadalom javát nem szolgálják.

A képességekkel kapcsolatos értelmezésbeli bizonytalanságok ellenére is elmondható, hogy ezek a személyiségkomponensek valamely tevékenység végrehajtásának pszichés feltételei. Ez úgy értendő, hogy az egyént alkalmassá teszik a jártasságnál vagy a szokásnál jóval bonyolultabb és időben is hosszabb lefutású tevékenységek, műveletek megtervezésére, megszervezésére és kivitelezésére.

Nyilvánvaló, hogy a korszerű gazdaság éppen ilyen tevékenységi változatokat követel meg az egyéntől, következésképpen mind az egyén, mind pedig a társadalom létérdeke az ezek alapjául szolgáló képesség-rendszer minél eredményesebb kifejlesztése.

A képességek fejlesztéséhez a személyiség egészének, tehát minden komponensének aktivitására, vagyis a személyiség komplex működtetésére szükség van. Ilyen komplex aktivizálást, mai ismereteink szerint a különböző tartalmú és különböző szervezési modellek alapján konstruált feladatok tudnak garantálni, a megoldásukhoz, végrehajtásukhoz szükséges *műveleteken* és *akciókon* keresztül.

A képességek köre meglehetősen tág, olyannyira, hogy ma még nem jelenthetjük ki, hogy minden részletében ismernénk a személyiség teljes képesség-térképét.

A képességek egyik legegyszerűbb osztályozási modelljét követve megkülönböztethetünk két főcsoportot, nevezetesen a *speciális* és az *általános képességek* együttesét.

A *speciális képességek* körébe azok a képességek tartoznak, amelyek csak meghatározott és nem minden tevékenység végrehajtásának pszichés feltételei (pl. a konstruálás képessége, a finom mozgáskoordináció képessége, retorikai képesség, tervezőképesség, szervezőképesség, alkotóképesség, stb.).

Ezek fejlesztése gazdasági és kulturális szempontból is fontos, és erre a célra speciális oktató-képző intézmények szolgálnak, amelyek sajátos fejlesztő feladatszíriákkal dolgoznak.

Az *általános képességek* elnevezésüknek megfelelően minden tevékenység nélkülözhetetlen pszichés feltételeinek tekinthetők. Ide sorolható alcsoportot képeznek az *intellektuális képességek* (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás); a *kommunikációs képességek* (beszéd, olvasás, írás képessége); a *cselekvés képességei* (a mozgás, az erőfeszítés, a reális önértékelés képessége); a *szociális képességek* (a morális anticipáció képessége, az erkölcsi ítélőképesség, az erkölcsi összefüggéslátás képessége, a normakövetés képessége, a mások érdekeinek figyelembevételére való képesség, az együttműködés képessége, a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás képessége).

A közfelfogással ellentétben a személyiség egészének zavartalan fejlődése, valamint az életvezetés szociális minőségének alakulása szempontjából nem csupán az intellektuális képességeknek, hanem az általános képességek mindegyikének meghatározó szerepe van. Jól látható ez többek között a mások érdekeinek figyelembevételére való képesség esetében, amelynek kialakulatlansága a személyiség kriminalizálódásához, az életvezetés destruktív irányba fordulásához vezethet (Ruzsonyi 2004).

A feladatok által fejleszthető és fejlesztendő képességek fontossága és sokfélesége arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatási-képzési, nevelési folyamat tervezése, szervezése során ténylegesen nagyobb szerepet kell biztosítani a nélkülözhetetlen fejlesztő hatásegütteseket működtető feladatszíriáknak, másrészt nem elégedhetünk meg a csak kognitív személyiségkomponenseket, vagy azokon belül is csak az emlékezetet működtető és beszűkült fejlesztő hatást érvényesítő, sablonos, monoton feladatok rutinszerű, nem kellően átgondolt, esetleges alkalmazásával.

Természetesen a feladatok fejlesztő funkciói között megtalálható az ismeretközvetítő funkció is, amelynek érvényesítése tények gyűjtését, elemzését, ebből pedig következtetések és általánosítások megfogalmazását kívánja meg a feladatot végző tanulóktól.

A feladatokban rejlő fejlesztő hatások sokoldalúsága és hatékonysága arra figyelmeztet, hogy egy-egy tanulónak vagy tanulói rétegnek bármely feladat-típusból történő, viszonylag rövid ideig tartó kirekesztése is nehezen pótolható fejlődési deficitet keletkeztet (Bábosik, 2003).

Erre tekintettel az iskolai tevékenységszervezés meghatározó alapelvevé szükséges tenni azt a tételt, miszerint a tevékenységi folyamatból egyetlen tanulót sem szabad átmenetileg sem kizárni, ellenkezőleg, gondoskodni kell arról, hogy minden tanuló folyamatosan minél többféle és minél összetettebb feladathoz jusson, ilyen módon meg kell előzni azt, hogy bármely tanulónál is hosszabb-rövidebb időtartamú tevékenységi szünetek alakuljanak ki.

6. 2. 3. A spontán kirekesztődés problémája

Ha valamely tanuló vagy tanulói réteg nem kap lehetőséget rá, hogy bekapcsolódjék az iskolai tevékenységformák valamelyikébe, kiszakad a fejlesztő hatásegysétek vonzásköréből, s az egész nevelési-oktatási-folyamatból kirekesztődik. Ennek következtében a nevelési-oktatási folyamat diszkriminatív jellegűvé válik, s a kirekesztett tanulói rétegek 2-4 év alatt végleges, már felszámolhatatlan fejlődési deficitet halmoznak fel, már csak azért is, mert az iskolai tevékenységrendszerből való kirekesztődés együtt jár a formáló kortársi interakciós folyamatokból történő kirekesztődéssel, tehát igen nagyra nő a hatásrendszerbeli vákuum.

Ezen a ponton egy olyan súlyos deformitás jelenik meg a nevelési-oktatási folyamatban, amit a továbbiakban a spontán kirekesztődés terminussal jelölünk.

Spontán kirekesztődésen egyes tanulói rétegeknek a konstruktív tevékenység- és feladatrendszerből való kiiktatódását, következésképpen a formáló hatású, szabályozott, kortársi interakciós folyamatokból történő kívülrekedését, tehát a teljes nevelési-oktatási hatásrendszerből való kirekesztődését, kiszorulását értjük.

A spontán kirekesztődés sajnálatos módon a 10-14 éves korosztály igen nagy hányadát érinti, s következményei a 13. életév körül már szignifikáns fejlődési deficitekben mutatkoznak meg. Ezek a hiányosságok egyértelműen tetten érhetők a konstruktív magatartásformák kialakulatlanságában, alacsony gyakoriságában; a destruktív magatartásformák átlagon felüli gyakoriságában; a konstruktív magatartási motívumok funkcióképtelenségében; a destruktív motívumok megerősödésében; a konstruktív magatartás normarendszerének alacsony színvonalú ismeretében; a tanulmányi teljesítőképesség visszaesésében.

Ha a spontán kirekesztődés következményei ilyen nagyságrendűek, nyilvánvalóan fontos, hogy e jelenséget tüzetesen elemezzük.

6. 2. 4. A spontán kirekesztődés okai, kialakulásának mechanizmusa

A spontán kirekesztődés okai sokfélék, s ezért csak a leggyakoribb s a legszélesebb tanulói rétegeket érintő okokra térünk ki.

Az első és legfontosabb ok az oktató-nevelő intézmények szűk tevékenységrepertoárja. Ha az iskolák tevékenységi kínálata nem elég széles és sokrétű, s csupán a tanulmányi tevékenységre redukálódik, a tanulók jelentős része nem jut érdemi és folyamatos tevékenységet kívánó feladathoz, így fejlődése sem lesz teljes értékű.

Ugyanakkor nem tisztázott, mi az oka annak, hogy az oktatási-nevelési intézményrendszer tevékenységrepertoárja mára erősen beszűkült, s elsorvadtak többek között olyan

tevékenységformák, mint az önkormányzati, az önkiszolgáló, az alkotó vagy kulturális jellegű tevékenység.

Ennek a kedvezőtlen folyamatnak nyilván több oka van, de az egyik minden bizonnyal az, hogy bár tanterveink mindig deklarálják a nevelés fontosságát, nem írják elő a nevelő hatásokat garantáló tevékenységformák működtetését, s csupán a tanulmányi tevékenységre vonatkozóan fogalmazzák meg – többnyire irreálisan túlméretezett – követelményeiket. E helyzetben nem változtatnak a tantervekben szereplő hangzatos nevelési célkitűzések, hiszen elérésükhöz a tevékenységbeli személyi és tárgyi feltételek egyaránt hiányoznak. Különösen tragikus helyzet áll elő ennek következtében az általános iskolákban, amelyek a legjobb szándékkal sem tudják betölteni alapozó nevelő funkciójukat: a legjobb esetben is hozzávetőlegesen 50%-os kirekesztettségi rátával működnek, vagyis a tanulók fele nem jut tényleges, folyamatos nevelő hatást biztosító, változatos feladatokhoz.

A spontán kirekesztődés másik lényegi előidézője a feladatrendszer aránytalan elosztása. Az iskolákban kialakulnak azok a preferált tanulói rétegek, amelyek folyamatosan feladatokhoz jutnak, mintegy birtokolják a tevékenység lehetőségének monopóliumát, míg más rétegek a feladatrendszer elosztásának során folytonosan háttérbe szorulnak, mellőzötté válnak.

Ez a helyzet részben az oktatáscentrikus szemléletmód eluralkodása miatt állhat elő: a gyerekek személyiségét, az oktatáscentrikus hagyományok és beállítódás következtében, kizárólag tanulmányi teljesítményük alapján értékelik, ezt követően pedig a feladatok szétosztásakor, a tevékenységi folyamatba való bevonáskor, szinte önkéntelenül is a jó tanulmányi eredményű tanulókat részesítik előnyben.

A feladatrendszer aránytalan elosztását eredményezhetik a kirekesztő tevékenységszervezési eljárások is, mindenekelőtt a frontális tevékenységszervezési modell, amely nem garantálja, hogy a tanulók minden rétege kapcsolatba kerülhessen a feladattal, nem képes bekapcsolni a tanulmányi tevékenység folyamatába a közepes és gyenge teljesítőképességű tanulókat, ráadásul interakciókat sem indít el a tanulók között.

A 20. századi pedagógiai reformtörekvések egy jóval hatékonyabb tevékenységszervezési modellt alakítottak ki, a kooperációs csoportmunka-modellt (Bábosik – M. Nádas, 1975; Buzás, 1974; Meyer, 1972).

Ez a munkaszervezési megoldásmód nem csupán a tanulmányi tevékenység kertében alkalmazható, hanem az önkormányzati, önkiszolgáló, alkotó vagy egyéb tevékenységformák megszervezésére is. Előnye, hogy szoros kapcsolatot hoz létre a feladat egy-egy eleme és a munkacsoport tagjai között, interakciókat indít el, s kooperációs kapcsolatrendszeréből nem rekesztődik ki a tanulók egy része.

A spontán kirekesztődésnek természetesen vannak szubjektív, a tanulók magatartásában, személyiségében rejlő okai is. Már említettük, hogy az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulók kiszorultak vagy kivonultak nem csupán a tanulmányi, de az önkormányzati, önkiszolgáló, kulturális, alkotó és egyéb tevékenységformákból is. Az ő esetükben *többszörös kirekesztettség*ről beszélhetünk. Ugyanez a helyzet a nevelési szempontból deficitesebb, magatartási problémákkal terhelt tanulói réteggel is, amely réteg a család nevelési hatásrendszerének torz vagy hiányos volta miatt mutat olyan magatartási és személyiségbeli sajátosságokat, amelyek következtében nem tud a különböző feladatoknak optimálisan megfelelni, illetve társaival tartós, formáló hatású interakcióban gazdag kapcsolatot kialakítani. A spontán kirekesztődés okait ismerve, az alábbiakban felsoroljuk azokat a tanulói rétegeket, amelyeket a spontán kirekesztődés a legközvetlenebbül fenyeget.

6. 2. 5. A spontán kirekesztődésnek kitett tanulói rétegek

Talán meglepő, hogy ebben az esetben különböző tanulói rétegekről beszélünk. Világosan kell azonban látnunk, hogy a tanulói populáció nem egységes, és nem csupán a tanulmányi teljesítmények alapján rétegezzük, hanem neveltségi szint, szociális, etnikai, illetve nevelési hatásrendszerbeli háttér szerint is jelentős különbségek lehetnek a tanulók egyes csoportjai között. Ez pedig azt is jelenti, hogy globális nevelési hatásszervezéssel nem formálhatók hatékonyan a gyerekek, hanem egyre inkább a rétegspecifikus nevelési hatásszervezés látszik korszerűnek és eredményesnek. Ilyen rétegspecifikus hatásszervezésnek tekinthető a spontán kirekesztődés megszüntetése is.

Melyek a spontán kirekesztődéstől leginkább fenyegetett tanulói rétegek? Ebben a vonatkozásban a következő fő- és alcsoportok jönnek elsősorban számításba:

- *az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint: a tanulmányi, önkormányzati, önkiszolgáló és alkotó feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulók;*
- *interperszonális helyzetük szerint: kedvezőtlen szociometriai státuszú, peremhelyzetű, szűk körű klikkhez kötődő és osztályt ismételt tanulók;*
- *családi szerkezeti háttér szerint: a sérült szerkezetű családban, valamint a nevelőszülőknél nevelt gyermekek;*
- *a család érték közvetítő sajátosságai szerint: a gyerekekkel nem törődő családban, az erkölcsileg kifogásolható életvitelű, a kulturális szempontból igénytelen, a szabadjára engedő, a túlzottan büntető és testi fenyegetést alkalmazó, az elkényeztető, a munkát nem végeztető és az iskolával szemben álló családban nevelkedő gyerekek;*
- *a tanulmányi teljesítőképesség szerint: az alacsony teljesítőképességű, a valamely speciális képességükben alacsony fejlettségi szintű és az egyetlen területen sem kimagasló teljesítményű tanulók;*
- *társadalmi helyzetük szerint: valamely társadalmi kisebbséghez, illetve anyagilag számottevően hátrányos helyzetben lévő réteghez tartozó tanulók.*

A felsorolás terjedelme önmagában is mutatja, hogy a tanulók milyen jelentős tömegeit fenyegeti a spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom, ha érvényesülését tudatos pedagógiai beavatkozásokkal nem akadályozzuk meg. De mit tehetünk a spontán kirekesztődés megszüntetése érdekében?

6. 2. 6. A spontán kirekesztődés megakadályozásának pedagógiai lehetőségei

A spontán kirekesztődés megakadályozásának legkézenfekvőbb módja, ha a kirekesztődés imént vázolt okait igyekszünk megszüntetni.

A lehetséges és szükséges teendők három szinten végezhetők: társadalmi, tantervi valamint iskolai szinten.

Társadalmi szinten azt kell belátnunk, hogy bizonyos tanulói rétegek családjai nem csupán anyagi, hanem pedagógiai segítségre is szorulnak gyermekeik eredményes felnevelése érdekében. Mindenekelőtt azokról a családokról van szó, amelyek anyagi vagy kulturális hiányosságok következtében a hétvégeken és az iskolai szünetek idején képtelenek gyerekeiket folyamatosan konstruktív tevékenységi lehetőségekhez juttatni. A tevékenységbeli vákuum egyben fejlesztő hatásrendszerbeli vákuumot is előidéz, melyet informális, deformatív tevékenységformák és hatáseggyüttesek töltenek ki, destruktív magatartásformákat és motivációs képződményeket stimulálva. Ha az egyénnek nem áll rendelkezésére konstruktív tevékenységi lehetőség, aktivitási szükségletét törvényszerűen

destruktív módon érvényesíti, ami deformálja magatartását és személyiségét. Ebből következően e tanulói rétegek esetében az iskolán belüli kirekesztődésre mintegy ráakódik egy iskolán kívüli kirekesztődés is.

Fontosnak látszik tehát, hogy a fent jellemzett tanulói rétegek társadalmi segítséggel jussanak hozzá olyan – az iskola vagy más gyermekintézmények által szervezett – szabadidős tevékenységi lehetőségekhez, programokhoz, amelyek áthidalják a tevékenységi hiátusokat. Az erre a célra mozgósítandó befektetések társadalmi szinten sokszorosan megtérülnek a destruktív tettek gyakoriságának csökkenése és a konstruktív irányú aktivitás megerősödése révén.

Tantervi szinten nélkülözhetetlennek látszik annak deklarálása, hogy az iskolában, de mindenekelőtt az általános iskolában, a teljes értékű nevelési hatásrendszer biztosítása érdekében a tanulmányi tevékenység mellett más, főként önkormányzati, önkiszolgáló és alkotó tevékenységformákat is működtetni kell. A tanterv egyik központi követelménye kell legyen, hogy az iskolai tevékenységrendszerből egyetlen tanuló vagy tanulói réteg sem zárható ki. A feladatokat tehát mindenkire kiterjedően kell elosztani, s olyan *tevékenységszervezési eljárásokat* kell előnyben részesíteni, amelyek révén minden tanuló bekapcsolódhat a különböző tevékenységformákba.

Iskolai szinten a vázolt tantervi előírásoknak az iskola pedagógiai programjában konkrét alakot kell öltetniük. Az iskola köteles a saját helyi adottságainak megfelelően a lehető legszélesebb tevékenység-repertoárt kialakítani, s gondoskodni róla, hogy minden tanuló folyamatosan kapjon feladatot, vagy legalább gyakran ismétlődő, eseti megbízásokat. Ha pedig ez nem lehetséges, biztosítani kell legalább a megbízások gyakori és mindenkire kiterjedő rotációját. Szükségesnek látszik a fejlett speciális képességeknek adekvát kiegészítő-fejlesztő feladatrendszer kidolgozása is, amely az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulói réteg számára is lehetővé teszi a csoporton belüli presztízs megszerzését.

Továbbá lehetőséget kell teremteni minden tanuló számára, hogy bekapcsolódhasson a kortársi interakciós folyamatokba, ami mindenekelőtt *plenáris viták* és kölcsönös, *plenáris értékelési akciók* szervezésével érhető el.

A felsoroltakkal azonos nagyságrendű iskolai szintű teendő a *tevékenységrendszer speciális elvek szerinti szervezése*. A tanulók tevékenységét célszerű a következő normák alapján szervezni, illetve olyan szervezeti formákat alkalmazni, amelyek ezeknek a kívánalmaknak megfelelnek:

- *az alkalmazott tevékenységszervezési modell garantáltan hozzon minden tanulót kapcsolatba a feladattal, ne engedje, hogy a feladatrendszer bármely tanulói réteg monopóliumává váljék;*
- *az alkalmazott szervezeti forma biztosítsa, hogy egyetlen tanuló se léphessen ki következmények nélkül a tevékenységi folyamatból, illetve ne imitálhassa a tevékenységet a tényleges részvétel helyett;*
- *végül, de nem utolsósorban a preferált szervezeti formának pedagógiailag célirányos kölcsönhatásokat kell indukálnia a tevékenységet végző tanulók között.*

A fenti elvek alkalmazása olyan módon történhet, hogy a tanulmányi tevékenység keretében csökkentjük a frontális munkaforma dominanciáját a csoport-, a páros-, a projektjellegű és az individuális munkaforma javára, az önkormányzati és az önkiszolgáló tevékenység keretében pedig az egyszemélyi megbízatási modellt a lehető leggyakrabban a munkacsoport-moddal váltjuk fel. Ugyancsak kitűnő megoldás változatos alkotó tevékenységi lehetőségek felkínálása, egyes tanulóknak vagy csoportoknak.

Az ismertetett iskolai szintű nevelési hatásszervezési eljárások az általános iskola felső tagozatában képesek a spontán kirekesztettség megszüntetésére, a fejlődésbeli deficit

felszámolására, a nevelési folyamatban fékező vagy deformatív szerepet játszó szubjektív és objektív tényezők jelentős mérvű ellensúlyozására.

A kutatási eredmények ugyanakkor arra is figyelmeztetnek, hogy ha az általános iskola felső tagozatában nem vesszük elejét – átgondolt pedagógiai intézkedésekkel – a spontán kirekesztődésnek, ez az iskolai ártalom a gyerek egész további életvezetésére maradandóan negatívan hathat ki.

Fogalmak

A cselekvés képességei: a mozgás, az erőfeszítés, a reális önértékelés képessége.

A feladat beidegző (szokásformáló) funkciója: a feladat végzése során a gyerekek a munka sikere érdekében meghatározott szociomorális magatartásformákat ismételten végre kell hogy hajtsanak; ezáltal a feladat elősegíti ezen magatartásformák szokásszerűvé alakulását.

A feladat ismeretközvetítő funkciója: a feladatok végzése során a tanulók gyakran gyűjtenek és elemeznek különböző tényeket; ezáltal új ismereteket szereznek.

A feladat képességfejlesztő funkciója: a feladatvégzés folyamatában a tanulók a személyiség több komponensét együttesen működtető műveleteket is végrehajtanak; ezek a komplex műveletek segítik elő a képességek fejlődését.

A feladat készségfejlesztő funkciója: a feladat végzése során a gyerekek ismételten végrehajtanak meghatározott műveleteket, így az ismétlés, a gyakorlás eredményeképpen fejlődnek a készségek.

A feladat kortársi interakciókat szabályozó funkciója: ez a funkció úgy érvényesül, hogy a konstruktív feladat formáló interakciókat indukál, a destruktív feladat pedig deformatív interakciókat működtet a gyerekek között.

A feladat normaközvetítő funkciója: a feladat sikeres elvégzése minden esetben megköveteli meghatározott magatartási normák betartását, követését; ezáltal tölt be a feladat normaközvetítő funkciót.

Általános képességek: olyan pszichés diszpozíciók, amelyek minden tevékenység végrehajtásához nélkülözhetetlenek; ide tartozó képességcsoportok: intellektuális képességek, kommunikációs képességek, a cselekvés képességei, a szociális képességek.

Intellektuális képességek: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás.

Kommunikációs képességek: a beszéd, olvasás, írás képessége.

Speciális képességek: olyan pszichés diszpozíciók, amelyek csak meghatározott tevékenység-változatok végrehajtásához szükségesek (pl. konstruáló – képesség, a finom mozgáskoordináció képessége stb.).

Spontán kirekesztődés: a tanulóknak különböző okokból, az iskolai tevékenység- és feladat-rendszerből, s ezáltal a nevelési folyamatból történő kirekesztődése.

Szociális képességek: közülük a legismertebbek; a morális anticipáció képessége, az erkölcsi ítélőképesség, a szociomorális összefüggéslátás képessége, a normakövetés képessége, a mások érdekeinek figyelembevételére való képesség, az együttműködés képessége, a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás képessége.

Többszörös kirekesztettség: a kirekesztettségnek az a változata, amikor a tanuló nem csupán a tanulmányi tevékenységből rekesztődik ki, hanem az önkiszolgáló, önkormányzati, alkotó,

kulturális és egyéb tevékenységformákból is; ennek előidézője az alacsony tanulmányi teljesítőképesség, s az iskolai felzárkóztatás hiánya.

Feladatok

1. feladat

Definiálja a spontán kirekesztődés fogalmát!

2. feladat

Melyek a személyiség fejlődését elősegítő főbb tevékenységformák?

3. feladat

Melyek a feladatok személyiségfejlesztő funkciói?

4. feladat

Definiálja a képesség fogalmát!

5. feladat

Definiálja az általános képességek fogalmát!

6. feladat

Definiálja a speciális képességek fogalmát!

7. feladat

Melyek a spontán kirekesztődést előidéző iskolai tényezők?

8. feladat

Melyek a spontán kirekesztődés tanulói személyiségbeli okai?

9. feladat

Melyek a spontán kirekesztődésnek kitett tanulói rétegek?

10. feladat

Melyek a spontán kirekesztődés megelőzésének pedagógiai lehetőségei?

Irodalom

- Bábosik István (2003): Alkalmazott neveléstudomány. OKKER, Budapest.
- Bábosik István (2004): Neveléstudomány. OSIRIS Kiadó, Budapest.
- Bábosik István – M. Nádasi Mária (2004): A közvetett nevelési módszerek alkalmazási lehetőségei és a tanulók közötti interakciók megjelenési formái a csoportmunka keretében. In. : Bábosik István: Neveléstudomány OSIRIS Kiadó, Budapest, 445-462.
- Bábosik István – Nádasi Mária, M. (1975): Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buzás László (1974): A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Flitner, Andreas (1992): Reform der Erziehung. Piper, München, Zürich.
- Fűzfa Balázs (1999, szerk.) : Süss fel nap. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon. Soros Alapítvány, Budapest.
- Garnitschnig, Karl -Khan - Svik, Gabriele (2003): Aktív tanulás. A sikeres oktatásszervezés aspektusai. In.:István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás-tanulás-értékelés. Peter Lang, Frankfurt am Main. 136-149.
- Klassen, T. F. – Skiera, E. (1993): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Schneider Verlag, Hohengehren.
- N. Kollár Katalin (1999): Kooperáció az iskolában. In. : Mészáros Aranka (szerk.: Az iskola szociálpszichológiai jelenségtudomány. Eötvös Kiadó, Budapest. 156-172.
- Meyer, E. (szerk. 1972): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New-York. Heidelberg.
- M. Nádasi Mária (2004): A projektoktatás. In. : Bábosik István: Neveléstudomány. OSIRIS Kiadó, Budapest, 397-419. l.
- Otto, H. U. – Coelen, T. (2005; szerk.): Ganztätige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Waxmann Verlag, Münster.
- Ruzsonyi Péter (2004): A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója. In : Bábosik István: Neveléstudomány. Osiris Kiadó, Budapest, 529-551.
- Scheuerl, Hans (1992): Die Pädagogik der Moderne. Piper, München, Zürich.
- Weiss, Carl (1972): Az iskolai osztály szociális klímája. Tankönyvkiadó, Budapest.

6. 3. Konfliktusok az iskolában (Hunyady Györgyné)

6. 3. 1. A konfliktus fogalma

Egyszer egy magyar-történelem szakos tanár – kérésemre – elmesélte egy napját. Reggel, mint mindig, busszal és metróval indult munkahelyére. A buszon sokan voltak, nehezen fért fel. „Pedig láttam, hogy belül volt hely” – mondta. Aznap az iskolában kettős feladata volt: tanított, s mint a magyar munkaközösség vezetője délutánra egy szakmai tanácskozást szervezett.

A tanítással nem volt gondja. Szeretett a gyerekekkel foglalkozni, diákjai becsülték, a máshonnan hallható tanár-diák küzdelmek itt nem voltak jellemzőek. Igaz, ezen a napon történt valami rendkívüli: a reformkori magyar irodalom témakörét bevezető történeti kiselőadást önként vállaló tanítványa nem készítette el a feladatot. „Nem is tudom, a csalódottságom volt nagyobb vagy a bosszúságom, hogy lényegében rögtönözve kell átrendeznem az órát.”

A tanácskozás témája a pedagógusok munkájának értékelése volt. Külső előadót is hívott a szakmai-tudományos háttér felvázolására. Kollégáitól korreferátumokat kért, tőlük azt várta, hogy a helyi, konkrét problémákat mondják el. Az értekezlet félig-meddig sikerült. Az előadó jó volt, csak kissé hosszú s olykor túlzottan elméleti(eskedő). Hanem a kollégák nem akartak beszélni. Csak azt firtatták, vajon mi a vezetőség célja ezzel, őket akarják-e fokozottabban ellenőrizni, vagy esetleg egy tervezett leépítést készítenek így elő? A munkaközösség-vezető próbálta társait meggyőzni, hogy mindenkinek, így nekik is szükségük van visszajelzésre munkájuk sikeréről vagy arról, hogy esetleg mit kell változtatni. Úgy érezte, nem volt hatékony.

Otthon azután hamar elfelejtette az iskolát. A kis-nagy fia várta. A napi beszámoló, rövid közös (bicikli)szerelés és biciklizés következett. Este már csak a tv-híradót nézte meg, s átfutotta a postát. A hírek Irakkal, az értelmetlen öldöklés képeivel volt tele; levél csak egy jött: az önkormányzat küldte vissza az engedélyre vonatkozó kérelmet, mondván hibás adatot közölt apjáról. A tanár – mint mondta – nagyon restellte, hogy régen elhunyt édesapja adatait nem tudja pontosan. Utánezett: apját ... György Ferenc néven anyakönyvezték s ő Ferenc Györgynek írta. Tagadhatatlan, hibázott, de hát életében mindenki Ferinek hívta. Most kezdheti előlről az egész engedélyeztetést!

Elalvás előtt még olvasott egy kicsit Esterházy Péter: Javított kiadás ...című új könyvéből, de hamar elálmosodott.

Még emlékszik, arra gondolt, milyen szerencse, hogy neki ilyen sima, eseménytelen napjai vannak.

Kétlem, hogy a fentieket mindenki „sima, eseménytelen” napnak tartaná: tele volt konfliktussal (vagy konfliktuslehetőséggel). Bizonyára sokan vannak, akik ezt negatívként élnék meg, s nem gondolják, mint a történetét elbeszélő tanár, hogy a konfliktusok hozzátartoznak a mindennapokhoz, néha még pozitív szerepük is lehet. Akármelyik álláspontot foglaljuk is el, mindenképpen célszerű kissé alaposabban megismerkedni a konfliktusok természetével.

A *konfliktus* kifejezés a latin *confligere* szóból származik, eredeti jelentése a fegyveres összeütközés. Mai jelentése már nem (nem elsősorban) a fegyveres harc, hanem a különböző nézetek, vélemények, érdekek, szándékok egymásnak feszülése, ellentéte. Természetét, hatását, fel- és megoldásának lehetséges módjait számos tudomány vizsgálja. Hagyományosan a pszichológia, szociológia, utóbb a pedagógia, vagy olyan új keletű diszciplínák, mint a játék- és döntésméletekkel foglalkozó kutatások; az önállósuló szervezetszociológia.

Érdemes megjegyezni, hogy a Magyarországon a II. világháború után kialakult társadalmi, politikai légkörben nemcsak az emlegetett társadalomtudományok némelyike (pl. a pszichológia, a szociológia), hanem bizonyos témák, témakörök is tiltottá, „burzsoá csökevényné” váltak. Az ideológiai, politikai küzdelem – nem csak eszmei síkon – a régi rend maradványai és képviselői ellen zajlott, az új társadalomról alkotott képbe nem illett bele az

emberek közötti összeütközés.. Ha mégis kialakult konfliktus, az szégyellni való volt, inkább titkolni kellett s mielőbb valamilyen módon megoldani.

Változás a hatvanas vége felé, a hetvenes években következett be. Ekkor elindultak Magyarországon is a konfliktuskutatások. Ennek több oka is volt. Egyfelől mind több jelzés érkezett, főként a klinikus gyakorlatból egyéni problémákról, megbetegítő családi, házastársi konfliktusokról. Másfelől az akkor újraéledő szociológia, szociálpszichológia kutatási eredményei bizonyították, hogy a családtagok személyiségének fejlődését, különösen pedig zavarait nem lehet csak az egyén életútjából, egyedi élettörténetéből megmagyarázni. Az egyre nyitottabbá váló családokra gyakorolt társadalmi befolyás és a konfliktusok összefüggésének elemzése kisebb ideológiai veszélyt jelentett a rendszerre nézve, mint más társadalmi struktúrák vizsgálata, talán ezért válhatott ebben az évtizedben a hazai szociológiai kutatások egyik (ha nem a) fő irányává a házastársi, családi konfliktusok kutatása. Amint a téma máig legjelesebb kutatója, Cseh-Szombathy László is említi, a kutatási eredmények szükségessé tették a konfliktusok funkciójáról vallott korábbi nézetek felülvizsgálatát: a konfliktusok nem tekinthetők kizárólag negatív jelenségnek a (családi) kapcsolatok alakulásában, hanem lehet pozitív hatásuk is. (Cseh-Szombathy, 1985. 9.)

A különböző tudományokban máig nem alakult ki egységes fogalma a konfliktusnak. Esetenként egy tudományágon belül is nagyon különbözőképpen vélekednek a szakemberek arról, hogy mit tekintenek lényegi összeütközésnek. Popper Péter szerint például már az is konfliktus, ha a felek csak érzik a szembenállást, felismerik, hogy céljaik ellentétesek, de semmit sem tettek a másik ellenében. Ezzel szemben Buda Béla csak az éles összeütközést, az ellentét koncentrált megjelenését tekinti konfliktusnak. A szinte megszámlálhatatlanul sokféle álláspont között azonban bizonyosan különbséget lehet tenni aszerint, hogy a konfliktus fogalmát

- *mennyire tágon vagy szűken értelmezi;*
Érdemes e két tényezőt úgy fogunk fel, mint egy olyan skálát, amelynek egyik végpontját a lágyan fogalmazott popperi vélemény képezi, amely magába foglal minden kisebb feszültséget is, és nem tekinti feltétlenül károsnak, sőt, sokszor inkább pozitív hatásúnak érzékeli a konfliktusokat. A másik végponton a konfliktus szűken és negatívan értelmezett: csak az éles, kirobbanó, mindig romboló hatású összeütközések tartoznak ide. A különböző tudományágak képviselőitől származó definíciók elhelyezhetők e két végpont közé.
- *illetve hogyan vélekedik a tudati, érzelmi síkon lappangó és a nyílt, cselekvésben, tevékenységben megnyilvánuló konfliktusokról;*
Lényegében a konfliktus értelmezésének egy másik vetületéről van szó: a megengedő tág értelmezés a tudati, érzelmi feszültségeket is már konfliktusnak tekinti, a nyílt összeütközés viszont cselekvésben vagy tevékenységben megnyilvánuló konfliktust tételez fel.

Tanulságos idézni a hazai konfliktuskutatás indulásával párhuzamos amerikai kutatások eredményeiből: L. A. Coser véleménye szerint például helyes kizárni a konfliktus fogalmából a cselekedetekben nem manifesztálódó ellentéteket, mivel a tudatban jelentkező ellenérzés és a cselekedetekben megnyilvánuló összeütközések között nincs szükségszerű kapcsolat.

Mások szerint a kétféle szinten jelentkező ellentétek közötti kapcsolat folyamatszerű: a lappangó feszültségek, ellenérzések válnak nyíltakká, cselekvéses összecsapássá. Ami azonban csak egy része a konfliktusnak, az érzelmi, tudati ellenérzésekben a konfliktus már előzőleg is fennáll. (C. F. Fink, idézi: Cseh-Szombathy, 1985)

A meg-megújuló vitában az utóbbi álláspont látszik győzedelmeskedni: ma a kutatók feltételezik, hogy a konfliktusoknak lappangó, rejtett és nyílttá váló szakasza összetartozik,

ugyanaz az összeütközés kifejeződhet cselekvésben, tevékenységben is, vagy maradhat hosszú ideig csupán ellenséges érzületből fakadó feszültség. Egyik is, másik – bár más-más módon – hat az interakcióban, a társas kapcsolatok alakulására.

Az eddigiek összefoglalásaként a konfliktus számos lehetséges meghatározása közül fogadjuk el a Pedagógiai Lexikon definícióját: „*A konfliktus nyílt vagy rejtett ütközés, amely*

- *a tevékenységek közvetlenül tapasztalható szintjén,*
- *a társadalmi viszonyrendszerekben,*
- *tudati, érzelmi folyamatokban*
- *és az ezeket tükröző műalkotásokban jelenik meg.*

A konfliktus során igények, szándékok, vágyak, érdekek, szükségletek, nézetek, értékek kerülnek egymással szembe.” (Pedagógiai Lexikon, Szekszárdi, 1997. 271.)

6. 3. 2. A konfliktusok fajtái

A konfliktusok – közös jellemzőik ellenére – *nem egyformák*. Tartalmuk, szereplőik, hatásuk és még számos szempont szerint megkülönböztethetjük őket. Ezt a megkülönböztetést mindegyik tudományág saját nézőpontjából el is végzi, s ez részben eltérő, részben átfedő tipológiákhoz vezet.

Tanulmányi szempontból talán nem is szükséges ezeket mind ismerni, de ha személyes életünkben vagy majdani professzióink gyakorlásában szükségét érezzük a konfliktusok *tudatos kezelésének*, megoldásának, akkor fel kell ismernünk az összeütközések természetét, eredetét, meg kell tudnunk különböztetni egymástól.

Anélkül, hogy akár csak a legismertebb csoportosításokat bemutatnánk, felsorolunk néhány alapvető szempontot, amelyek szerint megkülönböztethetők a konfliktusok.

- A konfliktust teremtő *társadalmi helyzetből* fakadó eltérések is többfélék lehetnek:
 - nagy társadalmi csoportok közötti összeütközések (un. makrostrukturális konfliktusok). Például: összetűzések etnikai csoportok, vallási közösségek, gazdasági érdekkörök között; életkori társadalmi csoportok, generációk, vagy a nemek közötti konfliktusok.
 - olyan csoportokban kialakuló konfliktusok, amelyekben a tagok közvetlenül ismerik egymás, még pedig nem egyetlen szerepben, hanem individuális egyediségükben, az összetűzésekben személyes tulajdonságaik, magatartásuk is közrejátszik. Tipikus példák a csoportban megjelenő rivalizálás, féltékenység. (A szociológia szaknyelvén ezeket hívják mikrostrukturális eredetű konfliktusnak.) Szinte valamennyi, a nagy csoportok közötti összeütközésnek megvan a mikrovilágban a megfelelője: a szülők és serdülő gyermekeik közötti összecsapásokban nem nehéz felismernünk a generációs ellentétet; a házastársak kapcsolatának megromlásában sokszor a különböző társadalmi rétegből származó feleknek a nemek szerepére vonatkozó végletesen eltérő nézeteinek van döntő szerepe; amint súlyos konfliktusokhoz vezet kiscsoportokban is a különböző etnikai csoportokhoz tartozó csoporttagok közötti kölcsönös előítélet-láncolat.

- Eltérő konfliktusok alakulhatnak ki az emberek között attól függően is, hogy a köztük lévő *kapcsolatnak* milyen *funkciója* van az életükben.
 - Gyakran szül konfliktust az alá-fölérendeltség, az emberek közötti hatalmi viszony.
A hatalom, egyik közismert megfogalmazása szerint, azt jelenti: az egyik ember képes elérni, hogy a másik megtegye azt, amit nem akar, illetve ne tegye meg azt, amit pedig nagyon szeretne. A konfliktus forrása nyilvánvaló: az egyik félnek erős belső késztetései ellen kell cselekednie, s másoknak megvannak az eszközei ennek kikényszerítéséhez. A konfliktus-helyzetnek ez a lényege, s ez független attól, hogy a hatalom hivatalos, intézményes vagy informális, spontán létrejövő alá-fölérendeltségből fakad.
 - A kapcsolatok az ember életében lehetnek egy-funkciósak vagy multifunkcionálisak. Vagyis lehetséges, hogy az adott reláció csak egyetlen szempontból fontos a személy számára, ezért elhúzódó vagy mély konfliktus esetén viszonylag könnyen felszámolható (pl. gazdasági társulásban a felek közötti egyetértés hiánya miatt veszteséges lesz a vállalkozás, felszámolható vagy új piacot kereshetnek stb.) Ha például az egyetemi hallgató konfliktusba kerül az egyébként szabadon választott oktatóval, a következő szemeszterben választhat mást, vagy mehet máshoz vizsgázni vagy abba is hagyhatja a kurzust s máskor szerezheti meg a kreditet. Vagyis viszonylag könnyen megszüntetheti a konfliktusos kapcsolatot. Nincs ez így abban az esetben, ha a felek életében kapcsolatuk több funkciót tölt be, s valamelyik miatt összeütközésbe kerülnek. Jellemzően ilyenek a családi kötelékek, ezekből sem a szülőnek, sem a gyermeknek nem lehet könnyen kilépni, a konfliktusok megoldásának más módját kell választaniuk.
- Gyakran a konfliktusok *felismerésében*, *tudatosulásában* van nagy különbség.
 - Szerencsés esetben a feleknek az ellentétéről alkotott nézetei reálisak. Mind a konfliktus súlyát, mind összefüggéseit helyesen ítélik meg. Ez jó alap lehet az összeütközés elkerülésére vagy konfliktus-helyzet együttes megoldására.
 - Sokszor előfordul azonban, hogy a konfliktus szereplői tévesen ítélik meg az összetűzés okait vagy helyzetérzékelésük éppenséggel teljesen téves: nincs is igazi konfliktus.
Gyakran előfordul pl. fiatal házaspár között, hogy egyikük feltételezi, társa érzelmei kihűltek, mert ragaszkodásának nem adja külső jeleit, s e tekintetben teljesen megváltozott kapcsolatuk kezdeti időszakához képest. Nem tudja, hogy másról is szó lehet: eltérő neveltetésük abban is megnyilvánulhat, hogy ki mit „tanult” saját korábbi családjában a házastársi érzelmek kimutatásának formáiról. S mivel ezt nem tudja, nem is beszélnek róla, megbántottságában, sértettségében viselkedésével kiváltja a valódi konfliktust.
- Amint más összefüggésben már beszéltünk róla, a konfliktusok *megnyilvánulási formájukat* tekintve is különböznek.
 - Hosszú ideig rejtve maradhatnak, lappanghatnak. (Ebben a szakaszban a felek az ellentétet rendszerint már érzékelik, felismerik, de nem beszélnek róla, nem tesznek megváltoztatásáért, gyakran önmaguk előtt is leplezni igyekeznek.)
 - A nyílt konfliktusok viselkedésben, cselekedetekben, tevékenységben nyilvánulnak meg (manifesztálódnak).
 - Az emberek közötti kapcsolatokban igen gyakran szóbeli összecsapásoknak lehetünk tanúi. A nézet- és véleménykülönbségek elérnek egy kritikus

mértéket s ha fontossá válik ez a különbség (pl. a háttérben meghúzódó érdekek miatt), akkor a szóbeli összeütközés szinte elkerülhetetlen. Vagy direkt formában, vagyis közvetlenül egymással vitáznak, vagy indirekt módon, amikor bevonnak a konfliktusba egy harmadik személyt, hogy így jussanak közelebb céljaikhoz.

A családban ilyenkor gyakran a gyermek az áldozat: a szülők gyakran rajtuk keresztül akarják a másik felet bántani, zsarolni stb.

- Ha a konfliktus cselekedetekben tör utat, akkor fizikai agresszió formájában irányulhat tárgyra és személyre. (Gyakori például az ellenérdekű fél tárgyainak megrongálása vagy a konfliktusban részt vevő személy ellen irányuló tettelegesség. Sok gyerek él át hasonló helyzetet válófélben lévő szülei konfliktusában.)

A cselekedetben, tevékenységben manifesztálódott összeütközések másféleképpen is megkülönböztethetők attól függően, hogy mi a cél. Lehetséges, hogy valakinek a cselekedete a) célja mielőbbi elérését, az ellenfél megelőzését szolgálja s ennek érdekében valamilyen előnyt próbál magának szerezni; b) a másikat gátolja céljai megvalósításában úgy, hogy útjába akadályt gördít; c) az ellenfélnek kifejezetten, tudatosan kárt okoz, hogy céljait el ne érhesse.

Nézzünk egy iskolai példát! Tétélezzük fel, hogy dolgozatíráskor az egyik gyerek mindenképpen szeretné riválisát legyőzni, sikeresebb dolgozatot akar írni. Az a) esetben megpróbál puskázni, így biztosítja a jelest. A b) esetben észreveszi, hogy legyőzendő társa segítséget kér, a tanár éppen a terem túlsó végében van, de ő úgy tesz, mintha semmit sem látna, s nem is lenne segédeszköze. A c) esetben viszont épp ellenkezően: maga keresi a lehetőséget, hogy riválisának átadhassa az elrontott, hibás megoldásokat tartalmazó puskát. Nem szorul magyarázatra, hogy a konfliktus lényege, forrása mindhárom esetben ugyanaz, de a gyerek erkölcsi fejlettségét tekintve nagy a különbség a három variáció között, s ennek megfelelően különböznie kell a pedagógus reakciójának is.

- Mindez ideig csoportok, egyének vagy egyének és csoportok közötti összeütközésekről szoltunk. Vagyis az egyénhez képest külső konfliktusokról. Létezik a konfliktusoknak egy olyan fajtája, amely *az egyénen belül (intrapszichikus szinten)* zajlik: különböző késztetések, vágyak, szerepelvárások, értékek és érdekek hatnak rá egyidejűleg, s neki döntenie kell közöttük. Sokszor ezek a választások-döntések szinte automatikusan lezajlanak, különösen, ha az alternatívák nem azonos súlyúak. Máskor azonban a különböző késztetések közötti választás kényszere és következményei feszültséget okoznak, olykor tartós pszichoszomatikus (=biológiai, fiziológiai okok nélküli testi betegség) tüneteket is. Ezt a konfliktus-típust Kurt Lewin írta le legelőször, amikor az emberi cselekvést meghatározó belső erők összeütközését vizsgálta az un. pszichikus mezőben. (Lewin, 1975) A csoportdinamikára vonatkozó tanulmányainak magyar kiadásához írt bevezetőjében Mérei Ferenc szemléletes példákkal teszi érthetővé, hogy milyen belső konfliktusokat okozhat két pozitív vagy két negatív cselekvésre késztető erő, illetve a pozitív és a negatív erők szembenállása. (Mérei, 1975. 40-42.)

- Bárkik (egyének vagy csoportok) is azonban a konfliktusok szereplői, maguknak az összeütközéseknek az *erőssége (intenzitása)* nem azonos. A szakirodalomban szokás e szerint megkülönböztetni
 - „nézeteltérést” – enyhe, valamely konkrét probléma feletti nézeteltérés; a felek érezhetik lényegesnek, de nem gondolják, hogy átszervezi kapcsolatukat;
(együtt tanító barátnők közül az egyik konfliktusba keveredik s a másik nem áll melléje, ebből enyhe sértettség származik)
 - „összeütközést” – ez az ellentét már érinti a felek kapcsolatának szabályszerűségeit, s ezen változtatni akarnak;
(a fentiekhez hasonló esetek ismétlődnek, de féltik barátságukat, ezért egyikük kéri, hogy a következő évtől a másik épületben taníthasson, így elkerülhetik az állandó konfrontációt)
 - „kritikus összeecsapást” – a konfliktus miatt az egész kapcsolat válik kérdésessé, teljesen megszűnhet a felek közötti érintkezés;
(egy csúnya pletyka terjedésekor a barátnő nem vállalja, hogy nyilvánosan is cáfolja azt, a barátság megszakad).
- Végezetül célszerű a konfliktusokat megkülönböztetnünk aszerint is, hogy milyen a *hatásuk* az összeütközést elszenvedő egyénekre vagy csoportokra. Merton Deutsch sokat idézett konfliktus-kutatásaiban megkülönböztetett konstruktív (építő, pozitív) és destruktív (romboló) hatású konfliktusokat.

Nézzük először a pozitív hatású konfliktusok alaptípusait.

- A szolidaritást erősíthetik a csoportban a külső konfliktusok, tudatosabb lesz az összetartás, háttérbe szorulhatnak az addig széthúzó egyéni érdekek, a külső nyomás addig közömbös csoporttagokat is „bajtársi” pozícióba kényszerít.

Egy sokat vitatkozó fővárosi általános iskolai tantestület tagja mesélte, hogy az egyik tanév közepe táján elterjedt a hír: az önkormányzat iskolájukra már nem állapít meg felvételi keretet, mert kevés a gyerek, a következő ősztől már eggyel kevesebb iskola működik majd a kerületben. Ekkor addig soha nem tapasztalt összefogás alakult ki a pedagógusok között, hogy megmentsek az intézményt, bebizonyítsák, hogy a dislexiás (olvasás tanulási nehézségekkel küzdő) gyerekekkel speciálisan foglalkozó iskolának (mellesleg saját munkahelyüknek) kell megmaradnia. Tanulmányokban elemezték a tíz éves iskola eredményeit, nyílt napokat szerveztek „terven felül”, összefogtak a szülőkkel, beosztották, ki hova fordul petícióval stb. Az iskolákat végül összevonták, de ennek az intézménynek a bázisán, s megmaradhettek a sajátos pedagógiai profil mellett is.

A konfliktusoknak ez a hatása manipulációra is alkalmas: előfordul, hogy a csoport valamely tagja vagy vezetője azért gerjeszt összeütközést külső személyekkel vagy csoportokkal, hogy a belső feszültségeket elnyomja. A történelemben gyakran előfordult makroszinten is az ellenségkeresés, a háborús hisztéria.

- Egymás megismerése szempontjából is pozitív hatású lehet a konfliktus a hosszabban együtt élő csoportok tagjai számára is. Sokszor a csoporttagok igényei, szükségletei egy-egy összeütközésben válnak mindenki számára világossá, eldőlhet, ki tudják-e, ki akarják-e elégíteni azokat.

Egy hatodik osztályba – költözés miatt – új fiú érkezett. Nehezen illeszkedett be, az összeütközések egyre gyakoribbá váltak. A fiú egyre gyakrabban enyhébb-súlyosabb formában sértegette osztálytársait, akik kezdték ezt megelégedni s teljesen magára hagyták. Végül már senki sem szólt hozzá, semmiben nem segítették, levegőnek nézték. A gyerek

rövidesen „beteg” lett: otthonról elindult, az iskolába nem érkezett meg. Az osztályfőnök – kissé későn – felfigyelt a problémára, s próbálta megérteni és megoldani a helyzetet. Végül a kulcsot egy kockázatos tisztázó beszélgetés adta a kezébe: szembesítette a fiút és az osztályt: mondják el egymásnak, mi bajuk van egymással. Ekkor derültek ki a fentiek is, no meg az is, hogy az új gyerek régi osztálya futbalcsapatának legjobb centre volt, itt még labdába sem engedték rúgni. A megoldást most már könnyebb volt megkeresni.

- Egymással versengő csoportok, szervezetek is konfliktusban tudják igazán reálisan erejüket felmérni, s ennek nyomán kialakítani együttműködési formáikat.
- A konfliktusoknak rendkívüli szerepe lehet az egyén szocializációjában: az összeütközésekben átélt erős hatású tapasztalatok, érzelmek pozitív irányba befolyásolhatják fejlődését, későbbi magatartását.

Egy gyémántdiplomás (vagyis az iskolában negyven évet eltöltött) tanító egyszer visszaemlékezett pályaválasztási motívumaira. Elmondta, hogy kis tanyasi iskolában járt ki az elemi iskola első négy évét, s ott egy olyan tanítója volt, aki férfi létére is szinte anyai gyengésséggel tudta körülvenni a szegény, hátrányos sorsú gyerekeket, az elesetteket, s közben szilárd alapokat rakott le tudásukban is: egyikőjüknek sem volt gondja soha az értő olvasással, a szóbeli-írásbeli fogalmazással, az elemi matematikai összefüggések felismerésével és a számolással. Közben vidámak voltak, nagyokat játszottak, énekeltek, ha kellett, kifestették az iskolájukat, jelmezt varrtak maguknak krepp papírból a farsangi bálra.

A konfliktus szülei és közötté alakult ki, mert szülei a második év végén elhatározták, hogy beviszik őt naponta a közeli falu nagy iskolájába. Ő ellenállt, sírt, sőt, megbetegedett. Ez volt a legnagyobb gyerekkori konfliktusa a szüleivel. Végül a szülők engedtek. Ő már akkor tudta, hogy tanítójához hasonlót akar csinálni egész életében.

A konfliktusok azonban lehetnek nagyon káros hatásúak is. A szakirodalom bemutatja a destruktív konfliktusok alaptípusait is.

- Azok az összeütközések, amelyekben az erőszak szerepet kapott, általában negatív hatásúak, rombolják a kapcsolatot, gyakran a felek személyiségét is. Előfordul, hogy nem is az alapellentét, hanem a konfliktus lefolyása (pl. egy durva vita) deformálja a viszonyokat és a szereplőket.
- Szervezetekben a konfliktus negatív hatása abból fakad s azért erősödik fel, mert maga a struktúra nem tűri a feszültségeket, nincsenek meg azok az intézményesült, hivatalos, mindenki által ismert, sőt elfogadott csatornák, amelyek segítségével a feltörő nézetkülönbségeket, összecsapásokat rendezni lehetne.

Egyik vidéki középiskolában a diákoknak, szülőknek gondja támadt valamelyik pedagógussal. A gyerekek nem értették a magyarázatát, emiatt nagyon féltek az érettségitől, ráadásul a tanár – nem tudják, miért – sokszor hiányzott is. Visszatértek mindig osztályozott röpdolgozatokkal ellenőrizte, mit tanultak közben. A szülők gyerekeik beszámolóí alapján még az ősön próbáltak beszélni a tanárral, aki visszautasított minden kritikát, néhány hétig mogorva volt, s mintha a szószóló szülő gyerekének nehezebb lett volna akkor az élete a tanár óráin. A helyzet nem oldódott meg, az osztályfőnök nem akart beavatkozni, az igazgató fenntartás nélkül szolidáris volt kollégájával. Végül a diákok megengedhetetlen módszerekhez folyamodtak (bojkottálták a tanár óráit, erre buzdították a többi osztály tanulóit is, névtelen levélben minősítették a tanári munka színvonalát, végül már éjszakai telefonokkal zaklatták a pedagógust). A konfliktus, azaz a botrány elkerülhetetlen volt: néhány, az utolsó félévben kicsapott diák „arán” a többiek visszahúzódtak, a szülők külön órákon

próbálták felkészíteni gyerekeiket a megmérettetésre. Az ügy összes szereplőjére negatív hatással volt a konfliktus, megoldatlanságának okát joggal kereshetjük abban, hogy nem volt megfelelő, hivatalos útja a szülőkdíákok-tanárok közötti egyeztetésnek. Ebben vállalhat fel például hasznos szerepet a diákönkormányzat és az iskolaszék, vagy egy ilyen célra létrehozott, időszakosan működtetett testület.

- A konfliktusok destruktív hatása fakadhat abból is, ha az egyik fél az összeütközést kizárólag a másik valamely tulajdonságára vezeti vissza, saját lépéseit csak arra tartja válasznak. Ez feltehetően erős negatív indulatot vált ki a másiktól, agresszív lesz, mintegy visszafelé igazolva a vele kapcsolatos kiinduló feltételezést. Az agresszió azután agressziót szül, a kör bezárul. (Gyerekek verekedéseinek gyakran ez a „forgatókönyve”.)
- Végül meg kell említeni azokat a konfliktusokat, amelyekben a felek egyikét vagy mindkettőjüket negatív sztereotípiák mozgatnak. A korábbi összeütközések emléke, a kényszerű „harmónia” a résztvevők között, a kölcsönös gyanakvás gyakran lehetetlenné teszi egy konfliktus pozitív megoldását. A felek közötti kapcsolat, kommunikáció teljes megszakadásához vezethet a felek előítéletes magatartása akár az összeütközés során, akár azt megelőzően. Az így lezajló folyamatok nemegyszer visszafordíthatatlanok (irreverzibilisek).

6. 3. 3. Konfliktusok pedagógiai közegben

Fel kell tennünk azt a kérdést, hogy vajon a konfliktussal összefüggésben tárgyalt kérdések másként jelennek-e meg, ha pedagógiai közegben, speciálisan iskolában alakulnak ki összeütközések?

Ezzel a kérdéssel Magyarországon ma már több évtizede részben erre a témára szakosodott kutatók foglalkoznak (elsősorban Szekszárdi Ferencné, Horváth Szabó Katalin, Fülöp Márta). Eredményeik nyomán kialakult, meghonosodott itthon is egy új diszciplína: a konfliktus-pedagógia. Ez a fenti kérdésre lényegében igenlő válasz.

Mi is úgy gondoljuk, hogy miközben az emberek és embercsoportok között kialakult összeütközések korábbiakban tárgyalt általános jellemzői mind érvényesek az iskolában szereplők közötti konfliktusokra is, azon közben a pedagógiai jellegű összeütközéseknek vannak sajátosságai is.

Az iskolai konfliktusokkal kapcsolatban ugyanúgy felmerül a fogalom szűk és tág értelmezése, mint korábban, de ma már senki sem tartja rendkívüli jelenségnek a nézeteltérések megjelenését az iskolában, nem tekintik feltétlenül az eredményes pedagógiai munka jelzőjének, ha egy iskolai csoportban soha nincs konfliktus. (A külső szemlélők ilyenkor inkább kételkednek.) Sőt, sokan annyira az iskolai élet természetes velejárójának tartják az összeütközéseket, hogy külön tanulják és tanítják a konfliktusokkal való együttélést az iskolában. E tekintetben érdekes lehet Ormai Vera véleménye, aki szerint az összeütközés, a konfliktus egyenesen a nevelés lényegéhez tartozik: a (közös és az egyénre szabott) nevelési célok és a diák éppen adott lehetőségei közötti feszültség állandó konfliktusforrás. De – mint egyes társadalomkutatók (pl. Dahrendorf, 1959) – Ormai is úgy véli, éppen ez a belső feszültség teremti meg az előrehaladás dinamikáját. (Kósáné Ormai - Zánkay, 1985)

Van néhány olyan sajátosság, ami a pedagógiai, iskolai konfliktusokat inkább, vagy csak ezeket jellemzi. Tekintsük át a legfontosabbakat!

- Az iskolai pedagógiai konfliktusok döntő többségére az jellemző, hogy az összeütközésben részt vevő felek egyike még szükségképpen kevesebb tapasztalattal rendelkező, folyamatosan változó, fejlődő személyiség. E ténynek messzemenő

következményei vannak a pedagógusra nézve: ebben az aszimmetrikus kapcsolatban, ha személyesen érintett is a konfliktusban, akkor is felelős a konfliktus másik tagjáért, a diákért. Nem választhat olyan megoldást, ami egyoldalúan sújtja a diákot, károsan befolyásolhatja annak életét, fejlődését.

- A pedagógiai konfliktusok rendszerint folyamatba ágyazottak. Alig-alig tudunk olyan szituációt felidézni, aminek valóban nincs előzménye, „története” az adott diák vagy a gyerekcsoport életében. A hosszú lappangási időszakokra különösen kell figyelni, mert a felhalmozódott feszültségek könnyen elmergesedhetnek s káros hatású robbanásokhoz vezethetnek.
- Minden konfliktus egyszerre hat az összeütközésben közvetlenül részt vevő diákokra és a társas közegre. Ez a hatás független attól, hogy az ütközés éppen négy szemkört történt-e vagy sem. (Legfeljebb az előbbi esetben a közösség hajsálerein terjedő információk könnyebben torzulnak.) Ezért a pedagógusnak annak tudatában kell lennie, hogy az összeütközés megoldására tett erőfeszítéseit felerősíti vagy gyengíti a társak befolyása. (Egyebek között ezért is szerencsés, amikor csak lehet, a konfliktusok megoldását a diákokkal együtt keresni.)
- Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az iskola – legalább is a diákok nézőpontjából – „kényszerképződmény” (Weiss, 1974). A diákok csak ritkán választhatnak szabadon, akkor is esetleges, hogy kikkel kerülnek együvé. A csoport felülről szabályozott, működése sok tekintetben körülírt, korlátozott. Ilyen közegben az egyéni igények, vágyak, érdekek és értékek egymásnak feszülése még természetesebb, ebből nagyon sok konfliktus alakulhat ki, aminek okait a diákok, tapasztalatok, bizonyos rálátás hiánya miatt fel sem ismerhetik, ezért adekvát (a helyzetnek jól megfelelő) választ sem tudnak adni.
- A pedagógus további okokból is sajátos helyzetben van: kevés olyan munka van, amelynek eredménye a konkrét feladat elvégzésétől időben ennyire eltávolodna, s amely eredmények létrejöttében ennyire, szinte elhatárolhatatlanul benne van más személyek (elsősorban a szülők) és más információforrások (főként a média és az IKT) hatása. Nem csoda, ha ez a helyzet különösen alkalmas a pedagógusok és szülők mint iskolahasználók közötti feszültségek, összecsapások kialakulására.
- Végül felidézzük azt a tényt, hogy a pedagógusnak a saját személyisége az egyik legfontosabb munkaeszköze. Ezért – eltérően más szakmák művelőitől – saját személyes, belső-külső konfliktusainak megoldása vagy megoldatlansága nem tekinthető magánügynek. Különösen nem háríthatók annak következményei a gyerekekre.

Az iskolai konfliktusok *típusai* lényegileg nem különböznek a korábban már számba vett összeütközés fajtáktól. De természetesen a szituáció különbsége a feszültségek, ütközések jellegét is befolyásolják. Az iskolában a leggyakrabban a pedagógus és a diák ütközik, gyakoriak a gyermekek közötti konfliktusok (ennek durva, agresszív formája a most terjedőben lévő bullying (gyermekcsoportban megnyilvánuló pszichoterror, amiről a kötet másik fejezetében már olvashattunk). Jellegzetes iskolai konfliktusok továbbá a szülők és a tanárok közötti, illetve a tanárok és tanárok közötti összeütközések is.

Mérlegelendő az is, hogy a bekövetkező konfliktusok az egész csoport, osztály, iskola vagy tantestület szempontjából *ennyire jelentős*: a peremkonfliktusok hatása nem túl erős,

keveseket érint, viszonylag könnyen feloldhatók, A központi és extrémkonfliktus hatása hosszan tartó, megoldása igényes, bonyolult feladat, gyakorta külső segítséget kell igénybe venni. (Lásd ezzel kapcsolatban a kötet 5.10. fejezetét.)

Az iskolai konfliktusok hatásáról is lényegileg az állapítható meg, hogy az összeütközések következményei lehetnek konstruktívak vagy destruktívak a diákokra és/vagy a diákok közösségeire nézve. Ki kell azonban emelnünk, hogy a kedvező hatású konfliktusokat tudatosan fel is használhatjuk a nevelésben. Szekszárdi Júlia sokszor elemzi a konfliktusok *pedagógiai funkcióit* (Szekszárdi, 1993, 1995, 2002):

- kommunikációs – a konfliktus által napvilágra kerülhetnek addig a felszín alatt lappangó idült problémák;
- jelző, eredményvizsgálati – hírt ad a feszültségekről, jelzi, hol várhatóak pedagógiai gondok, hol bomlottak meg a gyerekek, illetve a gyerekek és felnőttek közötti harmonikus kapcsolatok; jelzi, hol kell a pedagógusi munkát korrigálni;
- önismereti – a konfliktusba került felek számára lehetőséget ad saját reakcióik megfigyelésére, utólagos elemzésére; nagy összecsapások nyomán katartikus élményeket is átélhetnek, amelyek új irányba fordíthatják magatartásukat;
- képességfejlesztő – mindeközben saját élményű tanulás révén fejlődnek fontos szociális képességeik (pl. tolerancia, szempontváltás az ügyek megítélésében; empátia stb.)
- állampolgári magatartás fejlesztése – a diákok megtapasztalhatják, hogy az érdekek ütköztetése természetes folyamat, az intézmények demokratikus működése során fellépő konfliktusokat vállalni kell, kezelésük során mód nyílik az ún. citoyen (polgári, állampolgári) erények (pl. független véleménynyilvánítás, vitakészség, megegyezésre törekvés, a jogszerűség, mások szabadságának tisztelete stb.) megalapozására;
- metodikai – az iskolai konfliktusok elemzése, megoldása, illetve fiktív példák analízisének, a művészetek e szempontú megfigyelése mintát ad a diákoknak saját konfliktusaiknak majdani önálló kezelésére, szociális tanulás révén megismerkednek számos stratégiával és technikával.

A továbbiakban összefoglaljuk az iskolai konfliktusok, elsősorban a tanár és diák/diákcsoport között kialakuló konfliktusok *forrására és tartalmára* vonatkozó legfontosabb aktuális tapasztalatokat.

Sok pedagógus mindennapi tapasztalata, hogy az iskolákban szaporodnak (súlyosbodnak) a konfliktusok. Hogy mióta, azt nem tudjuk pontosan. Összehasonlító kutatásokra nincs mód, az iskolahasználók (pedagógusok, diákok és szülők) véleménye pedig szubjektív benyomásokon alapul. Kétségtelen azonban, hogy az e tárgyú, egy-két nemzedékkel korábbi feljegyzések (fegyelmi eljárások jegyzőkönyvei, naplók, feljegyzések stb.) kevesebb konfliktusról tanúskodnak. Annyi valószínűleg biztosan állítható, hogy a '80-as évek közepétől valóban érzékelhetően nőnek az iskolán belüli és körüli összeütközések. Az okoknak négy csokra van:

- Az iskola körül megváltozott a társadalmi környezet. Azt már szociológusok régen kimutatták (először Franciaországban, Bordieau), hogy nagy társadalmi változások idején felbomlik a korábbi értékrend, s csak nehezen épül ki és szilárdul meg az új értékrendszer, ami közvetlenül is hatással van az iskolára. Magyarországon az iskolára vonatkozó korábbi világos korlátok, kissé bürokratikus, de egyértelmű tekintélyi viszonyok, a központi irányítás biztonságos fogódzói a nyolcvanas évek közepétől nem csak informálisan, hanem az oktatási törvény segítségével is kezdtek

lebomlani, majd a rendszerváltáskor megszűnt a monolitikus világnézet uralta és erősen hierarchikus felépítésű iskolai rend. Ezzel párhuzamosan – a tankötelezettség növekedésével – a tanulásra motiválatlan gyerekek nagyobb tömegei is megjelentek az iskolában, akiknek jelenléte most már egyértelművé teszi, hogy a hagyományosan a középosztály igényeire építő iskola nem lesz képes megfelelően szocializálni, tanítani a gyerekek egy jelentős részét, tehát változtatni kell. Ez az össze nem illés (anómia) az iskola-használó gyerekek és az iskola jellege, követelményei között fokozott rendzavaráshoz vezet, még hozzá az egész rendszert romboló, agresszív, sokszor a vandalizmus rémét felidéző konfliktussorozatokhoz. (Testeniére, 1974) Sajnálatos módon már a magyar iskolákban sem ismeretlen ez a jelenség.

Természetesen a tanárok körében is jelentkeztek az értékbizonytalanságok, nehéz periódusokon mentek keresztül, amelyekben nem ritkán saját korábbi tevékenységüket kellett átértékelni (gondoljunk pl. a történelem oktatás változására), egzisztenciális gondok keletkeztek (pl. a rohamosan csökkenő gyerek létszám miatt), érzékelték a tanári szerepkör átalakulását, a szereppel járó tanári tekintély gyöngülését. Ráadásul sokszor az átgondolatlan reformoknak és ellenreformoknak is szenvedő alanyai voltak.

Egyidejűleg megváltozott a mikrokörnyezet is: a szülők gyermekükkel kapcsolatos jogait törvények garantálják, megváltozott – legalább is elvben – az iskolával kapcsolatos helyzetük is. Mezőnyük még inkább széthúzódott: sokan határozottabb követelésekkel léptek fel az intézménnyel szemben, s nagyon körültekintően élnek iskolaválasztási jogaikkal, mert felmérték – pozitív vagy negatív családi tapasztalatok révén –, hogy a pénz mellett (olykor helyett) a „tudástőke” milyen fontos gyermekeik életében. Mások a lét peremére szorultak, s leszármazottaikban újratermelődik hátrányos élethelyzetük. Vannak, akik mindent (tanítást, tanulást, nevelést, gondozást, segítséget) az iskolától várnak, mások mintegy kijelölik az iskola egy tényező funkcióját a gyermek életében: a minél magasabb színvonalú iskolai tudás biztosításában, amit azután ők majd a „második oktatás” (a külön órák rendszere) eszközeivel pótolnak, csiszolnak formára.

Ilyen légkörben az iskolákban nem könnyű dolgozni, sem tanulni, sem szülőnek lenni. Érthetően sok és heves konfliktus zajlik az intézményekben a szülők és pedagógusok között, amelyek megoldásában végül is a közös érdekek felismerése vezethet majd eredményre.

- Az iskola belső világában a tanár és a diák/diákcsoport konfliktusai gyakran a tanulócsoport összetételéből fakadnak. A különböző szociális helyzetű diákok eltérő módon viszonyulnak az iskolához, az iskola elvárásaihoz. Néha a jobb helyzetűek anyagi természetű rivalizálása nemcsak a gyerekek között okoz feszültséget, hanem a másfajta értékrendet képviselő tanárral is. De lehet nézeteltérés abból is, ha a tanár követelményeinek (pl. taneszközökre vonatkozó), igényeinek a diák szociális okból nem tud eleget tenni. Ám tisztességes szegénységét restelli, rejtegeti, az esetleges segítséget gőgösen visszautasítja.

Vannak olyan kitüntetett életszakaszok, amikor a *nemek harca* kiéleződik az osztályon belül: a konfliktusok a fiúk és lányok csoportja között feszülnek. A pedagógus ebbe nehezen tud beleavatkozni, így kevésbé tud segíteni is. Olykor a tanár elfoglaltsága valamelyik csoport iránt a kiváltója az összetűzésnek. A lányok alkalmazkodóbb, érettebb lények sok tanár számára könnyebbé teszi a tanítást, ezért őket preferálja, máris a strébereknek, rosszabb esetben a besúgóknak kijáró ellenszenv veszi őket körül. Más tanárok viszont nem rejtik véka alá azt a nézetüket, hogy a fiúk okosabbak, a lányok csak szorgalmukkal előzik meg őket az osztály

rejtett tanulmányi versengésében. Ilyenkor a lányok és fiúk közötti cívódás a tanárra is kiterjed: a lányok passzív rezisztenciába vonulnak (csendes ellenállásba), lássuk, mire megy nélkülünk a tanár. Azután megváltozik a rivalizálás (versengés tartalma: a fiúk és lányok csoportjain belül kemény harc indulhat meg egy feltűnően körülrajongott ellenkező nemű osztály-, iskolatárs barátságáért.

Sok konfliktus forrása a csoportban kialakult *társas viszonyokban* keresendő. A laza szerkezetű, egymással alig kommunikáló csoportokban nem alakulnak ki a konfliktusok kezelésének szokásos módjai, általában a csoporttagok kifelé tartanak kapcsolatot, ezért azután váratlanul éri őket egy-egy saját csoporton belüli, a felgyülemlett, de semmibe vett indulatok, érzelmek kirobbanásával járó összeecsapás. Másutt éppen a nagyon zárt, klikkesedő alcsoportok közötti feszültségek okoznak gondot. A peremre szorult gyerekekből könnyen válik bűnbak.

Bűnbak, a társak állandó céltáblája lehet az előítéletekkel sújtott nemzetiségi vagy etnikai kisebbségek képviselője is az osztályban. A kölcsönös gyanakvás, az eltérő s a társak, a tanár által nem ismert, el nem ismert kulturális szokások hátterén gyakran nehezen tolerálható verbális és fizikai agresszió tör utat. A konfliktusokba esetenként bevonódnak a szülők és más felnőttek is, az összetűzés túl terjed az eredetileg az osztály keretei között kialakuló nézeteltéréseken.

- A tanár-diák konfliktust kiválthatja a diák maga. Lehetnek olyan személyiségjegyei, amelyek mind a gyerekekkel, szülőkkel, mind a pedagógussal kialakított kapcsolataiba agressziót visznek, összeférhetetlenné válik, maga körül mindig feszültséget teremt.

Hasonlóan viták, összeütközések forrása, ha a diák az iskola által kitűzött célokhoz, értékekhez kifejezetten negatívan viszonyul, sem a tanulással, tudással, sem a fegyelemmel, illetve az elvárt, erkölcsileg megalapozott magatartással kapcsolatos normákat nem tartja be, sőt, tudatosan szembefordul velük.

Az sem ritka, hogy diák a korlátok elleni tiltakozását vagy otthoni és a társakkal kialakult feszültségeit, indulatait tanára ellen fordítja, s súlyos konfliktusba keveredik vele.

Természetesen a diák keltette összeütközéseket nem szabad elnézően kezelni, de mégis a tanárnak kell mérlegelnie, vajon a diák milyen mértékben van tudatában hibás viselkedésének, mennyi félelem, szorongás, kevéssé szocializált agresszió működik benne, hogyan lehetne új irányba terelni magatartását.

- Az iskolai tanár-diák konfliktusok kiváltója nagyon gyakran a tanár személye, szakmai tevékenysége. Előfordul, hogy a tanár személyiségjegyei (pl. rögzült agressziója) vagy kiégettsége voltaképpen minden kapcsolatát, de a diákjaival kialakult kapcsolatrendszerét különösen rongálja. A pályával való meghasonlottság előre haladott állapotában a tanár szinte az ösellenséget látja tanítványában, „aki miatt szenved”, s minden keserűségét rá zúdítja.

Más típusú konfliktusok fakadnak a tanár *szakmai gyengeségeiből*, bizonytalan tudásából. A tanulók hamar észreveszik a hiányokat s a tanár elveszíti tekintélyét, ami pedig szükséges lenne ahhoz, hogy a diákok hajlandóak legyenek vele együttműködni. E helyzet leplezésére szolgáló tanári trükkök átlátszóak, a diákok kegyetlenül le is fel is fedik őket. Az elégtelen szakmai tudás nemcsak a szaktárgy elégtelen ismeretében nyilvánul meg, hanem a tananyag feldolgozásának módjában, a tanulókkal való bánásmód gyengéiben is. Ezek között a hibás, sikertelen kommunikáció, az indokolatlan gúny, irónia, a kivételezés, illetve a diákok „beskatulyázása”, a diák intim szférájának megsértése, az életkornak nem megfelelő

fegyelmezési módok alkalmazása, a fizikai és verbális agresszió – mind-mind erős összeütközésekhez vezethet.

Van azonban a tanári tevékenységnek egy eddig még nem említett oldala, amely minden eddiginél gyakrabban vezet konfliktusra tanár és diák között. Ez az *értékelés* tevékenysége. Az a tény, hogy mennyire tárgyilagosan és milyen mércét használva, hogyan minősítve értékeli a tanár a diákot, mindennél hevesebb összeütközéseket vált ki a diákok és szüleik, valamint a tanárok között. Ezekből az összeütközésekből – sokszor betokosodott – sérelmek válnak, amelyek alapvetően befolyásolják az iskolához való viszonyt.

2003-ban egy vizsgálat keretében több mint 1200 embert (iskolás gyereket, fiatal felnőttet és idősebbeket) kérdeztünk meg hajdani, máig megőrzött legrosszabb iskolai élményükről. A válaszadók több, mint fele (50,6%-uk) valamilyen az értékeléssel összefüggő sérelemről számolt be. A hosszan tartó, fájdalmas élmények nemcsak (sőt, nem is elsősorban) a tanulmányi teljesítmény értékeléséhez, hanem a diák személyiségének, családjának és referenciacsoportjának minősítéséhez tapadtak. Az értékelés dominanciáját jelzi az is, hogy a maradék válaszok mintegy 15 féle összeütközés, nézeteltérés, sérelem között oszlottak meg. (Hunyady- M. Nádasi-Serfőző, 2006)

6. 3. 4. Konfliktus megoldási stratégiák

A korábban említett szaktudományok nemcsak a konfliktusok természetének, fajtáinak, forrásainak feltárásával foglalkoztak, hanem a konfliktusok *lehetséges megoldásával* is. Természetesen, ahány ütközés, ahány szereplő és helyszín, szinte annyiféle megoldási próbálkozás. Ezeket részben tapasztalati alapon, részben szervezett kutatásokban kezdték vizsgálni. Kissé leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy e vizsgálatok lényegében két irányban folytak: egyfelől azt elemezték, hogy az azonos típusú konfliktusok – azonos vagy nagyon hasonló körülmények között – milyen módon oldhatók meg sikeresen. Másfelől arra voltak kíváncsiak, hogy a különböző személyiségek konfliktus megoldási módjaiban vannak-e hasonlóságok, rokon vonások, illetve van-e valami jellegzetessége egy személy különböző konfliktus megoldási módjainak. Végül is *öt általános konfliktus megoldási stratégiát* különítettek el, amelyeket az emberek összeütközéseik feloldására használnak, illetve amelyek sajátosságai felfedezhetőek a makro- és mikro szintű konfliktusok legegységibb kezelési módjában is. (Horváth-Szabó, 2002)

Ezek a következők:

- *elkerülő* – az egyén nem vállalja az ütközést, minél hamarabb kilép a konfliktusos szituációból. Magatartását motiválhatja közömbösség; a probléma lekicsinylése; félelem a megtorlástól; kényelem; a béke, békesség minden áron történő megőrzése.
- *versengő* – az egyik fél mindenképpen győzni akar, sőt, legyőzni a másikat; rákényszeríti akaratát a másik félre, különböző eszközökkel rábírja ellenfelét, hogy fogadja el az ő álláspontját. A tekintélyelvű pedagógus a státuszából fakadó hatalmát használja fel a győzelemhez. Ennek a stratégiának az alkalmazásakor mindig van győztes és mindig van vesztes. (Ezért is hívja Gordon Th. (1989) ezt a konfliktus megoldási módot „győztes-vesztes” módszernek.) A vesztes fél, különösen, ha sokszor kényszerül ebbe a pozícióba, nem fog kooperálni a győztesrel. A stratégia alkalmazása elkerülhetetlen veszélyhelyzetben, katasztrófa elhárításban.
- *alkalmazkodó* – félelemből, kényszerből, tapintatból, számításból feladja elképzeléseit és teljes egészében alárendelődik a másiknak. Nagyon gyakori aszimmetrikus kapcsolatokban, az erősebb fél részéről kikényszerített alkalmazkodás

azonban a harmonikus személyiségfejlődést és a személyi autonómia megvalósítását veszélyezteti.

- *kompromisszum kereső* – a felek arra törekednek, hogy igényeiket úgy elégítsék ki a lehető legnagyobb mértékben, hogy a másiknak módja nyíljon ugyanerre. Gyakori a szimmetrikus kapcsolatban állók között, átmeneti erőegyensúly jön létre, mindkét fél egyformán jól vagy egyformán rosszul jár. Ez a megoldási mód biztosítja a kapcsolat fennmaradását, de gyakran előfordul, hogy csökken a kapcsolat értéke (pl. barátok a konfliktus után kibékülnek, de úgy érzik, már nem az „igazi”).
- *problémamegoldó* – a felek kooperatív megoldásra törekednek: voltaképpen nem egyszerűen az egymásnak feszülő indulatokat, az ellentéteket akarják feloldani, hanem magát a problémát felszámolni, amiből a konfliktus keletkezett. Így mindkét fél igényei jelen vannak, de lehet, hogy egyik álláspontja sem érvényesül, hanem közösen jutnak egy harmadikra. A stratégia együttműködést, nyitottságot, toleranciát, empátiát igényel.

E kooperatív stratégiának több variációját is kidolgozták. A nemzetközi szakirodalomban a '80-as évek végétől követhetjük nyomon az *erőszakmentes konfliktus megoldás* kimunkálását. A kutatók azzal az ambícióval léptek fel, hogy elméleti kutatásaik eredményeként a társadalmi gyakorlatban terjesztik a békés, erőszakmentes konfliktus megoldást részben különböző tanácsadó hálózatok működtetésével, részben szisztematikus nevelés útján (Deutsch, 1985, 1993, 2000a., 2000b.; Leimdorfer, 1992; Szekszárdi, 1993; Walker, 1998; Lelkes, 1991; Hendrick - Schwendenwein – Deutsch, é.n.).

Számos szerző foglalkozott a problémamegoldó, *kooperatív stratégia pedagógiai körülményekre* adaptálásával. Gordon nevezetes írásai (Gordon, 1989, 1990) szülőknek és tanároknak szólnak. Ezekben részletesen leírja az ún. III. módszert, a „győztes-győztes” stratégiát s megvalósításának ajánlott algoritmusát. (Lásd CD-n az 1. sz. melléklet). A német Becker, G. szinte párhuzamos munkássága Szekszárdi Ferencné közvetítésével került be a hazai irodalomba s talán némiképp a gyakorlatba is. (Lásd a CD-n a 2. sz. melléklet). Bár az ajánlott lépések a tanár irányító szerepét tekintve eltérnek egymástól, abban nagyon is hasonlóan gondolkodnak, hogy a tanár-diák kapcsolatban kialakuló konfliktusok zömét célszerű együttműködésben, demokratikus viszonyokat teremtve megoldani.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy életünk természetes velejárói a konfliktusok. Ezért inkább megismernünk mintsem eltagadni kell őket. A konfliktusok az iskolában is jelen vannak, mind a diákok, mind a felnőttek között. Szerepük lehet pozitív, fejlesztő hatású is. A konfliktusok kezelésének (is) a *kulcsfigurája a tanár*: az ő

- empátiája vagy intoleranciája,
- demokratikus vagy autokratikus nevelési stílusa,
- együttműködő vagy versengő, győzelemre törő attitűdje,
- szakértelme vagy tájékozatlansága

sokat javíthat vagy ronthat az iskolai feszültségek, agresszív magatartás módok, éles konfliktusok mindenki számára megnyugtató feloldásában, megoldásában vagy rögzülésében.

Fogalmak

Konfliktus megoldási stratégiák: az emberre általában tartósan jellemző konfliktus megoldási eljárás módok, amelyek összefüggnek a személyiség bizonyos sajátosságaival; alkalmazásuk a konfliktus természetétől, a konfliktusba került személyek közötti viszonytípustól, korábbi gyakorlatuktól és az aktuális lehetőségektől függ. Leggyakoribb fajtái: a konfliktust elkerülő, a versengő, az alkalmazkodó, a kompromisszum kereső és a kooperatív stratégia.

Konfliktus: különböző érdekek, szükségletek, igények, vágyak nézetek, értékek nyílt vagy rejtett összeütközése, ami történhet az egyénen belül (intrapersonális) vagy egyének között (interperszonális), illetve csoportok között (intergroup). Kifejeződhet közvetlen cselekvésben, tevékenységben, tudati és érzelmi folyamatokban, társadalmi viszonyrendszerekben.

Konfliktusok pozitív pedagógiai hatása: a konfliktusoknak a nevelésben kedvező hatása lehet, mivel jelzik a feszültségeket, megoldatlan problémákat, segítik a célirányos kommunikáció gyakorlását; a társas viszonyokban nélkülözhetetlen képességeket (pl. együttműködés, tolerancia stb.) fejlesztenek; hozzájárulhatnak demokratikus gondolkodás- és magatartásmódok megismeréséhez és gyakorlásához; a szakember (pedagógus) konfliktus megoldási módjai mintául szolgálhatnak a személyes konfliktus kezelés kialakulásához.

Pedagógiai konfliktus: pedagógiai közegben, viszonytípusban, illetve pedagógiai szervezetben kialakuló ellentét, összeütközés. Jellegzetessége, hogy mindig folyamatjellegű, hatással van a szervezethez tartozó valamennyi szereplőre, akkor is, ha nincsenek jelen az összeütközéskor; a konfliktusban szereplő felnőttek felelősséggel tartoznak a konfliktus folyamán a neveltek testi-lelki épségének megővééséért.

Feladatok

1. feladat

Olvassa el újra a fejezet elején leírt történetet! Elemezze a tanár napját, miféle konfliktusok fordultak elő benne?

2. feladat

A gyermekkel aszimmetrikus kapcsolatban álló szülő, pedagógus konfliktus szituációban akkor is felelős a gyermekért, ha az összeütközésben személyesen is érintett. Beszélgessen erről egy olyan társával, akivel nem ismerik egymás szüleit. Keressenek példát a szülők és gyerekeik konfliktusában arra, hogy a szülő nem volt tudatában ennek a felelősségnek, amikor összeütközött a gyermekével.

3. feladat

Olvassa el és elemezze az alábbi történetet!

Egy egyetemista leány mesélte: „Az általános iskola alsó tagozatában egy 35-40 év körüli asszony volt az osztályfőnököm. Többször fordult elő, hogy feldúltan, kisírt szemmel jött be órára. ... Egy alkalommal annyira sírt, hogy nem tudta elkezdni az órát, s mikor végre megszólalt, azt mondta a megszeppent osztálynak, azért sír, mert olyan rosszak voltunk. Fenntartás nélkül hittem neki, és komoly büntudatom volt. Óra után én is sírtam a mosdóban. (Felnőttként tudtam meg, hogy a férje házasságuk kezdete óta rendszeresen verte, rendszerint ilyen alkalmakkor jött sírva dolgozni.)”

4. feladat

Válasszon ki korábbi tankönyvei közül egy magyar irodalom és egy történelem tankönyvet! Olvassa át őket és gyűjtse ki az olvasmányokban, szemelvényekben (a tankönyvek szövegében) előforduló konkrét konfliktusokat. Munkáját megkönnyítendő készítsen egy két dimenziós táblázatot, amelyben jelzi a konfliktusok különféle fajtáit! Érdekes lehet annak végiggondolása, hogy a kiválasztott évfolyamban az elemzett tankönyvek milyen összeütközésekkel ismertették meg a diákokat.

Gondolja végig,

- az órákon elemezték-e ezeket az összeütközéseket mint emberi konfliktusokat;
- előfordult-e, hogy tanáruk irányításával egy-egy irodalmi vagy történelmi példát a megoldás helyessége felől közelítve beszéltek meg;
- megtörtént-e, hogy önmaga elgondolkodott valamelyik összeütközésen, s saját életében talált hasonló eseteket.

Válasszon ki most egy konfliktust a gyűjtöttek közül, s írja le, megbeszélése, elemzése milyen pedagógiai funkciót tölthetne be a nevelési folyamatban!

5. feladat

Keresse ki a CD-n a fejezethez kapcsolódó 5. feladatot. Ott három, pedagógus és szülő között zajló összeütközést fog találni. Elemezze ezeket az összes eddig megismert szempont szerint! Majd hasonlítsa őket össze, miből fakadt a nézeteltérés, a megoldásról mi a véleménye. Hosszabbítsa meg képzeletben a történeteket, írja le, miként alakul a kapcsolat az egyes esetekben a tanár és a szülő között!

6. feladat

Olvassa el a 3. alfejezetben azt a szövegrészt, amelyben a tanulócsoporthoz tartozó összetételéből fakadó konfliktusokról írtunk. Képzelje el az ott felvázolt helyzet ellentétét: a különböző szempontokból *homogén* (egységes) osztályokban kialakulhatnak-e a fenti konfliktusok? Ha

igen, megváltoznak-e attól, hogy a diákok valamilyen szempont szerint hasonlóak? Ha nem, akkor milyen sajátos összetűzések várhatók egy tiszta lány/fiú osztályban; egy csupa kitűnő, jeles diákból alakult matematikára szakosodott osztályban; egy teljesen értelmiségi /zömében szakmunkás/többségében vállalkozó szülői háttérű osztályban.

Emlékezzen vissza középiskolás korára: ismert-e bűnbakot társai között? Hogyan alakult ki ez a helyzete? Miért éppen ő vált bűnbakká?

7. feladat

Keresse meg a CD-n az ehhez a fejezethez tartozó hetedik feladatot! A rövid eseteleírások közös jellemzője, hogy valamennyi konfliktus kiváltója diák volt. Állítsa sorrendbe az eseteket súlyosságuk szerint! Véleményét indokolja is meg!

8. feladat

Olvassa el Kosztolányi Dezső: Aranysárkány c. regényének (a CD-n közölt) részletét! Elemezze, milyen kommunikációs zavar okozott (később súlyossá váló) konfliktust a tanár és tanítványa között! (A feladat könnyebben megoldható, ha az egész regényt ismeri, megismeri.) Pozitív tapasztalatai és tanulmányai alapján gyűjtse össze a hatékony, sikeres pedagógiai kommunikáció legfontosabb jellemzőit!

9. feladat

A CD-n e fejezet 9. feladataként leírtunk néhány valóságos iskolai történetet. Gondolja át őket, s írja le, mi lehetett a konfliktusok forrása, kiváltó oka! Ahol a megítéléshez hiányzik valamilyen információ, pedagógiai fantáziája segítségével pótolja ki, s úgy adjon választ a kérdésre.

10. feladat

A CD-n található 3-4. számú melléklettel tesztelje önmagát! Az első kérdésorra adott válaszokból kikövetkeztetheti, hogy inkább melyik konfliktus megoldási stratégia jellemzi Önt a mindennapokban. A második kérdőív 21 pedagógiai konfliktusos szituációt tartalmaz, ötfokú skála segítségével ítélni meg súlyosságukat. Ez inkább pedagógiai körülmények közötti konfliktus tűrő képességéről ad információt. Ha barátaival együtt oldják meg az utóbbi feladatsort, akkor könnyen összehasonlíthatják, ki hajlékonyabb, ki merev kissé az iskolai feszültségek, problémák megítélésében.

Irodalom

- Bordieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In: Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 65-93.
- Coser, L. A. (1965): Theorie sozialer Konflikte. Luchterhand Verlag, Neuwied an Rhein. 43-44.
- Cseh-Szombathy László (1985): A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat, Bp.
- Dahrendorf, R. (1959): Class and Class Conflict in Industrial Society. Stanford University Press, Stanford
- Deutsch, M. – Coleman, P. T. (Eds.) (2000): The handbook of conflict resolution: Theory and practise. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Deutsch, M. (1985): The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. New Haven, CT: Yale University Press
- Deutsch, M. (1993): Educating for a peaceful world. American Psychologist, 48, 510-517.
- Gordon, Th. (1989): T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat, Bp.
- Gordon, Th. (1990): P.E.T. A szülői eredményesség tanulása. Gondolat, Bp.
- Hendrick, D. – Schwendenwein, U. – Teutsch, R. (é.n.): Peace Education and Conflict Resolution. Handbook for School-based Projects. RABAS Druck, Wien
- Horváth-Szabó Katalin (2002): Az iskolai konfliktusokról. In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 264-287.
- Hunyady Györgyné – M. Nádaszi Mária – Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Bp.
- Kósáné Ormai Vera – Zánkay András (1985): Szempontok a nevelési konfliktus helyzetek megoldásmódjának elemzéséhez. In: Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek. Tankönyvkiadó, Bp. 62-83.
- Lewin, K. (1975): Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Mérei Ferenc (1975): A cselekvés szerkezete és a közösségi dinamika – Kurt Lewin pszichológiája. In: Lewin, K. (1975): Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 40-42.
- Pedagógiai Lexikon (1997) Keraban Kiadó
- Popper Péter (é.n.): Belső utak könyve. In: Belső utakon, Relaxa, Bp. 11-128.
- Szekszárdi Ferencné (1993): Konfliktus, konfliktuskezelés az iskolában. Kandidátusi értekezés, Kézirat
- Szekszárdi Ferencné (1993): Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra I-II. Iskolakultúra, 1993. 1. 14-19., 1993. 8. 34-41.
- Szekszárdi Júlia (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési alapítvány – Magyar ENCORE
- Szekszárdi Júlia (2002): Konfliktusok pedagógiája. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém
- Testeniére, J. (1974): Hagyományos és anomikus rendzavarás a középiskolában. In: Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 397-417.
- Walker, J. (1998): Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Weiss, C. (1974): Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp.