



**Pannon Egyetem, Veszprém  
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet**

**Tanári mesterképzési szak  
Pedagógiai tanári szakképzettségi terület**

**A milió retardációjából és az overprotektív szülői magatartásból  
eredő konfliktushelyzetek kezelése speciális nevelést igénylő  
iskolai (osztálytermi) környezetben**

**Zaja Roland**

**Témavezető:  
Kubinger-Pillmann Judit**

**Veszprém  
2011**

# TARTALOM

<b>BEVEZETÉS.....</b>	<b>3</b>
<b>1. AZ OSZTÁLYFŐNÖKI MUNKA .....</b>	<b>5</b>
1.1. ELVÁRÁSOK ÉS NEHÉZSÉGEK .....	5
1.2. AZ ISKOLAI OSZTÁLY, MINT KÖZÖSSÉG, MINT FESZÜLTSGFORRÁS .....	6
1.3. AZ OSZTÁLY SZERKEZETE, STRUKTURÁLÓDÁSA .....	8
1.4. A PEDAGÓGUS, AZ OSZTÁLYFŐNÖK SZEMÉLYE .....	8
1.4.1. <i>Az osztályfőnök.....</i>	9
1.4.2. <i>Az osztályfőnöki munka újabb tartalma.....</i>	10
1.5. A PEDAGÓGUS ÖNISMERETE ÉS A NEVELÉSI ESZKÖZRENDSZER .....	11
1.6. AZ ISKOLAPSZICHOLÓGUS SZEREPE.....	11
1.7. PEDAGÓGIAI VETÜLET .....	12
1.8. PSZICHOLÓGIAI-SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI VETÜLETEK.....	13
1.8.1. <i>Értelmileg sérültek.....</i>	14
1.8.2. <i>Mozgásukban gátoltak.....</i>	14
1.8.3. <i>Szakintézményi fejlesztés.....</i>	15
1.8.4. <i>A zavarok és a család.....</i>	16
1.9. KISCOPORT, ÖNMAGÁT BETELJESÍTŐ JÓSLAT .....	20
1.10. CIGÁNY SZOCIALIZÁCIÓ .....	22
1.11. TÁRSADALMI KOMMUNIKÁCIÓ.....	26
1.12. KONFLIKTUSKEZELÉS – ISKOLAI KONFLIKTUSOK.....	27
1.12.1. <i>Diákok közötti konfliktusok.....</i>	28
1.12.2. <i>Tanár-diák közötti konfliktusok.....</i>	29
1.12.3. <i>Tanár és szülő közötti konfliktusok.....</i>	29
1.13. TANULÁSI ZAVAROK ÉS ISKOLAI KUDARCOK.....	29
1.14. GYERMEKKÖZPONTÚ ISKOLA – CARL ROGERS.....	35
1.15. KOMPETENCIÁK – SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK.....	36
<b>2. ÖNÁLLÓ OSZTÁLYTERMI KUTATÁS.....</b>	<b>38</b>
2.1. A BENEDEK ELEK ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, SPECIÁLIS SZAKISKOLA ÉS EGYSÉGES GYÓGYPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI INTÉZET BEMUTATÁSA .....	38
2.2. AZ OSZTÁLY BEMUTATÁSA .....	39
2.3. G. VIKTOR SZEMÉLYISÉGE.....	40
2.4. AZ OSZTÁLYTERMI KONFLIKTUS ÉS ANNAK ELEMZÉSE .....	42
2.5. A SZÜLŐK BEAVATKOZÁSA A KONFLIKTUSHELYZETBE .....	43
2.6. A KONFLIKTUSHELYZET MEGOLDÁSA .....	44
2.7. A KONFLIKTUSHELYZET MEGÍTÉLÉSE.....	46
2.8. VÉLEMÉNYEK A BENEDEK ISKOLÁRÓL.....	48
<b>3. ÖSSZEFÜGGÉSEK KERESÉSE, MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK.....</b>	<b>50</b>
3.1. A KONFLIKTUSOK HÁTTERE ÉS AZ ALAPHELYZETEK .....	50
3.2. A KONFLIKTUSOK ÉS A SZÜLŐK.....	51
3.3. AZ ÉRZELMEK KEZELÉSE .....	52
3.4. MÁSONK ÉRZELMEINEK KEZELÉSE .....	52
3.5. A KONFLIKTUSOK BÉKÉS FELOLDÁSA.....	53
3.6. SZEREPJÁTÉK, DRÁMAJÁTÉK FONTOSSÁGA .....	53
3.7. AZ EMPÁTIA.....	54
3.8. A NÉPSZERŰTLENSÉG ELVISELÉSE.....	55
3.9. CSAPATMUNKÁVAL A GYŰLŐLKÖDÉS ELLEN.....	56
3.10. MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK.....	57
3.10.1. <i>A kooperáció, az empátia és az együttérzés kialakítása.....</i>	57
3.10.2. <i>A versengés csökkentése és az együttműködés erősítése.....</i>	57
3.10.3. <i>Mozaik módszer.....</i>	58
3.10.4. <i>Az empátia fejlesztése.....</i>	58
3.11. KONKLÚZIÓK .....	59
<b>ZÁRSZÓ.....</b>	<b>60</b>
IRODALOMJEGYZÉK .....	62
MELLÉKLETEK .....	66
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....	71
NYILATKOZAT.....	72

## BEVEZETÉS

A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy az oktatás és nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés. A tekintetben azonban, hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk az oktatási-nevelési folyamatban, már meglehetősen nagy a bizonytalanság.

A pedagógia gyakorlata és elmélete területén megjelenő új törekvések köréből a nevelést érintő elemeket kiemelve azt látjuk, hogy az Európai Unió fő vonásait tekintve kialakította a maga emberképét, s meghatározta ezzel együtt azokat a fontosabb nevelési értékeket, amelyek közvetítése nélkülözhetetlennek látszik abból a szempontból, hogy humán oldalról biztosított legyen az unió gazdasági fejlődése és versenyképessége, valamint a soknemzetiségű szövetség társadalmi életének zavartalansága, rendje, biztonsága, kulturális színvonala. Az EU távlati fejlesztési koncepciójában ugyanis stratégiai szerepet kap a humán tényező, az emberi erőforrás, s az ehhez természetes módon kapcsolódó iskola, a nevelés és a képzés.

Az érték fogalmát nehéz meghatározni. Általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be: egyrészt hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt pedig elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt. [BÁBOSIK 2004:11-13]

Minden ország oktatási programja tartalmaz szocioaffektív elemeket, többnyire nagyon általános formában. Ezek a célkitűzések általában a gyerekek személyiségének fejlődésére (önállóság és a felelősségérzet kialakulása) és a társas kapcsolatára (mások tiszteletben tartása, a másság tudomásulvétele stb.) vonatkoznak. Emellett gazdagodnak az egyes országok elvei speciális elemekkel (környezet, nemzeti, kulturális értékek).

Általában egybecsengenek azonban az álláspontok, amelyeket az állampolgárokkal szemben, mint a „jövő követelményeit” így fogalmaztak meg az egyes országok: a tudás mindig hozzáférhető (gondoljunk az internetre), és ezért az ismeretek magolása kevésbé szükséges. Ezzel szemben szükség van „szociális jártasságokra, például a konfliktusmegoldás képességeire (interkulturális tanulás) és az együttműködési képességre, nyelvismeretre és a modern számítógépes és kommunikációs eszközök ismertetésére” [BÁBOSIK 2004:16]

Az emberkép sajátosságait tehát úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az uniós társadalom elvárásainak megfelelő ember szociomorális vonatkozásában altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis egyén.

Kiemelt terület tehát a konfliktus-megoldás. Ha a környező világ, a mindennapi média eseményeit követjük, alig van olyan nap, ami nem szólna valamilyen iskolai konfliktusról. Külföldön és idehaza egyaránt. Az egyik szemléletes példa Columbine (USA, Colorado állam, 1999. április 20): két örvongó diák lőfegyverekkel és robbanóeszközökkel felszerelve ámokfutásba kezdett, egy tanár és több diaktársuk életét oltották ki, majd önmagukkal is végeztek – 15 halott és sok sebesült. [ARONSON 2009:17]

Tanár és tanár, tanár és diák, diák és diák, iskola és szülők között fennálló konfliktusok, nem beszélve a szegregáció különböző vetületeiről, amelyekre számos példát hozhatnánk a mindennapi történésekből.

*„Az oktatás a második legnagyobb társadalmi alrendszerünk, legalább három és fél millió embert érint Magyarországon. Olyan kötelező közszolgáltatás, amelyből a tankötelezettség miatt nem lehet kilépni. Ezért kiemelten fontos, hogy ebben az alrendszerben biztosított legyen az oktatási szereplők életének, testi és lelki épségének, illetve biztonságának maximális védelme. Az iskolában a konfliktusok természetesek, hiszen sok ember tölt sok időt egymás társaságában. Összeütközések és együttműködések váltják egymás, mindennek kisebb-nagyobb tétje van, amelyet a szülők, a diákok, a tanárok és az iskola más munkatársai olykor egyformán, olykor másképpen ítélnek meg. Ebből fakadóan az iskola a dolgok rendje szerint veszélyes hely, amelynek ugyanakkor biztonságosnak is kell lennie, hiszen vannak olyan általános érvényű értékek, amelyek feltétlen védelmet kell, hogy kapjanak”* – fogalmazták meg a szerkesztők az iskolai konfliktusokkal foglalkozó könyvük előszavában. [AÁRY-TAMÁS – ARONSON 2010:11]

Valóban: az iskolai konfliktus és annak kezelése mindig időszerű és mindig aktuális. Miután magam is pedagógusként dolgozom, ennek kérdéseit járom körül a jelen dolgozatban. Mintaként egy budapesti, XX. kerületi *Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola* – munkahelyem – példáján keresztül elemzem és keresem a megoldási lehetőségeket. Egy konkrét eset, az általános iskola 4. osztályában keletkezett szülő-gyermek-osztály konfliktus kapcsán kívánom bemutatni a kérdéses problémakört.

## 1. AZ OSZTÁLYFŐNÖKI MUNKA

### *1.1. Elvárások és nehézségek*

A társadalom és a gazdaság növekvő tudásigényére a közoktatás évszázadokon át expanzióval válaszolt, növelte az iskolába lépők arányát és a kötelező tanévek számát. A lemorzsolódás természetes szelekciós, homogenizáló szűrőként működött. Ma azonban a társadalmi-gazdasági környezet azonban mindenkitől középfokú képzésben elsajátítható készségeket és képességeket vár, ezért a középiskola általánossá tétele elengedhetetlen. A lemorzsolódás, a megfelelő tudás elsajátítása nélküli formális továbblépés az egyéni életpályák alakulásában és a munkaerőpiacon egyaránt zavarokat okoz. Az iskola első éveinek a későbbi tanulás szempontjából meghatározó szerepe van. Ennek a szakasznak a feladata azoknak az alapvető készségeknek és képességeknek a kifejlesztése, amelyek minden későbbi tanulás alapjául szolgálnak. Ekkor dől el a tanuláshoz való alapvető viszony, kialakulnak a tanulási szokások, az iskolával, a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök. A kezdeti siker vagy kudarc nagymértékben befolyásolja a motivációt, a tanulók énképét, jövőképét, életcélját. [FAZEKAS-KÖLLŐ-VARGA 2008:53]

Ugyanezen szerzők megállapítása szerint az utóbbi évtizedekben az *alsó tagozatra* jellemző pedagógiai kultúra alig változott, ugyanakkor a rendszerváltozás időszakában bekövetkezett változások tovább rontották az alsó tagozat helyzetét. Az irányítás decentralizálása nem járt együtt a döntésekhez szükséges szakértelem megsokszorozásával, az iskolafenntartók különböző anyagi lehetőségei miatt már az iskolába lépéskor nagy a különbség a tanulási feltételek között, a szabad iskolaválasztás is tovább növelte az iskolák közötti különbségeket.

A tanulók évfolyamokba sorolása *naptári életkor* szerint történik, az azonos évjártatba tartozó gyermekek közötti fejlettségbeli különbségek szélsőségesen nagyok. A különböző eredetű hátrányok között az iskola nem tesz különbséget, nem kerül sor a lemaradások okainak feltárására, differenciált fejlesztésére. Ezért jelentős a lemorzsolódás,

általános gyakorlattá vált a valamilyen okból – főleg a támogató családi környezet hiányából fakadóan – gyengébben teljesítők elkülönítése, külön osztályokba, iskolába sorolása.

Az iskola továbbra is *tananyagközpontú*. A gyermekek többnyire ugyanazt, ugyanannyi ideig tanulják. Így folyamatosan növekszik azoknak a száma, akik felkészületlenül, a siker reménye nélkül folynak bele egy-egy új anyagrész elsajátításába. A kudarc, a folyamatos csalódottság szembeállítja őket a tanulással. Ha egy osztályban többségbe kerülnek azok a gyermekek, akik folyamatosan az aktuális fejlettségi szintjüket meghaladó feladatokkal szembesülnek, kialakulnak a tanulásellenes, antiszociális csoportok. [FAZEKAS-KÖLLŐ-VARGA 2008:54]

### ***1.2. Az iskolai osztály, mint közösség, mint feszültségforrás***

Már a középkori Európában a káptalani iskolában együtt tanulta a betűvetést és a számolást a kezdő kisgyerektől az öregdiákiig mindenki. A didaktikai szempontból létrehozott osztályok nemcsak az oktatás eredményességét növelték meg, hanem nevelésmetodikai újítást is jelentettek. A pedagógus a diák-diák interakciókat a nevelési célok szolgálatába állíthatta, mivel a diák-diák kapcsolatokon keresztül irányíthatta a csoport dinamikáját. Így tehát az elsősorban didaktikai céllal létrehozott osztályokban a tanulók huzamos és rendszeres együttléte lehetővé tette a társas élet által történő személyiségformálást is.

Az osztályok nem sokkal a megszervezésük után természetes módon elindulnak a csoportfejlődés útján, és többnyire közösséggé válnak. A kiscsoportra jellemző csoport-, interakciós és kommunikációs folyamatok játszódhatnak le benne. Pszichológiai szempontból az a csoporttöbbség, ami az osztályt közösséggé teszi, az együttes élmény. Ennek hordozói az osztály tanulói, tartalma a hagyományok, a közös szokások, az utalás szintjén működő belső nyelv és a munkamegosztás egyedi jellegzetességei.

Az osztály egy olyan erős közösség, amelyben előbb van az osztály, és azután vannak a tanulók. A tanulónak, mint a színésznek, képességei, hajlamai vannak. Az osztály, mint egy drámai mű, szerepeket oszt ki ezekre a tulajdonságokra. Szereprendszerével eljátszatja, elnyomja, kihozza, alá- és fölérendeli őket, vagyis alakítja a tanulói hierarchiát. [SCHMERZ 2002:144-145]

Szociálpszichológiai szempontból egy olyan kiscsoport az osztály, amelyben megvalósul a folyamatos társas interakció. Emellett rendelkezik egy belső

normarendszerrel, amely többnyire spontán alakul ki. Egy olyan egység, melyben az összetartó erő a konformitás. A homogenitást a csoportnyomás biztosítja, amely hat az egységének véleményére.

Az együttes élmény közösséget teremt, mivel a közös cselekvések kellemes élménytöbbletet adnak, amely később újra felidézhető (pl. iskolai kirándulás, közös gyermekkönyvtári munka). Ez egy olyan összetartó erő, amely a formális felbomlás után is az élmény kellemes érzésekhez asszociált emlékkép lesz.

Az osztálydinamikát azokkal a rejtett feszültségekkel írhatjuk le, melyek a manifeszt történések háttérében vannak, mintegy a cselekedetek első indítékai, amely a mindig változó, de mégis fennmaradó társas alakzat tagjainak kölcsönhatásában jelenik meg és egyensúlyra törekedve segít fenntartani az osztályközösséget.

Az osztályban a tipikusan előforduló feszültségforrások a következők:

- ◆ *szerepkeresés*: többnyire az alakuló osztályközösséget jellemzik;
- ◆ *szerepetkeresés*: érzelmi biztonságra megteremtésére irányuló törekvés – kötődéseken keresztül;
- ◆ *önérvényesítés*: a sikerért folyó küzdelem, az önmegvalósításra törekvés motívum a hajtóereje;
- ◆ *autonómia*: az érett osztályközösségekre jellemző késztetés, amely az érzelmi elsodorhatósággal való szembenállást jelenti,
- ◆ *bűntudat*: a normaszegésekből származó kínzó érzés, amely a nyílt viselkedésben a bűnbakképzésben nyilvánul meg gyakran;
- ◆ *rivalizáció*: a tagok között folyó, a vezetés megszerzésére irányuló vetélkedés;
- ◆ *csábítás*: az ismeretlen, a kalandos és nagyobb vonzása, ami eredhet személytől és helyzettől egyaránt;
- ◆ *provokáció*: ha az osztály olyan helyzetbe hozza egy tagját, amelyben nem lehet jól viselkedni, adekvátnak maradni;
- ◆ *stigma*: akkor keletkezik, ha a történéseket az mozgatja, hogy valakit a társadalmi előítélet megbélyegez;
- ◆ *szexualitás*: hajtóereje az ösztön-énből származó erotikus feszültség, a vágyteljesítés. [SCHMERCZ 2002:145-146]

A társas interakciók és kommunikációk szerveződése során különböző *diákszerepek* alakulnak ki. A csoportcélhoz való hozzájárulás jellege alapján konstruktív és destruktív szerepben lévő tanulókat különböztetünk meg.

- ◆ **A konstruktív szerepek:** a kezdeményezők, a véleménynyilvánítók, a kérdezők, az informátorok, a szabályalkotók, az általánosítók, az engedelmeskedők.
- ◆ **A destruktív szerepben** lévők a célok megvalósulását gátolják. Típusaik: Az akadékoskodók, a vetélkedők, a mindentudók (sokszor hamisan tájékoztatnak), a hírharangok (dezinformálnak).

### **1.3. Az osztály szerkezete, strukturálódása**

Formális és informális kapcsolati rendszereket ismerünk. A formális (hivatalos) szerkezetet az osztályfőnök, illetve a tanárok alakítják ki azzal, hogy kijelölnek egy-egy gyermeket valamilyen posztra. Az informális osztályszerkezet a tanulók közötti rokonszenv, szimpátia és antipátia alapján létrejövő viszonyokat jelöl. Ezek adják a *közösségek rejtett hálózatát*. Ez határozza meg az információáramlás csatornáit elsősorban, így ennek ismerete fontos a pedagógus – az osztályfőnök! – számára.

A *tanuló helyét* meghatározhatjuk azon értékek alapján is, melyeket a teljesítmény és a fejlődés szempontjából fontosnak tartunk (tanulmányi, diákönkormányzat, kulturális, sport és más szabadidős tevékenységek) egyéni teljesítmények alapján. Ezekben a viszonylatokban fontos, hogy a tanuló egyéni teljesítménye hogyan alakul. Mennyire lesz valaki domináns az irányítás során, lesz-e belőle modellnyújtó szerepű, vagy ellenkezőleg függő, alárendelő, engedelmeskedő egyénné válik. [SCHMERCZ 2002:148-150]

### **1.4. A pedagógus, az osztályfőnök személye**

A pedagógusság szerepjellegű foglalkozás, amely az interperszonális kapcsolatban valósul meg, s ez esetünkben a tanár-diák interakció. A feladata/vállalása az *értékközvetítés* (ismeretek, viselkedési normák, NAT alapján), és a *nevelés*. Az értékközvetítéshez speciális pedagógiai képességekre van szüksége, amelyek közül a legfontosabbak a megfigyelőképesség, a megosztott figyelem, a képzelőerő, konstruktív-, közlő- és szervező képesség, a pedagógiai tapintat. Ő szervezi és irányítja, ellenőrzi és értékeli az iskolai csoportokban a gyermek tevékenységét.



### 1.4.1. Az osztályfőnök

Osztályán belül három csoport munkáját fogja össze. *Irányítja, koordinálja, neveli, szervezi:*

- ◆ az osztály tanulóinak közösségét,
- ◆ az osztályban tanító tanárok, szakoktatók közösségét,
- ◆ az osztályba járó tanulók szüleinek, gondviselőinek közösségét.

A *törvényeknek, rendeleteknek, a tanügyi feladatoknak, a NAT-nak és az adott iskola nevelési programjának* megfelelően dogozik, végzi felelősségteljes feladatát.

Az osztályfőnöki munka felelősségteljes ellátásához szükséges a Köznevelési törvény egészének és azon belül az alábbi rendelkezéseknek a biztos ismerete. Ismernie kell a rábízott gyermekek, *tanulók jogait, kötelességeit*. A Ktv. 10. §-a – hogy csak a legfontosabb, témánkhoz tartozó elemeket emeljem ki – szól:

- ◆ a biztonságos, egészséges környezet biztosításáról, a sportolás, az étkezés, a kollégium és az oktatás biztosításáról;
- ◆ az oktatásban-képzésben részt vevő tanulók minden iskolatípusban a fenntartóktól függetlenül történő hitoktatásáról;
- ◆ a különleges gondozásról;
- ◆ a kedvezményes étkezésről, valamint a taneszköz ellátásról is. [FÜRSTNÉ 1999:16-18]

Ktv. 11. §-a rendezi továbbá:

- ◆ a napközi-tanulószobai igénybevételt,
- ◆ a tantárgyválasztást,
- ◆ az iskolai létesítmények igénybevételét (könyvtár, uszoda, stb.),
- ◆ az iskolaorvosi egészségügyi ellátást (szűrővizsgálatok),
- ◆ információ biztosítását,
- ◆ a véleménynyilvánítás lehetőségét (a pedagógus munkájáról, az iskola működéséről) jogsértés esetén a nyilvánossághoz fordulást,
- ◆ részvételt az iskolai döntések előkészítésében [FÜRSTNÉ 1999:16-17]

A Ktv. 12. §-a szól a *tanulók kötelességeiről* is az iskolai oktatás terén. Ennek értelmében a tanuló:

- ◆ köteles tanórákon, gyakorlatokon részt venni, tanulmányi kötelezettségének eleget tenni;
- ◆ köteles megtartani az iskola rendjét;
- ◆ köteles óvni testi épségét;
- ◆ védenie kell az iskola eszközeit;
- ◆ tiszteletben kell tartania a tanítói, tanári jogokat. [FÜRSTNÉ 1999:17-18]

Különösen fontos területe az osztályfőnöki munkának az is, hogy a pedagógus megismerje a tanulók *családi háttérét*, és a szülőkkel jó kapcsolatot alakítson ki. Ezek terén ismernie kell a *szülői jogokat* és *kötelességeket* is. Ezek köréből a jelen dolgozat fő témáját tekintve az alábbiak szerint a *szülőnek joga* van:

- ◆ szabadon iskolát választani gyermekének;
- ◆ gyermekéről az iskolától rendszeres tájékoztatást kapjon;
- ◆ javaslataira, észrevételeire időben választ kapjon (30 nap, jegyekről 6 nap);
- ◆ biztosítani kell gyermeke részvételét az iskolai munkában, igényeljen (írásban) a nem kötelező órákon való részvételt gyermekének
- ◆ vegyen részt az érdekeit védő munkában, tartson kapcsolatot gyermek pedagógusával, engedéllyel (igazgató, osztályfőnök) részt vehet iskolai foglalkozásokon;
- ◆ mindent megtegyen gyermeke fejlődéséért. [FÜRSTNÉ 1999:18-20]

#### **1.4.2. Az osztályfőnöki munka újabb tartalma**

A pedagógiai programok, helyi tantervek óraterveiben más-más módon jelenik meg a feladatkör. Van, ahol kötelező tárgyak, van, ahol a választható tárgyak között szerepel egy-egy órában. Van, ahol adminisztrációra biztosítanak időt, és külön órarendi osztályfőnöki óra nincs.

Míndezek ismeretében az osztályfőnök vezető, a vezetésének *hatalma* van, a hatalom pedig *hatni tudást* jelent. Hatni pedig az tud, akinek tekintélye van, akit elismernek a tanulók, szülők, kollégák egyaránt. A *tekintély* jelenthet egyben

- ◆ szakértelmet,
- ◆ hozzáértést,
- ◆ átlag feletti egyéni képességeket,

- ◆ kultúráltságot,
- ◆ műveltséget,
- ◆ intelligenciát,
- ◆ emberismeretet. [FÜRSTNÉ 1999:24-25]

Megjegyezni kívánom, hogy a vizsgált budapesti, Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola és Szakiskolában az általános iskolai tagozat 4. osztályában van órarendszerű osztályfőnöki óra, de annak konkrét, tanterv-szerű tematikája nincs (csak az 5. osztálytól). Ezen tanórák az aktualitások, a sürgős napi teendők, az osztályközösség egészét érintő témák és feladatok jegyében kerülnek levezetésre.

### ***1.5. A pedagógus önismerete és a nevelési eszközrendszer***

Manapság bármely hivatalos oktatáspolitikai dokumentum az oktatás mellett a nevelést is egyenrangú célértékként fogalmazza meg. Amíg az oktatás hatékonyságának ellenőrzését viszonylag könnyen megoldhatja a gyakorló pedagógus vagy felettese, addig a nevelési folyamat szakszerű és egzakt ellenőrzése csaknem megoldhatatlan probléma. Ha szóba kerül, hogy a pedagógusnak alig van ideje a tananyag közvetítésén túl foglalkozni diákjaival, könnyen megfogalmazódik az ellenérv, miszerint az oktatás folyamatában nevelés is zajlik. Ez természetesen igaz is, ha megfelelően alakult az oktató és az oktatott között mindenféle kommunikáció, a tanár fejlett empátiával képes reagálni tanítványai logikai tévútjaira, félreértéseire. A gyenge eredményű és még magatartási problémákkal küszködő tanuló jelenléte, mint „sikertelen” szakmai erőfeszítés bizonyítéka, terhessé válhat a pedagógus számára. Ha vitát kerülendő, objektíven akarja valaki elbírálni a nevelői munkát, a személyi lapokat és a gyerekek érdekében tett intézkedéseket kéri számon. [HORÁNYI – KÓSÁNÉ 1986:46, 130]

### ***1.6. Az iskolapszichológus szerepe***

Már 1920 körül megfogalmazódik az iskolapszichológusok foglalkoztatásnak igénye, melynek egyik úttörője W. Stern volt. Ez a pszichológiai feladatkör a legnehezebbek közül való, ha éppen nem a legnehezebb. Olyan érett pszichológusokra lenne szükség, akik tapasztalatból ismerik az iskolai életet, élményük van a tanításról,

elméleti pedagógiai ismereteik és gyakorlati pedagógiai készségük van. Olyanokra van szükség, akik *pedagógusként* is megállnák a helyüket (de nem olyan pedagógusokból kellene kiképezni őket, akik pedagógiai képességük, vagy kellő motiváltság híján csődöt mondtak a pályán.)

Munkáját csak a pedagógusokkal együttműködve végezheti, a velük való kapcsolat döntő fontosságú. Az iskolapszichológus és a pedagógus kiegészítik egymást. Céljaik azonosak, eszközeik különböznek. Eredményes munkát – személyiségfejlesztést – csak együttműködve végezhetnek. [HORÁNYI – KÓSÁNE 1986:46-47]

Megjegyezni kívánom, hogy magam pedagógusként dolgozom a budapesti XX. kerületi Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola és Szakiskolában. Annak elsősorban a középiskolai szintű, szakiskolai képzésében veszek részt, de a következő, 2011/12-es tanévtől jelen ismereteim szerint feladatot kapok az általános iskolai tagozatban is.

### **1.7. Pedagógiai vetület**

Zrinszky László szerint bár a pedagógiai konfliktusok sokfélék, származhatnak azok a nevelés nyílt és rejtett dimenzióinak ütközéseiből is. Az ilyen irányú kutatások a neveléstudomány terén mindössze néhány évtizedre nyúlnak vissza, és váltak időközben a nevelélmélet külön fejezeteivé. Zrinszky megfogalmazásában a konfliktus „*olyan ütközés, melynek során igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, vélemények, értékek kerülnek szembe egymással*”. [ZRINSZKY 2002:51] A pedagógiai konfliktusok tipikus jellemzői közül a szerző az alábbiakat nevezi meg:

- ◆ gyakran *erős érzelmi töltéssel* rendelkeznek;
- ◆ *folymatjellegűek*, menetük: előzmények, érés, csúcspont, „leszálló ág”, következmények;
- ◆ a konfliktusok egymással is *láncolatot* alkothatnak;
- ◆ a pedagógusnak komplex, dinamikus folyamatban (sokszor elégtelen információ birtokában) kell *viszonylag gyorsan döntenie*;
- ◆ a konfliktusok gyakoriságának döntő meghatározója a *feszültség szintje*, melyben a társadalom, az adott intézmény, csoport, egyén él. [ZRINSZKY 2002:51-52]

Valóban, munkám során magam is tapasztalom ezek valóságát: a hirtelen kipattanó problémát, amelyre nehéz, vagy egyszerűen nem is lehet előre felkészülni. Egy részüket a szakmai tapasztalat, a gyakorlat (a rutin) segít megoldani, más részüket nem is tudja a

nevelő egyszerűen kezelni. Türelem, idő, a problémák mélyebb feltárása és elemzése szükséges, egyedül – vagy mások segítségével. A lehetséges megoldási lehetőségekről, ill. a dolgozat fókuszában lévő probléma megoldásáról a dolgozat *3. fejezetében* kívánok szólni.

### ***1.8. Pszichológiai-szociálpszichológiai vetületek***

Miután vizsgálatom tárgya, az osztálytermi konfliktus egy olyan iskolában történik meg, amely speciális tantervű, hátrányos helyzetű és sérült gyermekkel foglalkozik, úgy gondolom, röviden át kell tekinteni az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó pszichológiai-gyógypedagógiai hátteret.

Általában megfogalmazható, hogy ha egy személy – esetünkben egy gyermek – fejlődésének valamely szakaszában valamilyen károsodás következtében sérül, akkor annak a személynek/gyermeknek az egész pszichés fejlődési menete eltér az általánostól. A vizsgálat tárgya itt már az, hogy mi jellemző *speciálisan a személyiségükre, különösen a megismerő funkcióra, az érzelmi életére, az akaratvilágára és tevékenységére.*

Azt is meg kell figyelni, hogy milyen kóros vagy serkentő elváltozást hoz létre a másság az egyén pszichés megnyilvánulásaiban (pl. látás, hallás). Mindenképpen érdekes az is, hogy mi módon illeszkedik be a közösségbe egy mozgásfogyatékos, vagy egy hibás beszédű a maga sajátos jegyeivel – és hogyan fogadja be őt a közösség.

Általában megállapítható, hogy ezek a gyerekek *fokozott védelemre, felügyeletre* szorulnak, sőt, védelmükre és támogatásukra a speciális nevelő-oktató intézmények elhagyása után is szükség van. [ILLYÉS 1978:47]

Kérdés továbbá az is, hogy a fogyatékoságuk miatt *mennyire foglalkoztathatók* csoportosan, közösségben, vagy *csak egyénileg* fejleszthetők. Amennyiben csoportosan is, akkor kerülhet beiskolázásuk egy olyan típusú intézménybe, mint például a Budapest XX. kerületében található a Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola és Módszertani Intézmény (vizsgálatom helyszíne). Ebben az intézményben óvodáskortól a huszonévesekig foglalkoznak a sajátos nevelési igényű gyerekekkel. Közülük most csak két jelentős csoportot emelek ki: az értelmileg sérülteket és a mozgásukban gátoltakat.

### 1.8.1. Értelmileg sérültek

Mindegyik betegségcsoportra más-más a jellemző. Minden területnél fontos az, hogy a súlyosság fokát, mértékét felmérjék a szakemberek különösen az intézménybe kerüléskor. Egyáltalán nem mindegy, hogy valaki dyslexiával, dyscalculiával küzd (mint többen is a vizsgált iskolában), vagy az idioták, imbecillisek csoportjába sorolhatók egyébként. A budapesti *Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola* intézménybe csak *enyhe fokú értelmileg sérült gyerekek járnak*.

Értelmi fogyatékosok munkára nevelése már az iskolában elkezdődik. A munkába és közösségbe való beilleszkedésük lehetőségei általában lehetséges. [ILLYÉS 1978:172-178]

### 1.8.2. Mozgásukban gátoltak

Mozgászavarokkal küzdőknek igen sokféle változata van. A súlyosság az alig észrevehető mozgás-rendellenességtől a vastüdőben fekvő bénultságig igen változatos és számos körülménytől függő lehet. Az okok mögött lehet agyi sérülés, betegség, baleset stb., amely kiterjedhet a beszédszervekre is.

Az iskolai rehabilitálás e csoportban élők számára is lehetséges. Esetünkben a vizsgált speciális iskolában is, hiszen ebben az iskolában vannak jelentős számban ilyen tanulók. Az ő intellektuális teljesítményük is fejleszthető, az oktatás-nevelés célja az, hogy az *önálló életvitelre* – és a lehetőségekhez képest az *önálló munkavégzésre* – készítse fel őket.

Számukra probléma, hogy sajátosságuk miatt nem tudnak annyi információt gyűjteni a külvilágról, mint az épek. Élményeik hiánya, sikertelen próbálkozásaik, kudarcélményeik passzívvá tehetik őket a mentális fejlődés terén is, érdeklődésük, kíváncsiságuk is csökken a világ dolgai – és az ismeretek – iránt. [ILLYÉS 1978:153-157]

A társadalom, az oktatáspolitikai arra törekszik, hogy a sajátos nevelési igényű fiatalok hasznos tagjai legyenek társadalmunknak, lehetőségeikhez mérten minél jobban kiteljesedjenek, ellássák magukat, legyen önbecsülésük, beilleszkedjenek környezetükbe. A cél az – mint már említettem –, hogy amennyire lehetséges, a képzés-fejlesztés során valamilyen munkát, hasznos tevékenységet találjanak a számukra, olyat, amelyben a fiatal jól érzi magát, és hasznos tagja lehet a társadalomnak. Erre specializálódik a *Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola és Módszertani Intézmény* is, különösen a szakiskolai képzést illetően.

### 1.8.3. Szakintézményi fejlesztés

A fiatalok fizikai és szociális rehabilitációja tulajdonképpen egy komplex tevékenység, melynek meghatározó eleme az oktatás, és a nevelés. Célja a fizikális-mentális képességek, a szociálisan alkalmazkodó viselkedés fejlesztésével olyan mértékben felkészíteni a fogyatékos személyeket a képességeikhez mért legnagyobb önállóságra, hogy különböző élethelyzetekben és életkörülmények között a környezetük – a társadalom által elfogadottan tudjanak élni. [Ped. lex., 1. köt.:617]

Az iskolából a munka világába történő átmenet minden fiatal számára fontos kérdés, különösen az a sajátos nevelési igényűek esetében. A foglalkoztatásba való átmenet egy hosszú és komplex folyamatnak egy része, amely egy ember életét végigkíséri, és amelyet a legmegfelelőbb módon kell irányítani. A fiatalok nagyon gyakran szembesülnek olyan emberi és társadalmi tényezőkkel, mint az előítéletek, az ellenállás, az overprotektív gondoskodás, az elégtelen képzés, stb., amelyek akadályozzák teljes részvételüket a foglalkoztatásban. [oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=agency-publ-sni\_eu2.pdf, Utolsó hozzáférés: 2011. 07. 11.]

A gyógypedagógiai intézetek a fogyatékos gyermekeket úgy segítik fejlődésükben, hogy az épekhez lehetőleg közel jussanak, és az egyénnek megadják a viszonylagos munkaképességet és életkedvet, a nemzet/társadalom számára pedig a fogyatékos munkaerő értékesítését teszik lehetővé. Országoként különböző módon értelmezik ezt a feladatot. Van, ahol külön iskolatípusként kezelik, és vannak, ahol az integrált nevelés hívei a résztvevők. Az alap kiindulási pont mindenesetben azonban az, hogy a fogyatékos gyermekeknek majd az *épek társadalmában kell megtalálniuk helyüket*, ezért *velük együtt* nevelik őket. [BÁBOSIK – MEZEI 1994:211]

Ezekről a feladatokról az Európai Unió országainak közoktatási törvényei rendelkeznek, melyeket itt most nem részletezek, csupán annyit jegyzek meg, hogy az abban megfogalmazott szemléletmód a magyar közoktatási törvény részét is képezi.

#### 1.8.4. A zavarok és a család

A magatartási és életvezetési zavarok kialakulásának oka és folyamata van. Az okok boncolgatásán túl érdemes a *megelőzés* fontosságát kiemelni, hiszen a pedagógiára különösen érvényes az az elv, hogy könnyebb – főként pedig hatásosabb – a problémát megelőzni, mint utólag korrigálni.

A család személyiséget alakító hatásrendszerét elemezve, és az ezen a területen megszületett kutatási eredményeket számba véve azt láthatjuk, hogy az alábbi tényezők bizonyulnak a nevelés szempontjából a legmeghatározóbbaknak:

- ◆ a család teljes, vagy részleges hiánya;
- ◆ a családi hatásrendszer *túlszabályozó* jellege;
- ◆ a család feladatrendszer szűk keresztmetszete, vagyis *feladat-, ill. tevékenységi lehetőségek hiánya*;
- ◆ a családon belüli *pozitív magatartási modellek hiánya*. [BÁBOSIK 2004:167-170]

A család teljes, vagy részleges hiánya, az árvaság, a félárvaság, a válás miatti csonka család súlyosan és tartósan frusztrálhatja a gyerek biztonság iránti, felnőtt támasz iránti szoros személyes kapcsolatának szükségleteit. Az ilyen „csonkán” felnövő gyermeknél könnyen kialakulhat a támasz- és vesztettségérzés, amelyből próbál szabadulni, és olykor válogatás nélkül kész kapcsolatba lépni akár negatív irányultságú, domináns társakkal, csak hogy mielőbb szabaduljon a negatív helyzetből, élménytől.

A családon belüli pozitív magatartási modellek hiányát kiemelten kell kezelni, mert ezek a családon belüli modelltanulás forrásai.

A vizsgálat tárgyát képező család is csonka, a biológiai apa csak távoli kapcsolatot tart gyermekével. Az anya új párja nem eléggé stabil, kevésbé/nem vállalja fel a gyermeknevelést. Erről a pedagógiai szakvélemény [1.-2. sz. melléklet], valamint az osztályfőnök adott tájékoztatást.

##### 1.8.4.1. A túlvédő anyai szeretet

A családon belüli nevelési zavarok egyik érdekes területe az overprotektív anyai magatartás, mely témájában és megközelítési módjában dolgozatom fókuszában is áll egyben. Gyakorló pedagógusként munkám során már többször találkoztam ezzel a problémával, melyben korábban még nem volt alkalmam elmélyülni. Dolgozatom írása



során a szakirodalom feldolgozása közben viszont egyértelművé vált, hogy irodalma viszonylag gazdag, sőt, a mai pszichológiai-pedagógiai kutatások egyik preferált területe is, különösen akkor, amikor az iskolai konfliktus- és agressziókezelés problémaköre kerül szóba.

A *túlvédő anyai szeretet*, mely könnyen válhat mindenütt korlátokat emelő túlzott féltéssé, egészen a neveléstörténet jeles tudósához, a svájci *Johann Heinrich Pestalozzi*hoz (1745-1827) nyúlik vissza. Már ő is világosan megfogalmazza annak lényegét, tartalmát. A fennmaradt írások szerint a túláradó anyai szeretet jelentősen befolyásolhatta a svájci pedagógus karakterének alakulását. Egyfelől nála szebben talán senki nem írt addig a kisgyermeküket nevelő édesanyákról, akik *Istenné* magasztosulnak gyermekük szemében. Másfelől viszont ez a "túlvédő" anyai nevelés is magyarázhatja Pestalozzi jellemének későbbi gyengéit: határozatlanságát, lágyságát, cselekedeteinek érzelmi által való irányítottságát. Játzópajtásai már gyermekkorában ráragasztották a fiús játékokban ügyetlen gyerekekre a "*Heiri Wunderli von Thorliken*" (Bolondfalvi Csudás Henrik) gúnynevet.

Jól példázza mindez a kisgyermekkorri nevelő hatások sorsdöntő jelentőségét a későbbi lelki fejlődés szempontjából is. Talán az olyan eltérő filozófiai-pedagógiai eszmerendszerek közötti különbség gyökerei is itt keresendők, mint például Locke-é (anyját korán elveszítette, kisgyermekként is „férfias” nevelésben részesült) és Pestalozzié. [PUKÁNSZKY-NÉMETH 1998:266-267]

Ha a legfrissebb kutatásokat nézzük, *Dr. Révész György* disszertációjában<sup>1</sup> arra mutat rá, hogy a túlvédés az anya-gyermek kapcsolat egy olyan dimenziója, amelyen a normális kapcsolaton túl az anya-gyermek számos zavarán át a *házastársi problémák* bizonyos formái is megérthetőek. Az anyai túlvédés gyakran nem korlátozódik gyermeke korai életéveire: kíséri gyermekét óvodába, iskolába, megakadályozza, hogy barátkozzon stb. A szerző szerint ez a kép arra utal, hogy az anya valamennyi érzelmi igénye gyermekére irányul, az összes többi szociális kapcsolat egyidejű elvesztésével.

Más szerzők<sup>2</sup> lényegében az egyik leggyakoribb *szülői nevelési hibának* tekintik napjainkban a *következetlenség* és a *túlzott teljesítményelvűség* mellett.

A szülők nevelési hibáinak megítélése és valós hatása függ a mindenkori kulturális feltételektől, a felnőtt-élettel kapcsolatos követelményektől. Míg a korábbi évtizedekben elsősorban a túlzott szigor és a merev követelmények voltak a szülői nevelés leggyakoribb

<sup>1</sup> Dr. Révész György: Szülői bánásmód és a gyermekbántalmazás : Ph.D Disszertáció, Tézisek. PTE, 2002. In: pszichologia.pte.hu/files/tiny\_mce/File/.../2002-Revesz%20Gyorgy.pdf (Utolsó letöltés: 2011. 08. 21.)

<sup>2</sup> www.vadviragovi.hu/index.php?option.. (Utolsó hozzáférés: 2011. 08. 20.)

torzulásai, ma a kontroll és a korlátozás hiánya tekinthető jellegzetes problémának. Ez összefügg az antipedagógiai irányzatokból fakadó liberális nevelési elvek térhódításával (a gyermek teljes egyenlősége, a szülői tekintély kiiktatása). Bírálók szerint a gyermeki függőség részben ideológiai, részben társadalmi körülmények miatti felszámolása negatív következményekkel jár: a középkorhoz hasonlóan megszűnik a gyermekkor, mint különleges életkori szakasz, a felnőttvilág védelmező, támasznyújtó szerepe csökken. A korlátlan engedékenység egyes megnyilvánulásainak ártó következményeit kísérleti adatok támasztják alá: a kisgyermekkorú agresszivitással szembeni anyai engedékenység szerepet játszik az agresszív viselkedés fennmaradásában.

A túlvédő magatartás során a szülő arra törekszik, hogy *kiküszöböljön a gyermek életéből minden konfliktusforrást*, lelki vagy fizikai nehézséget. Gyakran tapasztalható a gyermek túlöltöttese, túletetése, a korlátozás hiánya a konfliktusok kerülése érdekében. A túlvédés kapcsolódhat az anyagi javakkal való túlzott elhalmozással, amit a szülők alkalmanként az érzelmi elhanyagolásért való *kárpótlásnak* tekintenek.

*Következményei* közé tartozik a gyermek csökkent ellenálló és megküzdő képessége, a szorongás és az önálló cselekvés, a döntések megnehezített volta. A szülő következtelensége a gyermek viselkedésének megítélésében és értékelésében, illetve saját elveiben azt okozhatja, hogy a gyermekben nem alakulnak ki az erkölcsi ítéletalakítás támpontjai, gyanakvóvá és bizalmatlanná válhat az egész felnőtt világgal szemben. A szülői nevelés következtelenségében szerepet játszik a társadalmi értékek és intézmények hitelvesztése is.

A nevelésben megnyilvánuló túlzott teljesítményelvűség következtében a szülők a gyerek *képességeinek, teherbírásának reális felmérése nélkül* egyre fiatalabb korban *kényszerítik* bele a gyereket a formális képzésbe (idegen nyelv tanulása, versenysport, sorozatos felvételi vizsgák). Néhány sikeres eset mellett gyakran ellenállás alakulhat ki a gyermekben mindennemű teljesítménnyel szemben, és önértékelésükben zavarok keletkezhetnek a sikertelenségük miatt. [[www.vadviragovi.hu/index.php?option..](http://www.vadviragovi.hu/index.php?option..) Utolsó hozzáférés: 2011. 08. 20.]

Úgy vélem, érdemes említést tenni arról a munkáról is, amelyet a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola kutatói, *Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa* és *Szatmári Ágnes* végeztek el 2010-ben. Viszonylag nagy mintán, mintegy 647 tanuló részvételével – kérdőíves módszerrel – kutatták az általános és középiskolákban a *szülői bánásmód* és az *iskolai erőszak* összefüggéseit.

Azt elemezték, hogy a különböző szülői bánásmódok (anyai és apai gondoskodás, *anyai és apai túlvédés*, anyai és apai korlátozás) milyen kapcsolatban állnak az iskolai erőszakkal kapcsolatban kimutatott egyes magatartásmintákkal (áldozat, támadó, csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó, szemlélő). Az eredmények azt mutatták, hogy az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták a szülői bánásmód egyes dimenziói közül – egyéb okok mellett – *az anyai és az apai gondoskodással állnak a legszorosabb kapcsolatban.*

*„Az apai túlvédés másként hat, mint az anyai túlvédés, más-más magatartásmintát hívnak elő iskolai erőszak során. Az anyai túlvédés az iskolai erőszak esetén erősebb befolyást gyakorolt a fiúkra, mint a lányokra. A túlvédő anya gyermekei iskolai erőszak során – nemi hovatartozástól függetlenül – hajlamosak támadóvá válni, s a túlvédő anyák fiai szívesen csatlakoznak a támadóhoz. Ezzel szemben a túlvédő apa gyermekei iskolai erőszak során – ugyancsak nemtől függetlenül – hajlamosak áldozattá válni, vagy fiúk esetében fizikai agressziót alkalmazni. Az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták legkevésbé az anyai és az apai korlátozással voltak kapcsolatban. Míg a lányok esetén sem az anyai, sem az apai korlátozás nem állt kapcsolatban egyik iskolai agresszió során előforduló magatartásmintával sem, addig a fiúknál mind az anyai, mind az apai korlátozás az iskolai osztályközösségben való el nem fogadottság érzésének az átélésére hajlamosított”. [MARGITICS – FIGULA – PAUWLIK – SZATMÁRI 2010:236-237]*

Úgy vélem, igen figyelemre méltóak ezek a megállapítások, és talán közelebb visznek bennünket az iskolai konfliktusok és erőszakok megértéséhez, a problémák kezeléséhez és megoldásához.

A túlvédésnek van egy másfajta vetülete is: *szomatikus* elváltozásokat is okozhat. *Urbán Éva Izabella* a pszichoszomatikus tünetek között egyik tényezőként említi meg a túlvédést. [URBÁN 2007:120] A túlzott törődés a *túlzott elhanyagoláshoz* hasonló tüneteket indukálhat. Végeredményben a gyereket nem hagyják kibontakozni, érni saját ütemében. Az ilyen gyerek jelentős késéssel és egyoldalúan fejlődik, vagy épp koraérett lesz, mert életkorának nem megfelelő *szorongásnak* lett kitéve.

Minden gyerek megél egyfajta szeparációs szorongást, ez a normál fejlődéshez hozzá tartozik, a nehézség abból fakadhat, ha ez túl erős, és akkor fixációs pontok alakulnak ki. Ez fakadhat abból, hogy az anya-gyerek kapcsolat nem kielégítő, az anya az igényeket nem elégségesen elégíti ki, vagy túl elégíti, vagyis overprotektív módon viselkedik, így a szeparációs, vagyis individuációs folyamat nem tud megfelelően

kibontakozni. A szeparációs szorongás a Mahleri fejlődési szakaszban több szinten kialakulhat. [sugi.uni.hu, Utolsó hozzáférés: 2011. 07. 11.]

A túlvédés szélsőséges eseteiben – főként serdülőkorban – olyan betegségek mögött is megfigyelhető, mint az anorexia nervosa, vagy a drogozás.

A túloltalmazott gyerek védtelen lesz kortársaival szemben is. *Mi a leghelyesebb?* A gyerek szükségleteinek megfelelően – s nem a szülő szükségletei szerint! – kell szeretni a gyereket, és ebben legfontosabb a kiszámíthatóság, az állandóság és a gyöngédség. Szem előtt kell tartani a gyerek, a kamasz, a fiatal felnőtt mindenkori igényét, ez nagyon bonyolult, sok figyelmet, gyöngédséget, finomságot igénylő feladat.

### ***1.9. Kiscsoport, önmagát beteljesítő jóslat***

A nevelői attitűd kialakulásában a pedagógus tapasztalatai játszanak fontos szerepet. Maga a nevelői attitűd inkább több összetevőből álló attitűdrendszerként értelmezhető, melynek irányító hatása a pedagógus-diák interakciók lényegi történéseiben nyilvánul meg. A nevelői attitűdök kialakulásában egyik lényeges momentum az, hogy a tanár mit vár el, mit remél tanítványaitól. A kísérletek az mutatják, hogy ezen elvárások az objektív tényezőktől függetlenül is igazolódásra törekszenek. R. Merton önmagát beteljesítő jóslatnak nevezi azt a jelenséget, amikor az elvárások által sugallt viselkedés megjelenik. A filozófiában a Thomas-teoréma írja le a folyamat lényegét: *ha valóságosnak definiálunk egy szituációt, akkor az következményeiben reális lesz.*

Az ember az elvárásainak beteljesítésére törekszik. *Carl Rogers* úgy véli, hogy az iskolai osztályban végbemenő folyamatok hasonlítanak a laboratóriumi kísérletekhez. Az osztályterem olyan zárt világ, mint a laboratórium, ahol a kísérletvezető a tanár, a tanulók pedig az alanyok. Rogers kísérletek bizonyítják azt, hogy a tanári elvárások, melyek mint attitűdök irányítják a pedagógus viselkedését, okozzák a kísérleti csoportba tartozó tanulók kedvező intellektuális fejlődését. [SCHMERZ 2004:157-158] Fontos tehát a pedagógus/osztályfőnök *motiváltsága, hozzáállása* az adott osztályhoz.

Rogers és munkatársainak kutatásai azt igazolják, hogy a másik ember (esetünkben a tanulók) személyiségfejlődését úgy segíthetjük elő leginkább, ha vele kapcsolatos viselkedésünk *kongruens, elfogadó és empátikus.*

Kongruens, vagyis nem játszunk szerepet, őszintén engedjük, hogy átéljük az itt és most fellépő érzelmeinket, engedjük és tudjuk kifejezni ezeket, *valódi önmagában van a tanár jelen*.

Feltétel nélkül elfogadjuk a tanulót olyannak, amilyen, alapvetően megbízunk benne, és empatikusan megértjük a tanulót, azaz: mintegy otthonosan mozgunk az ő világában, szinte érezzük, mit miért csinál, csaknem az ő szemével figyeljük a tanítás-tanulás folyamatát.

Az ilyen tanár többször reagál a tanuló érzelmeire, többször használja fel ötleteiket, többet beszélget velük, többször dicséri meg őket, többet mosolyog rájuk, a felmerült témákat a tanulók szempontjaiból közelíti meg. Nem válik a sürgető idő rabjává, nagyobb hangsúlyt helyez a tényleges munkára, mint az értékelésre, a bírálatra. [KLEIN 2002:72-73]

Az ilyen tanárt *tanulóközpontú tanárnak* nevezi a szakirodalom. Problémája egyesek szerint, hogy túl laza, mérhetetlen, céljai oltárán feláldozza a hagyományos iskola kimutatható, felhasználható, elismert értékeit. Az ilyen tanári attitűd viszont különösen nagy jelentőségű lehet a szociálisan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küszködő tanulóknál: egy vizsgálatban a tanárok interperszonális serkentésének szintje volt az egyetlen lényeges meghatározója annak, hogy az ilyen tanulók iskola eredménye fejlődést mutat-e. [KLEIN 2002:74]

A szakirodalom többsége arról ír, hogy általában a tanári pályára hivatottabb, alkalmasabb az, aki lelki alkatában közelebb áll a gyermekhez. Ez azonban még természetesen nem elégséges. Sok más egyéb tulajdonság, képesség is szükséges ahhoz, hogy valaki jó tanár, jó osztályfőnök lehessen. Erős akarat, önuralom, következetesség, higgadtság, kitartás, türelem, tiszta, világos gondolkodás stb. [BALOGH 1993:169]

Miután magam is egy sajátos nevelési igényű tanulókat foglalkoztató iskolában dolgozom, tudom igazolni a fentieket. Az ilyen tanulóknál valóban nem lehet másképpen dolgozni, eredményeket elérni, csak a fenti elvek figyelembevételével.

### ***1.10. Cigány szocializáció***

A cigány tanulók felzárkóztatása és szocializációja során az egyik legnagyobb probléma ma hazánkban az oktatás terén az a probléma, hogy gyakran az iskolai konfliktusok és erőszakok jelentős részét jelentik azok a nagy média-nyilvánosságot is jelentő esetek, amelyek e problémakör mögött vannak.

A Zöld könyv<sup>3</sup> vizsgálata szerint a magyar közoktatási rendszerben érvényesülő szélsőséges esélyegyenlőtlenség és az ezt erősítő szegregáció a *társadalmi viszonyokban* gyökerezik, és kemény társadalmi tények alapozzák meg. A rendszerváltáshoz kapcsolódó gazdasági-társadalmi folyamatok következtében kialakult egy legalább 700 ezres létszámú szélsőségesen marginalizálódott, a társadalom periferiáján tengődő, alacsony iskolázottságú, a munkaerőpiacról tartósan kiszorult, mélyszegénységben élő tömeg, amelynek immár a harmadik generációja válik úgy felnőtté, hogy újratermeli szülei alacsony iskolázottságát, s ennél fogva esélye sincs arra, hogy rendszeres munkát találjon magának. A magyar társadalomnak ezt a kisebbségét pillanatnyilag áthidalhatatlannak tűnő mély szakadék választja el a konszolidált többségtől, és reménytelen kirekesztettségében csak barbár és artikulálatlan önvédelmi reflexre képes. Ezek az életviszonyok a születés pillanatától súlyosan negatív hatást gyakorolnak az új nemzedékek kisgyermekkorai szocializációjára, és már az első életévekben olyan hátrányok kialakulásához vezetnek, amelyeket a későbbiekben még optimális intézményes viszonyok esetén is nagyon nehéz mérsékelni. A rendszerváltást követő időszak társadalmi folyamatai következtében családjaikkal együtt gyermekek tömegei kerültek és kerülnek folyamatosan már-már kilátástalan, a jövőre vonatkozó perspektívákat szélsőségesen beszűkítő helyzetbe.

A mélyszegénységgel kapcsolatos nyilvános diskurzusban az etnikai és szociális dimenzió gyakran összemosódik, és a társadalmi kirekesztettségéből fakadó összes probléma „*cigánykérdésként*” fogalmazódik meg. Bár a mélyszegényeknek csak a bő harmada, szűk fele roma, és a romák körében is hasonló arányt képviselnek a mélyszegénységben élők. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy az etnikai diszkrimináció rejtett – sőt sokszor önkéntelen – és nyílt dimenzióinak a kíméletlen érvényesülése miatt a mélyszegénységben élő roma családok gyermekeinek a hátrányai még sokkal súlyosabbak, mint a hasonló társadalmi helyzetű nem roma társaiké. [FAZEKAS – KÖLLŐ – VARGA 2008:121]

<sup>3</sup> FAZEKAS-KÖLLŐ-VARGA, 2008. p. 120.

Sajnos, mint magam is tapasztalom, nagy *különbségek vannak* az egyes iskolákban a *pedagógiai színvonal, az alap- és kiegészítő szolgáltatások mennyiségének és minőségének, az egyes tantestületek összetételének, a tárgyi feltételekben az egyes iskolákban.*

*Heves megye* egyik nagy többségében cigányok lakta településén van egy iskola, amelyik igen jó technikai, anyagi háttérrel rendelkezik, szinte mindennel felszerelt. Maga a falu is szép fekvésű, ápolt a fő utcája (kivéve az igazi cigánysort), az erőmű szomszédságában még keksz-gyára is van (munkahely). A házakat azonban, amelyekből az idősek elhalnak, gyakorlatilag nem lehet értéken eladni. Ez a község – *Halmajugra* – igen közel fekszik a szomszédos *Visontán* megtelepült *Mátrai Erőműhöz*, és az innen kapott adóforintokból, valamint az egyéb roma-programokból kapott támogatásokból fejlett, példaértékű infrastruktúrát hozott létre mind a község egészét tekintve, mind pedig az oktatást, művelődést, beleértve a sportot is. Mégis, a még itt lakó *nem roma* tanulókat a szülők a szomszédos nem roma településre, Detkre járatják iskolába, vagy a kissé távolabbi Gyöngyös városába.

A kistérség egyik másik településén, *Gyöngyösoroszi*ban ugyancsak roma többség van a lakosság körében. Ez a község nem részesül a visontai erőmű áldásos közelségéből és adóforintjaiból, a település kifejezetten hátrányos helyzetűnek mondható (nincs számottevő munkahely, a Mátra közelsége ellenére a korábbi felhagyott bányászat miatt nincs turizmus sem). A nem roma gyermekek szülei – akik csak tehetik – itt is a 12 km-re lévő Gyöngyöst választják gyermekeiknek oktatási helyszínként.

Probléma az egyes iskolákban a *szegregáció*, a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek iskolai elkülönítése, ami egyszerre oka és következménye a polarizációnak. Ma az általános iskolában, amely téma körül a napi hírekben, a sajtóban gyakran hallunk ezzel kapcsolatban negatív híreket. Szemléletes példa erre Jászládány esete, amely 2000 óta még mindig nem jutott nyugvópontra. Dolgozatomban készítésének idején, 2011 júniusában<sup>4</sup> hozott a Legfelsőbb Bíróság egy határozatot, mely szerint a *cigány gyermekek etnikai és vagyoni elkülönítése jogsértő*. Gondolatom szerint nem ez az egyetlen település hazánkban, ahol ez a helyzet fennáll, csak éppen nem kap sajtóvisszhangot. Bizonyára vannak olyan települések is, ahol ezt jól tudják kezelni, megoldani – ezekről a média törvényei szerint kevesebbet hallani.

A jó példákat úgy vélem nem a „bulvár” média közli, hiszen számára a jó hír nem hír, csak a botrányértékű. A pedagógiai szaksajtóban viszont olvashatunk pozitív

---

<sup>4</sup> Népszava Online, 2011. jún. 29.

megoldásokat is, mint teszik azt az *Iskolakultúra* és az *Új Pedagógiai Szemle* című szaklapok. [FEJES 2005; RESTYÁNSZKY 2003]

Való igaz, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, és különösen a roma tanulókkal kapcsolatban a pedagógusok rendkívüli nehézségekkel néznek szemben, különleges pedagógiai problémákkal, konfliktusokkal, sőt agresszióval találkoznak úgy, hogy ehhez a képzésük során nem kaptak kellő szemléleti, szakmai, módszertani ismereteket, és az iskolákban, ahol tanítanak, olykor a hatékony pedagógiai munka legelemibb feltételei sincsenek meg.

Magam is – mint kezdő pályakezdő tanár – dolgoztam egy heves megyei iskolában fejlesztő pedagógusként a Kisnánai Általános Iskolában. Itt szembesültem kellő közelségben a szakirodalmakban leírt nehéz sorsú, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel, családjaikkal, körülményeikkel, és tanulási körülményeikkel. Korábbi szakdolgozatomban, melyet a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolára nyújtottam be, feldolgoztam ezt a problémát a *10 éves roma kisfiú, L. R.* esetét tanulmányozva. Szemléltetésként álljon itt néhány részlet a mélyinterjúból:

- *Roli, mit főzött este anya? Mit vacsoráztatok?*
- *Káposztát, meg levest.*
- *Milyen levest? Mi volt a levesben?*
- *Szalonnabőr meg tészta, meg anya főzött rántott húst.*
- *De tegnap azt mondtad, hogy káposztát csinált! Az húsos káposzta volt, vagy töltött káposzta? Mivel volt elkészítve? Hogyan volt megcsinálva?*
- *Anya tett bele húst!*
- .....
- *Azt szeretném tőled megkérdezni, hogy a házatokban hány szoba van?*
- *Három.*
- *Ki hol alszik?*
- *Én ott alszok a helyemen, ahol van a konyha. Én ott alszok a masinával majdnem szemben. Apáék kihúzzák az ágyat, ők a masina mellett alszanak. Szintike anya mellett alszik. Tegnap apa mellett aludtam, mert a Jankáék ott aludtak.*
- *Szeretsz apukád mellett aludni?*
- *Elaludtam egy kicsit!*
- *Miért nem tudtál apukád mellett elaludni?*
- *Kicsi volt a hely!*



... ..

- *Ha lenne három kívánságod, te mit tartanál fontosnak? Mit szeretnél?*
- *Tanár bácsi, tudja mit álmodtam tegnap?*
- *Mit?*
- *Apa vett nekem egy biciklit, meg házimozit, DVD-t, magnót meg kishangfalat, meg nagyhangfalat! Anyának vett aranyláncot, gyűrűt, nekem vett nyakláncot, gyűrűt, meg karláncot, fülbevalót!*
- *A kérdésem még mindig az, ha lenne 3 kívánságod, akkor mi lenne az?*  
... (hosszú csend...)
- *Három kívánság?*
- *Igen! Akkor egy jó tündér teljesítené ezt a három kívánságot! Egyet, azt kívánnál nagyon?*
- *A mikulás bácsi hozzon nekem egy magnót!*
- *Milyen magnót?*
- *DVD-t!*
- ... ..
- *Milyen az állad Roli, mi történt?*
- *Otthon...*
- *Otthon mi történt?*
- *Anya mondta, hogy égessem el a ruhát és egy villanykörte is volt benne. Égett a tűz, fel akarom tenni. Egyszer csak puff!*
- *Szétrobbant a tűzben a villanykörte? Igen?*
- *Igen!*
- *Megégett az állad?*
- *Vérzett! Lejött a bőr egyből!*
- *Értem!*
- *Roland, tele van az arcod meg a kezed sebekkel! Ezeket a sebeket magadnak okozod? Hogy keletkeztek ezek a sebek?*
- *Egyszer volt olyan, hogy megyek haza és apáék nem voltak otthon! Senki nem volt otthon! Éhes voltam! Sírtam!*
- *Sokszor hagynak téged egyedül?*
- *Hát... Igen! Néha!*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> ZAJA Roland: Hátrányos helyzetű gyermekek szocializációja defavorizált kommunikációjuk tükrében (Szakdolgozat). Szombathely, 2005. p. 32-37.

A börtönben lévő édesapa, a szűk lakókonyha, ahol öten alszanak, mert ott van télen a meleg, a gyerek kezében felrobbanó villanykörte, az éhezés, a DVD lejátszó mint áhított tárgy – kiragadott morzsák csupán a 10 éves, enyhén értelmi fogyatékos, roma származású *Roli* életéből, de úgy vélem, mindent megmagyaráz körülményeiről, helyzetéről.

Sok pedagógusban kialakul az a meggyőződés, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek lemaradását pedagógiai eszközökkel lehetetlen korrigálni. S mivel közöttük sok a roma, hajlamosak a problémából etnikai problémát generálni, s ekkor még a média is „harap”. Az iskolák a roma tanulók iskolai kudarcainak legfőbb okát magukban a cigányokban látják, és úgy gondolják, hogy azokon az iskola nem képes változtatni. Úgy vélik, a családok hozzáállása sem megfelelő, hiszen sok a hiányzás, nem járnak iskolába/óvodába. Ezekre a problémákra olykor az oktatáspolitikai kormányzat is felfigyel, legutóbb például a hiányzásokat próbálták visszafogni egy rendelettel, mely szerint ha a gyermek nem jár iskolába, nem fizethető a családnak támogatás.

Az érintett gyerekek pontosan érzékelik a velük szemben megnyilvánuló pedagógiai fatalizmust, azt a meggyőződést, hogy „veled nem lehet mit kezdeni, te úgysem viszed semmire”, ha a pedagógus egyébként lelkiismeretesen végzi munkáját.

A jobb anyagi helyzetben lévő, kulturált családokban, a középosztályban, csaknem teljes az egyetértés abban, hogy gyermekeik lehetőleg ne járjanak olyan óvodába, iskolába, ahol sok a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen roma tanuló, mint említettem a korábbi fejezetben. Úgy vélik, a roma tanulók rossz hatással vannak gyermekeikre, akadályoznák egyéni fejlődésüket. Talán igaz ez a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjait befogadó iskolákra is – mint pl. a jelen dolgozatban megcélzott budapesti Benedek Elek Iskolára, ahol dolgozom. Természetesen vannak jó példák is, hiszen vannak szülők, akik pozitívan beszélnek arról, hogy gyermekük jól érzi magát egy olyan osztályban, ahol az egyik tanuló kerekesszékekben ül, és szívesen játszik vele, segít neki.

Nem feltétlenül kell másik iskolába, vagy másik településre vinni a gyermeket ahhoz, hogy pozitív módon gazdagodjon tudásban és emberi értékekben!

### ***1.11. Társadalmi kommunikáció***

A közvetlen nyilvánvalóan a közvetettel, illetve a közvetítéssel áll szemben. A személyközi kommunikációt vizsgálva manapság a *dialógust* tekintjük tipikus esetnek. E téma kutatásának jelentős története van, magának a kommunikációnak, annak válfajainak

szintűgy. Itt most a pedagógus-diák, de különösen az osztályfőnök-diák kapcsolat lényeges számunkra e dolgozat keretei között, különös tekintettel a konfliktusokra.

### **1.12. Konfliktuskezelés – iskolai konfliktusok**

Minden *célorientált törekvés*, amely megvalósulása során *ütközik* más hasonló törekvésekkel, *konfliktus forrásává* válik. Az állatok és az emberek életük során számtalan esetben interakciókba kerülnek egymással. Ezek során legtöbb esetben az egyik résztvevő nyereségre tesz szert, miközben a másik egyed kárt szenved el, azaz hátrányba kerül.

A konfliktusok jelentős része a közvetlen interakciók során következik be, de nemegyszer úgy zajlanak le, hogy az egyedek nem találkoznak egymással. A konfliktusok igen gyakran a mindennapi élet életfeltételeihez, az eredményes alkalmazkodáshoz és a sikeres szaporodáshoz egyaránt nélkülözhetetlen erőforrások megszerzése és megtartása során alakulnak ki. A konfliktus jelenléte arra utal, hogy valamiből kevés van, nem áll mindenki rendelkezésére. [BÉRES – HORÁNYI 1999:35-37]

Általában elmondható, hogy a társas létforma, a sokszor életre szóló együttlét nemhogy csökkenti, de növeli a konfliktusok számát. Áldozni kell a kapcsolatok „oltárán”. Legyen az barátság, szerelem, szülő-gyermek kapcsolat, vagy éppen tanár-diák, tanuló-osztályfőnök viszony.

A konfliktusok megoldására különböző stratégiák, szociális és kommunikációs magatartások alakultak ki attól függően, hogy idegenek, csoporttársak, szövetségesek, barátok vagy rokonok között keletkezett ellentétek.

A konfliktusok az emberek társadalmi kommunikációjában *viták* formájában jelentkeznek. Alapvető különbség van olyan konfliktusok között, amelyekben két egymással szemben álló vitatkozó féllel, és olyanok között, amelyekben kettőnél több partnerrel találkozunk. Ha három, vagy háromnál több oldala van a konfliktusnak, akkor különböző *koalíciók* jöhetnek létre a felek között, és *összefogás* születhet – akár ideiglenesen is – egyik vagy másik résztvevővel szemben.

Bonyolultabb konfliktusok kapcsán nem egy kérdéstről, hanem összekapcsolódó ügyek soráról, esetenként láncairól van szó.

A konfliktusok, mint ahogyan elkezdődnek és folyamatuk van, eljutnak a végkifejlethez, illetve a megoldáshoz. Befejezésüket a részvevő felek rögzíthetik megállapodási kényszerek során, vagy befejeződhetnek éppen azok hiányában is. Természetesen bizonyos típusú konfliktusoknak *megegyezéssel* kell véget érniük. Ha nincs

megegyezés, sokszor megszűnik a kapcsolat a felek között is. Vagyis a felek közötti kapcsolat egyedüli értelme az, hogy eltérő érdekeiktől függetlenül végül is megegyezzenek.

A konfliktusok békés-tárgyalásos megoldásait nagymértékben befolyásolja, léteznek-e fenyegetések vagy kényszerek – akár az összes félre, akár csak egyikükre vagy másikukra vonatkozóan. A nyilvánosság az esetek többségében nem feltétlenül javítja a megegyezés kilátásait, és általában nem könnyíti meg magát az alku folyamatát.

A résztvevők között *három alapvető szerepkészlet* van:

- a) *kooperatív antagonisták* – elismerik, hogy különböző érdekeik vannak. Hajlamosak arra, hogy kompromisszumot találjanak, de ugyanakkor elfogadhatónak, sőt magától értetődőnek tartják, hogy a felek elsősorban nem a közjóval, hanem saját érdekeik biztosításával foglalkoznak. Nem különösképpen hódító szándékúak, de nem is altruisták.
- b) *következetes antagonisták* – szenvedélyes és hűtlen jellemek. Ígéreteik megbízhatatlanok, gyakran váltanak szövetségi rendszert, kihasználják a számukra elérhető szövetséget, erőt, rendszert. Számítóak, hideg fejűek.
- c) *teljesen kooperatív partnerek* – ha ritkán is találkozunk velük. A megoldás ez esetekben közös erőfeszítés eredményéből következik, nyitottak egymással szemben annak ellenére, hogy ellentétes érdekeik vannak. A teljes tisztesség dominál, megosztják az információkat, a legjobb megoldásra törekszenek.

A képet tovább bonyolítják az esetleges további partnerek, a harmadik fél, vagy egy kisebb csoport. [BÉRES – HORÁNYI 1999:40-56]

### **1.12.1. Diákok közötti konfliktusok**

A diákok közti konfliktusok már az első évfolyamokon is megjelennek. Például ha valaki leveri egy kis elsős gyerek tolltartóját, nem biztos, hogy szó nélkül tűri. Általában csak verbális módon, de lehetséges, hogy abban már esetleg illetlen, trágár szavak is előfordulnak. Lehet, hogy egy erősebb fizikumú, feszültebb gyerek valamilyen egyéb módon is visszavág (ütés, vágás, stb.). Általában azok a tanulók lépnek elő főszereplőkké, akiknek a problémák megoldására más eszközük nincs. Ennek okait valószínűleg a családi háttérben lehet keresni, ott, ahol a mintakövetés feltételrendszere kiépül.

Manapság a feszültségek egyik levezetési módja kevésbé a sport, az irodalom, vagy a művészetek, gyakran a tévé, a játékgépek, számítógépek – amelyek gyakorlatilag tovább erősítik a feszültségeket (agressziót).

A legtöbb problémát azok a helyzetek jelentik, amikor a tanulók a filmekben, játékokban (vagy a családban) látottakat alkalmazzák. A verekedések, trágár szavak utánzása, használata sok esetben megfélemlíthetik az osztálytársakat. Az egyik legsúlyosabb probléma az a helyzet, amikor egy tanuló vagy a tanulók egy csoportja megfélemlíti a többieket. Ez sok esetben összekapcsolódhat akár a zsarolással is. [AÁRY-TAMÁS – ARONSON 2010:201-205]

### **1.12.2. Tanár-diák közötti konfliktusok**

A felmérések azt mutatják, hogy a verbális konfliktusok (agresszió) a tanárok és a diákok között létező jelenségek, és sajnos úgy tűnik, a fizikai erőszak is egyre többször fordul elő. A probléma kétélű: másképp látja a tanár a kérdést, és másképp a diák. A kiabálás, káromkodás, megszégyenítés esetében mindkét csoport inkább elszenvetőnek tartja magát. Úgy tűnik, a súlyosabb problémák inkább a középiskolás korosztályokat érintik.

### **1.12.3. Tanár és szülő közötti konfliktusok**

A tanár-szülő közötti konfliktus (agresszió) a tanárok észlelése szerint jellemzően igen alacsony, egyedül az indulatos beszéd elszenvetéséről számolnak be. Az előző két csoporthoz képest lényegesen kevesebb az ilyen konfliktusok száma, viszont ha mégis előfordul, jelentős problémát okozhat (pl. a szülő agresszív fellépése bátoríthatja a diák hasonló viselkedését). [AÁRY-TAMÁS – ARONSON 2010:58-66]

## **1.13. Tanulási zavarok és iskolai kudarcok**

A hazai és nemzetközi mérések adatai szerint a gyerekek 10-15%-a küzd különféle tanulási problémákkal, s ez az arány évről évre növekszik. Emiatt napjaink pedagógiája egyre élesebben figyel erre a területre.

A tanulási zavar az iskolai tanulás során felmerülő minden olyan nehézséget magában foglal, amely a pszichikus folyamatok eltérő fejlődése következtében alakul ki. A fogalomkör lényegében az iskolai követelményeknek való meg nem felelést jelenti, legyen az az olvasás, írás, vagy éppen a matematika területe.

A tanulási zavarok okait feltáró elemzések arra utalnak, hogy a tanulási képtelenség (tanulási sikertelenség) *nem megfordíthatatlan hátrány*, hanem az intellektuális éretlenség

egy formája, amelynél speciális, személyre szabott fejlesztés során eredményeket lehet elérni.

A speciális és személyre szabott segítségadás előfeltétele, hogy ismerjük a zavarok okait, melyek körül a legfontosabb területek:

- ◆ *genetikai tényezők* (pl. kromoszóma rendellenesség);
- ◆ *környezeti tényezők* (pl. születés közbeni trauma, családi szocializációs hiányosságok);
- ◆ *neurológiai defektusok* (pl. a központi idegrendszer valamilyen sérülése vagy funkcionális zavara);
- ◆ *éretlenség* (iskolaéretlenség).

A tanulási nehézségeket nagyon gyakran kísérik *jellegzetes viselkedési problémák* is: melyek háttérben többnyire tanulási nehézségek állnak. Megfigyelhető az ilyen tanulóknál a lassúság, a nyugtalanság és a gyakori „üresjárat”, vagyis a munka nélkül eltöltött idő.

Vannak viszont olyan tünetek is, melyek gyakori és/vagy együttes jelentkezése tanulási zavarra utalhat. Ezek körébe tartozik:

- ◆ *részleges mentális retardáció* (percepció zavar);
- ◆ *hiperaktivitás* (túlzott mozgékony, impulzív);
- ◆ *kognitív funkciók zavarai* (megfigyelőképesség, emlékezeti képesség és gondolkodás zavarai);
- ◆ *nyelvi működés zavarai* (helyesírási és beszédzavarok).

A tanulási zavaroknak a *pontos diagnosztizálás* után van lehetősége a fejlesztésre, melynek során a pedagógus, és a fejlesztő pedagógus vagy más speciális szakember dolgozhat ki megfelelő módszereket, és érhet el eredményeket. Cél: a fejlesztés. [SCZMERZ 2004:188-195]

Az iskolában a tanulás az a *kulcsfontosságú* tevékenység, mely forrása és alakítója az interperszonális kapcsolatok szerveződésének, realizálási területe a pedagógus és a gyermekek együttműködésének. A tanulás eredményessége szemléletes mutatója az iskola munkájának. Érthető tehát, hogy a tanulás sikere közös érdeke és célja mind a pedagógusnak, mind az iskolás gyermekeknek. A pedagógusok legfőbb törekvése, hogy megteremtsék a gyermekek számára az értelmes tanulás feltételeit, ezáltal biztosítva

mentális fejlődésük optimális ütemét. A siker másik feltétele a gyermek érettségében, tanulásra alkalmas személyiségében keresendő.

Az iskolába lépéstől kezdve hosszú éveken keresztül a tanulás lesz a gyermek számára az a fő tevékenységi forma, melyek minősége közvetlenül alakítja iskolai karrierjét, távlataiban pedig egész személyiségfejlődését, életpályáját. Sokan úgy vélik, hogy a gyermek sorsa eldőlt már az iskolába lépés első hónapjaiban, s a kialakult helyzeten igen nehéz változtatni a későbbiek során. Ezért is fontos mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából azoknak a kérdésnek a megnyugtató tisztázása, amelyek az iskolára való felkészítés, az iskolába lépés pszichológiai problémáihoz kapcsolódnak.

Vajon mi függ a sikeres iskolakezdéstől, milyen szerepet kap a teljesítmény?

Azok a gyermekek, akinek nem okoz nehézséget az iskolában elvárt viselkedés és teljesítmény, természetesen már a kezdet kezdetén több elismerést, pozitív visszajelzést kapnak. A pedagógus elismerése, dicsérete fokozza a gyermek tanulási kedvét, növeli önbizalmát – ezáltal alakítja önértékelését, igénynívóját. Iskolai karrierje, személyiségfejlődése várhatóan kedvezően alakul az ilyen gyermeknek.

A kezdeti teljesítményzavarok ugyanakkor – nehézkes, ügyetlen mozgás tornaórán, maszatos rajzok, göcsörtös, szálkás írás, csúnya füzetek, tájékozódási hiányosságok, s talán ezekből következően nyugtalan, hipermotilis viselkedés vagy túlzott féltékenység, szorongás – akkor is jól érzékelhetők a gyermek és társa számára is, ha a pedagógus a legnagyobb tapintattal kezeli azokat. A teljesítményzavarokkal küzdő gyermek igen korán tapasztalni kényszerül, hogy nem tudja úgy, vagy annyi idő alatt megoldani a feladatokat, mint társai. Ha nem is kap elmarasztatást, természetesen nem is dicsérheti a pedagógus. Elmaradása mind nyilvánvalóbbá válik.

Az iskolakezdés sikeressége vagy sikertelensége sokkal több területre lehet kihatással, mint az iskolai tanulás megszerettetése, az iskolai karrier alakulása. A személyiség fejlődése – önértékelés, igénynívó, szociabilitás – minőségére is ennek függvényében, ettől meghatározott módon alakul.

A gyermekekkel való mindennapi munkában elsősorban a gyermekek *viselkedése* figyelhető meg legközvetlenebbül. A tanulási nehézségeknek is megvannak a tipikus viselkedéses tünetei. Állandó mozgás veszi körül ezeket a gyermekeket. Karjai, lábai állandóan mozognak, nehezen tud egy helyben maradni, mintha belső kényszernek engedelmesskedne. A mozgás koordinálatlansága megmutatkozhat a nagymozgások esetén pl. lesöpri a tanszereit, kiejti a kezéből a tárgyat, iskola felszerelését szétszórja, szétszedi. A finomabb mozgások rendezetlensége az írásban mutatkozhat meg: füzetek általában rendetlenek maszatosak, írása csúnya.

A túlzott mozgékonyág mellett ezek a gyermekek nem követik a pedagógus utasításait. Néha mintha nem értenék, tétovázóak, nem tudják, hogyan kell elkezdni a feladatot, stb. kérdésnél zavartan álldogálnak, nem tudják, mi volt a kérdés, mire kellene felelniük.

Mindenképpen felvetődik a korai fejlesztés – a megelőzés – szükségessége, illetőleg az iskolás korban történő korrekció.

Lehetséges-e a tanulási zavar csökkentése, milyen beavatkozások tűnnek célravezetőnek?

### **a) Általánosan ajánlható bánásmódok**

A nevelésben központi szerepet játszó személyes kapcsolat, a személyesség tanulási zavarral küzdő gyermek esetében még hangsúlyosabbá válik. Célravezető lehet a higgadt és barátságos nevelői magatartás, az odafordulás, a szemkontaktus, mely utóbb megkönnyíti a gyermek figyelemösszpontosítását is.

Fontos lehet a késleltetett megerősítés kivárásának képessége (nem minden problémás gyerekhez lehet egyszerre odafordulni, de jelezni lehet a számukra).

A feszültséget növelő versenyhelyzetek, még a pozitív tartalmú izgalom és várakozások is igen nagy megterhelést jelentenek, ezért feltétlenül kerülendők. Számukra az ismert helyzet jelent optimális biztonságot.

### **b) Speciális eljárások**

A korrekciós fejlesztés alapvető feltétele a megelőző pedagógiai-pszichológiai szűrés, melynek eredményeként pontosan lehatároljuk a lemaradás helyét és annak mértékét is. A korrekció erre a speciális területre irányul.

Ennek ellenére az iskolai gyakorlatban, a csoportos fejlesztésben csak két alapelv érvényesítésével tudunk a specializációnak megfelelni. Célszerűbb, illetőleg a gyakorlati feltételeknek adekvátabb, ha a csoportos korrekciós fejlesztésben is a komplexitás elvét érvényesítjük: a többirányú ráhatás a fejlődés azon súlypontjait célozza meg, amelyek célzott fejlesztésén keresztül több terület is kedvezően befolyásolható.

A másik alapvető elv az indirekt közelítés. A normál fejlődés ontogenetikusan érvényesülő fejlesztési fázisainak, sorrendiségének figyelembevétele, e fázisok ismételt bejáratásával az egyes funkciók megerősítése vagy szükség szerinti újratanulása.

A pszichológiai korrekciós fejlesztés arra a háttérfunkcióra irányul, amely felelős az adott teljesítmény zavaráért. Így fejleszthetők pl. a nagymozgások, a finommotorika.



A mozgás, testséma és percepció fejlesztését biztosító programhoz mindig szervesen illeszkedik egy verbális fejlesztő program, amelynek alkalmazásával kettős célt lehet elérni, és ezekhez kapcsolhatjuk a verbális információkat, és a tudatosítást is. Ez utóbbiakkal akár a szociokulturális környezetből jövő gyermekek nyelvi hátránya is csökkenthető. [BÁBOSIK 2004:486-493]

### ***Az életkor és a fejlettségi kor különbsége***

Régóta bebizonyosodott már, hogy a fejlettségi kor nem felel meg feltétlenül az életkornak. Ezt a tényt gyakran elfelejtjük, noha ez az egyik leggyakoribb ok, amely iskolai kudarcokhoz vezet. Az életkor a gyermek valódi kora, a fejlettségi kor pedig az a szellemi, lelki, érzelmi, röviden az összes pszichés funkciók és a testi fejlettség állapota, amelyet adott életkorig a fiatal elért. A fejlődési különbségek ritkán egyenlítődnek ki az évek során, sőt inkább növekszenek, ami óriási feszültségek forrása lehet, különösen ifjúkorban. Ezek jelentősen zavarhatják a tanulást.

### ***Túl korai beiskolázás***

Az egész iskolai pályafutásra kihatással van a beiskolázás megfelelő időpontja. Nem minden gyerek iskolaérett 6-6 és fél éves korában. A legtöbben csak 6,7-7,0 éves korukra válnak alkalmassá arra, hogy iskolába járjanak. A kislányok általában érettebbek, mint a hasonló korú fiúk.

A korai beiskolázás a legjobb képességű gyermekből is iskolaundort válthat ki. Ez a hozzá társuló pubertáskori tünetekkel együtt teljes csődöt okozhat a középiskolában.

### ***Az iskolakezdés megfelelő időpontja***

Az optimális iskolakezdés a testi, szellemi, lelki és szociális kibontakozás szempontjából döntő jelentőségű. Jellemzők: örömmel jár-e iskolába? Sikeresen veszi-e az akadályokat? Személyisége szabadon fejlődik-e? Be tud-e illeszkedni társai közé, vagy szorongó, netán agresszív?

Jellemző szülői attitűd: amilyen korán csak lehet, iskolába adni a gyermeket, sajnálják az „elveszett” évet.

Csak a testileg és lelkileg érett gyermek tud a tananyag, a tempó és az időtartam jelenleg érvényes, magas iskolai követelményeinek megfelelni. Ehhez belső készítés szükséges, amely éppen a jó adottságúaknál elég gyakran hiányzik. nem elég érdekes a tananyag, nem köti le őket.

### ***A továbbtanulás problémái***

Ezzel kapcsolatosan ugyanazok a gondok jelentkeznek, mint az iskolakezdésnél. Itt is a helyes időponttól függ a siker vagy a kudarc. A tehetségnek megfelelő iskolai formát kell választani, akkor is, ha 10 évesen pl. kispályás iskolába kerül a tanuló.

### ***Krízis a pubertáskorban (12 – 18 életév)***

Érési krízis is lehet a tanulási kudarcok oka. Ez általában az egymástól eltérő életkori szakaszok határán fordul elő.

### ***A szülői ház és az iskola***

Megfigyelhető, hogy akik *harmonikus családban* nőnek fel, azok a fejlődés különböző szakaszaiban általában *pozitív magatartást* tanúsítanak. Az iskolában is jobban boldogulnak a követelményekkel és problémákkal. Ha a gyermek szerető, bizalommal teli, elfogadó légkörben nő fel, számíthat arra, hogy a serdülőkor nehéz időszakával is könnyebben megbirkózik.

Az *osztályzatok* a legtöbb családban nagyon befolyásolják az otthoni légkört. Ha rossz az érdemjegy, akkor „örök harag”, ha jó, akkor minden rendben. A kudarcok a támasz nélküli gyermekben nem a küzdőképességet erősítik, hanem reménytelenséget, szorongást, belső magányosságot okoznak. Végtelen esetekben súlyos pszichés, pszichoszomatikus zavarokat (drogfüggőség, bűnözés, stb.) eredményezhetnek.

A rossz osztályzatok morális értékelésétől el kellene tekintenünk. Ez szorongást, önvádat ébreszt a fiatalban, ami súlyos teherként nehezedik a gyermek- és ifjúkorra, nem segíti jobb törekvéseiben. A ledorongolás helyett kapjon biztatást! Nem jó megoldás a szabadidő megvonása sem. Jó megoldás: keresni a kudarc okait, és okos tanácsokat adni azok elkerülésére.

*Családi problémák* is okozhatnak tanulási zavarokat (pl. házasság válsága, válás, stb.). Meg kell beszélni odahaza este a napot, a jó és rossz dolgokat egyaránt. Pihentető, lazító játék egyaránt szükséges mind az iskolai környezetben (óráközi szünet), mind pedig a szülői házban, különösen az iskolából való hazatérés után, vagy hétvégén. Jó, ha van világos szülői nevelési koncepció is. Fontos a testvér(ek) magatartása is (pl. testvérféltékenység – attól való szabadulás). [ZILLMANN 2002:9-33, 59-66.]

### **1.14. Gyermekközpontú iskola – Carl Rogers**

A jó iskola gyermekközpontú, személyiségközpontú – fogalmazza meg *Carl Rogers*. Elveit, nézeteit jelen esetben nem a hazánkban is megjelent műveiből idézem, hanem egy olyan iskola honlapjáról, amely *Budapesten* az ő elvei alapján működik immár 1990 óta. Ez az intézmény: *Carl Rogers Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény* (1121 Budapest, Konkoly Thege M. u. 21.)

Általános alapelveként ebben az iskolában azt fogalmazzák meg, hogy a tanítás, a tanulás célja az iskolában az, hogy a gyerekek ismerjék fel saját lehetőségeiket és találjanak rá saját útjaikra.

Az iskola – mint írják – csak hiteles, objektíve is színvonalas és érvényes tudnivalókat tár a gyerekek elé. Jellemző a világnézeti semlegesség, alapvető igény, hogy az iskola bár megismertet, de nem befolyásol. Alapvetően a humanisztikus értékeket képviseli.

A tanítási-nevelési munka során összehangolják az államilag elfogadott tantervi követelményeket (Nemzeti Alaptanterv kompatibilitás) saját kiemelt céljainkkal, azaz a szociális és belső pszichés fejlesztéssel, valamint a kultúrkörök témáival és az ökológiai szemlélet és tudásanyag átadásával.

*A tanulás tíz alapelve Carl Rogers szerint:*

1. Minden emberrel vele születik a készség arra, hogy tanuljon.
2. Értelmes tanulás csak úgy lehetséges, ha a megtanulandó anyagot a maga számára fontosnak tartja az, aki tanulja.
3. Azok a tanulási folyamatok, melyek személyiségváltozással járnak, fenyegetőek és ellenállást váltanak ki.
4. A saját énünket fenyegető tartalmakat könnyebben tanuljuk meg és tesszük magunkévá, ha a külső nyomás minimális.
5. Ha a személy fenyegetettsége csekély, akkor differenciált módon képes tapasztalatokat szerezni és könnyen tanul.
6. Az értelmes tanulás gyakran cselekvéssel van egybekötve.
7. A tanulási folyamatot megkönnyíti a tanulók felelős részvétele a tanulásban.

8. A legalaposabb és legtartósabb az a tanulás, amit a személy maga kezdeményez és egész személyiségével – mind érzelmeivel, mind intellektusával - részt vesz benne.
9. Ahhoz, hogy az önértékelés és az önkritika megelőzze a külső értékelést, függetlennek, kreatívnak és magabiztosnak kell lennünk.
10. Társadalmi szempontokból ma az a legfontosabb, hogy tanulási stratégiákat dolgozzunk ki és sajátítsunk el, s nyitottak maradjunk az újabb tapasztalatokra és változásokra.

Az iskola nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a gyerekek megértsék és elfogadják a szabályokat. Megtanítják őket a *konfliktusok kezelésére, az együttműködést segítő kommunikációra*. Az osztályok működésének szintjén fontos a rogersi szemléleten alapuló cselekvésmódok folyamatos gyakorlása. Az alapelvekben elfogadott értékek megvalósításáért minden, az osztályban dolgozó pedagógus közösen felel. Az iskola koncepcióját, arculatát a nevelőtestület határozza meg, közösen hozott döntések alapján. [www.rogersiskola.hu/alapelvek/hogyan-tanitunk/alapelvek, Utolsó hozzáférés: 2011. 08. 24.]

Bár az iskola tényleges belső életével, valamint az onnan kikerülő diákok útjával még nem volt módom megismerkedni, az iménti rogersi elvek mindenképpen szimpatikusak és követhetőnek tűnnek, különösen az iskolai konfliktusokat tekintve. Igen, talán ez az egyik járható szemlélet és út...!

Alapvető probléma: ez a budapesti Rogers-iskola *alapítványi iskola(!)*, más anyagi forrásokkal, és alapvetően kisebb tanulói csoportokban dolgozik, mint az állami oktatás.

### ***1.15. Kompetenciák – szociális kompetenciák***

Korunk általános iskolai oktatására fontos feladatként hárul, hogy valamennyi gyermeknek sikeresek legyenek a tanulmányai, megelőzzük az iskolai kudarcot, és a lemorzsolódást.

Az értelmi tényezők csak részben határozzák meg a tanulás eredményességét. Számos tanuló rossz tanulmányi eredménye mindenekelőtt a kedvezőtlen nem intellektuális tényezőknek (érzelmi labilitás, hiányos iskolai motiváció, tanulás iránti negatív beállítódás, önszabályozási zavarok, stb.), illetve pszichoszociális (családi vagy iskolai) körülményeknek tulajdonítható.

A gyermek személyiségének kialakítása, tanulmányaiban való elindítása felelősségteljes feladatként hárul a pedagógusra és szülőre egyaránt, amit az egyedben rejlő fejlődési lehetőségek kiaknázása révén kell megvalósítani. Ez elsősorban a tanító, majd a tanár hivatása, hogy a társadalmi élet kívánalmainak megfelelően fokozzák a gyermekek az egymáshoz, és a társaikhoz való alkalmazkodási képességét. Ennek zavara elkerülhetetlenül a kudarcok halmozódásához, az iskolai teljesítmény, szakmai családi társadalmi beilleszkedés zavaraihoz vezet.

A gyermek értelmi lehetőségeit egy hatalmas nagy lufihoz lehetne hasonlítani, amit hatalmasra lehet fújni, gátat csupán a nem megfelelő, külső tényezők tudnak építeni. Az értelmi adottságok tevékenységekben jutnak felszínre. Mielőtt megítélnénk a gyermeket, nézzük meg mire képes! Próbáljunk a jó cselekedeteiből kiindulni. Az oktatás-nevelés módszere és szervezési formája elősegítheti, vagy korlátozhatja, gyorsíthatja, vagy késlelteti a gyermek fejlődési lehetőségének teljes értékű kibontakozását, stresszhelyzetet előidézve.

A tanuló nemcsak a természeti, hanem a társadalmi és kulturális környezettel is állandó kapcsolatban áll. A pedagógus feladata az ebbe a világba való helyes bevezetés.

Egy régi bölcsesség úgy tartja: *másokat nem tudunk megváltoztatni, jobb, ha magunkat változtatjuk meg.* A tanárok-nevelők elsődleges feladata, hogy megtanulják összetett módon szemlélni a problémás viselkedést, és készek legyenek saját szemléletüket, addigi gyakorlatukat az új kihívások, a változó körülmények ismeretében folyamatosan alakítani, fejleszteni.

Hosszú tanulási, önfejlesztési folyamat eredményeképpen sikerülhet csak elsajátítani a problémás gyermekek nevelésének hatékony készségeit. A változáshoz elméleti ismeretek (pedagógia, pszichológia), gyakorlati ismeretek, gyakorlati tapasztalatok és azok elemzése éppúgy szükséges, mint az önismeret és a különböző tanári készségeket fejlesztő tréningek. A sokszor fáradtságos munka eredménye pedig a nevelés hatékonyságának növekedésében, a pedagógus kompetenciaérzésének fokozódásában, jobb közérzetében és a további önfejlesztési igényének erősödésében mutatkozik meg. [N. KOLLÁR – SZABÓ 2004:495]

## 2. ÖNÁLLÓ OSZTÁLYTERMI KUTATÁS

### 2.1. *A Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet bemutatása*

Munkámban egy olyan iskolát mutatok be, amely Budapest XX. kerületében, Pestszenterzsébeten található. Az iskola neve: *Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet*. A hosszú nevű intézményt a közhasználatban a diákok, a tanárok és a szülők egyszerűen csak „*a Benedek*”-nek nevezik.

Az intézmény fenntartója a Budapest Főváros Önkormányzata, 1993 óta létezik. Mottóként úgy fogalmazták meg az iskola lényegét és szemléletét, hogy ide olyan gyerekek járnak, „*akikre több időt kell fordítani*”. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ide járnak: sérült gyermekek: enyhe fokban értelmileg sérültek, tanulásban, vagy mozgásukban akadályozottak, halmozottan hátrányosak, de nyitott az iskola az autizmus felé is. Valójában mindegyikük valamilyen *szocializációs zavarral* küzd.

A tanulók között jelentős számban fordulnak elő cigány származású tanulók, de ebben az iskolában nincs cigány- vagy romakérdés, *nincs szegregáció*. Ezt az is mutatja, hogy az iskolában a számos pedagógus, gyógypedagógus szakember mellett nincs roma koordinátor, mert nincs rá szükség. Ha lenne probléma, lenne koordinátor is – állítja az iskola vezetése.

Az intézmény az óvodától kezdve nyújt lehetőséget a hátrányos helyzetű gyerekek elhelyezésére, képzésére és oktatására, akik „*kijárva*” az óvodát, tovább léphetnek az általános iskolába, majd a speciális szakiskolába. A sérült gyermekek gyakorlatilag az intézmény keretei között képesekké válhatnak arra, hogy értékes, szakmájukban dolgozó felnőttként éljük életüket.

*A pedagógiai cél:*

- ◆ *ne szoruljanak rá életük végéig a teljeskörű ellátásra,*
- ◆ *büszkék lehessenek saját magukra és eredményeikre,*

- ◆ *a csetlő-botló gyerekekből életrevaló fiatalok és felnőttek nevelése.*

A munkát a pedagógusok közössége (50 fő) kis létszámú osztályokban végzi: az átlagos osztálylétszám 12 fő, amely lehetőséget ad a speciális fejlesztésre és a tehetséggondozásra is. Szükség is van a kis létszámú közösségre, hiszen *speciális képzésről* van szó.

Az óvodai szinten felvehető gyermeklétszám 24 fő, a többi tanulói létszám pedig összesen 300 fő. A középiskolai szintű szakiskolában a tanulható szakmacsoportok: szociális szolgáltatás, informatika, ügyvitel és mezőgazdaság.

Az intézmény pedagógiai szakszolgálat is egyben, gyógypedagógiai tanácsadást és gondoskodást is ellát, tehát *módszertani* feladatai is vannak. Nem bentlakásos az intézet, a tanulók bejárók, nem csak a XX. kerületből, hanem távolabbi területekről is érkeznek.

Korunkban számos fogyatékossgot különböztetünk meg az enyhe fokútól a halmozott sérültségig. Egyes fogyatékossgok észre sem vehetők, csak hosszabb idő után. Amikor a szülő a szabad iskolaválasztás idején el kell, hogy döntse azt, hogy gyermekét melyik oktatási intézménybe adja, különösen fontos, hogy feltegye magának azt a kérdést: *"Mi a legjobb a felnövő gyermek számára?"*

Minden gyerek számára fontos, hogy ne feszült légkörben, állandó teljesítési kényszer alatt éljen. Ha ez a környezet adott, már csak rajta múlik, hogy viselkedésével mennyi konfliktust generál maga körül.

A sajátos nevelési igényű diákok közül a tapasztalatok szerint inkább a szorongók, a kapcsolati zavarral küzdők tudják az iskolai környezetet jól, építően felhasználni. Ők megnyugszanak, szép lassan *elhiszik*, hogy az *ő képességeik is értékesek*. [Fővárosi Önkormányzat...2006 I. köt. :1-20]

## **2.2. Az osztály bemutatása**

*Az általános iskolai tagozat 4. osztályában* a tanulók alapvetően akadályozottak (F70). Az iskolában a képzés sajátossága miatt az egy osztályba felvehető tanulói létszám maximum 15 fő. Van olyan vélemény is a pedagógusok körében, hogy minden gyerek valójában „kettő ér”, hiszen ebben az intézményben speciális nevelési feladatokkal kell a pedagógus csapatnak megküzdenie.

A vizsgált csoportban éppen a 4. osztályra bővült 15 főre az osztály. Hat leány és kilenc fiú jár ide. Mindegyikük tanulásban akadályozott. Van kettő tanuló, akinek a kognitív gondolkodása messze elmarad a többitől, ezért ők felmentést kaptak matematikából. Az egyikük éppen *G. Viktor* (a vizsgált személy), a másik az agydaganatos és ezért epilepsziás *Vivi*.

Roma gyermek a most érkezőkkel együtt 3 fő. Az osztály maximálisan befogadta őket, mivel példamutató magatartásúak, az elmaradottságukat minden téren (tisztálkodás, ruházkodás, étkezés, felszerelés) szégyellik, ezért visszahúzódóak. Nem úgy *Helder*, akinek néger az édesapja, így ő is az. Nagyképű, beképzelt, nehezen kezelhető.

5. tanéve van együtt az osztály magja: 3 fiú és 3 lány. Nehezen tudnak közösséggé kovácsolódni, mert mindig jön hozzájuk valaki. A bajban kiállnak egymás mellett, de a jót kevésbé osztják meg egymás között. Rendkívüli magatartásával kirívó 3 hiperaktív gyermek. Ezért az osztálykirándulások előre megfontoltak, és előre stratégiáltak.

*Viktor* a 3. osztályban került hozzájuk, azóta kezdett az osztály közössége bomlani, klikkesedni.

### **2.3. *G. Viktor személyisége***

Az elemzés központi alakja, *G. Viktor* 2. osztályos korától jár az iskolába, ahová egy átlagos iskolából, de integrált csoportból került oda. Korábbi iskolájában sorozatos kudarcok érték, önbizalma megrendült. [1. sz. melléklet]

Bekerülése után az SNI tanterv szerint haladt. Rövid idő alatt beilleszkedett, a szabályokat elfogadta és betartotta, társai is elfogadták, és a legtöbben szerettek vele játszani. Kapcsolataira jellemző volt, hogy irányító magatartása miatt – bár ő mindenkivel szeretett volna játszani –, gyakran magára hagyták játék közben. Ilyenkor kissé félrevonult, majd miután visszatért, kompromisszumot kötött a többiekkel. Láthatóan jól érezte magát egyedül is, de kereste a nagyobb gyerekek társaságát is. A felnőttekkel mindig udvarias, tisztelettudó volt.

Beszéde érthető, nem halandzsázik. Nagymozgása, finommozgása összerendezett. Önkiszolgálása korának megfelelő. Szívesen hallgatott meséket, lényegüket visszaadta. Verseket kicsit lassabban tanult meg. Térbeli, és időbeli tájékozódása korának megfelelő volt. Kezdetben nehézségei adódtak mind az írás-olvasás, mind a matematika területén. Eredményei a 3. osztály végére nagyon sokat javultak, de a matematikával nem tudott



kellőképpen megbirkózni a délutáni külön pedagógusi segítség ellenére sem – ezért felmentést kapott ebből a tárgyból.

*Bántotta, ha konfliktusba került társaival.* Ilyenkor igényelte a felnőtt beavatkozását. Bánat esetén simogatással, kedves szóval, öleléssel megnyugtatható volt. Szívesen mesélt élményeiről (mit csinált hétvégén apánál és anyáékkal).

A változásokhoz jól alkalmazkodott, nem okozott gondot a napirend megváltozása. Szélsőséges reakciók nem voltak viselkedésében.

A 4. osztályban azért már egész más volt. Sokkal jobban reagálta le a konfliktusait, bár továbbra is szeretett volna vezéregyéniség lenni.

Viktort az anyuka, és annak élettársa nevelik. [2. sz. melléklet] A vérszerinti apa és anya között (látszólag) semmilyen konfliktus nincs. Jó a kapcsolat a nevelőapával (Csabával) is, aki gyakran megy érte az iskolába, és Viktor láthatóan örül neki. A láthatás úgy tűnik, rugalmasan működik.

Viktor mindig is igényelte a "felnőttek" közelségét, de nem tud mindenkinek megnyílni. Nemcsak az esetleges konfliktusok elrendezésének megoldásában, de a gondolj megbeszélésében is. Napi szinten igénye volt arra, hogy ha néhány percig is, de "csak vele" foglalkozzanak.

Viselkedésével lehetséges, hogy félelmeit igyekszik palástolni.

***Viktor problémás viselkedésének lehetséges okai:***

1. A 4. osztályt új tanító nénival kezdte, elkerült attól a személytől, akivel jó kapcsolatot alakított ki, akiben megbízott, aki sikeresen vezette el az eredményes tanuláshoz. (Ehhez a tanárhoz később is visszajárt, ha csak tehette egy-egy ölelésre, beszélgetésre.) Volt tanára véleménye szerint ez valószínűleg törést jelenthetett a kiskamaszkorba lépő Viktor életében. [2. sz. melléklet]
2. Az osztály többi vezéregyéniségével (Patrik, Karcsi) már kezdetektől voltak összezördülések, de ezek kezelhetőek voltak. (Három dudás, egy csárdában?) A megfigyelések szerint Viktor szeret vezéregyéniség lenni.

Korábban is megfigyelhető dominanciája, nem mindenki szeretett vele játszani, de irányító magatartása miatt egy idő után a társak magára hagyták. Velük később kompromisszumot kötött, visszament hozzájuk.

A probléma odáig jutott, hogy Viktorral nem akar senki sem játszani. Az édesanya védelmébe vette a fiát, megfenyegette az osztálytársakat, hogy baj lesz, ha nem játszanak Viktorral. Másfelől pedig a felsőbb évfolyamokról felfogadott nagyobb diákokat, azért, hogy megveresse azokat a gyerekeket, akik nem hajlandók Viktorral játszani. Az édesanya fenyegetőzik, hogy feljelenti az iskolát.

3. A gyereket a szülők márkás, drága ruhákban járatják, melyek elveszéséért, megrongálódásért az iskola nem tud felelősséget vállalni. Az édesanya ezt sérelmezi. [3. sz. melléklet]

#### **2.4. Az osztálytermi konfliktus és annak elemzése**

Az osztálytermi konfliktus a következő:

Viktor valószínűleg születetten domináns egyéniség, vezéregyéniség. Az osztályban még két másik ilyen tanuló is van. Konfliktus: Viktorral senki nem akar játszani. Az édesanya védelmébe vette fiát, a felsőbb éves fiúk közül felfogadott gyerekeket, hogy megvereti azokat, akik nem akarnak Viktorral játszani. A konfliktusok folyamatosak, gyakorlatilag egy folyamatos terror van jelen az osztályban a felsőbb évesek, illetve az édesanya részéről. Az édesanya gyakran megjelenik az iskolában, hangos szóval védelmezi a fiát.

A védelmező édesanya mindent igyekszik megadni fiának, anyagiakban is: drága, „márkás” ruhákban járatja iskolába. Az iskola ezekért nem tud felelősséget vállalni (elveszés, megrongálódás). Az édesanya ez kikéri magának, miért nem vigyáznak a fia dolgaira?

A problémát a nevelők mellett a többi szülő is érzékeli, számukra a helyzet sérelmes, féltik gyermeküket a felsőbb évesektől, illetve attól a korlátozástól, hogy nem játszhatnak, nem barátkozhatnak szabadon azzal, akivel akarnak. Ennek következtében a negyedikes szülők szülői értekezletet hívtak össze. Rendkívülit. Az alaphelyzet szerintük: egy gyermek folyamatos konfliktust nem nélkülöző magatartása miatt – aki nem játszik vele azt megvereti! – anyjával együtt gyakorlatilag terrorizálja az osztályközösséget.

A csoporton belüli konfliktust a többi nevelők is érzi és tudja. Sérelmezik Viktor anyukájának azt a magatartását, hogy bejár az iskolába, és hangos szóval, fenyegetéssel védelmezi fiát. Az iskolai problémákat a *pedagógusok maguk szeretnék megoldani*, nem pedig kívülről, szülői irányítással.

## **2.5. A szülők beavatkozása a konfliktushelyzetbe**

A szakirodalom szerint<sup>6</sup> különösen súlyos problémákat jeleznek azok az esetek, amikor a tanulók közötti konfliktusba valamelyik gyermek szülője is bekapcsolódik. Ha a szülő ilyenkor bemegy az iskolába, és ott a gyermekét ért vélt vagy valós sérelmeket kívánja megtorolni, gyakran okoz ezzel újabb jogsértéseket. Az iskola felügyeleti kötelezettsége az ilyen esetekre is kiterjed.

Esetünkben is hasonló történt. Az osztályfőnök, a többi pedagógus szeretné maga megoldani a problémát, és részükről elfogadhatatlan Viktor édesanyjának az iskolában történő viselkedése. A pedagógusok úgy reagáltak, hogy az édesanyával nem egyenként, hanem többen együtt kommunikálnak a félreértések elkerülése végett. Nem adnak neki teret ahhoz, hogy a korábban megbeszélteket később más módon reagálja le. Gyakrabban, havi szinten, illetve 3 hetente tartanak fogadóórát.

Az anyuka változatlanul, továbbra is ebbe az iskolába, ebbe az osztályba szeretné járatni gyermekét. Nem tudja elfogadni azt, hogy Viktort nem szeretik osztálytársai. Feljelentéssel fenyegetőzik az iskolavezetés felé, amely mögött a jól szituált ügyvéd nagypapa segítsége is állhat.<sup>7</sup> Igazát mindenképpen szeretné végigvinni.

A szakirodalom alapján<sup>8</sup> az osztálytermi konfliktuskezelésre az alábbi módszerek állhatnak rendelkezésre:

1. A konfliktus feltérképezése, drámafoglalkozások
2. Jegyzőkönyv készítése, iktatása
3. Esetmegbeszélő
4. Szülőkkel való konzultáció

Ezeket a módszereket alkalmazták az itt dolgozó pedagógusok is.

---

<sup>6</sup> AÁRY-TAMÁS – ARONSON 2010, p. 317.

<sup>7</sup> A pedagógusok szóbeli közlése szerint.

<sup>8</sup> AÁRY-TAMÁS – ARONSON 2010, p. 317.

## 2.6. A konfliktushelyzet megoldása

Az osztályfőnök szülői értekezletet hívott össze több alkalommal. Körlevelet készített [3. sz. melléklet], melyben tájékoztatta a szülőket az iskola elvárásairól. Kikérte kollégáinak véleményét, segítségét, Viktor korábbi tanítójának véleményét [1-2. sz. melléklet]. Kikérte az iskolapszichológus segítségét is.

A pedagógusok feladatuknak érezték, hogy a 4. osztályban elhatalmaskodó tanulók közti agressziót kezeljék. Az osztály tanulói között lényeges szociális, életmód, neveltetésbeli különbségek vannak. Ezek a különbségek nagyrészt a családok életstílusában keresendők. Alapprobléma: a mi esetünkben egy kisfiú az anyai túlféltés „áldozata” lett. Az otthoni pátyolgatás, az iskolai közösségben zsarnoki viselkedésbe csapott át. Az osztálytársak szinte lázadtak Viktor ellen. Nem akarták azt játszani, amit ő. Ennek a feladatnak a megoldása egy többlépcsős, főleg pszichológus szakembert igénylő feladat volt.

Feladatként kaptam a konfliktushelyzet megoldását. Először egy **Wartegg-tesztet** készítettem a gyerekekkel. Ez egy projektív teszt, ami a pillanatnyi lelkiállapotot tükrözi. A Wartegg-próba a rajztesztek közé tartozó projektív eljárás. A projektív technikákon belül a képkiegészítő tesztek csoportjába tartozik, tehát ingerként az egész (Gestalt) egy része, töredéke szerepel.

A részecskéknek különféle pszichológiai jelentésük van, tehát egyrészt minden elemnek más a felszólító jellege az egyén számára, másrészt az adott inger a „válaszoló” személyek mindegyikében mást hív elő, a személyiségfaktorok különbözőségének megfelelően. Ennél fogva a teszt alkalmas arra, hogy – egyéb személyiségvizsgálati eljárásokkal kiegészítve – képet adjon a vizsgált egyén személyiségstruktúrájáról. Pszichológus ezzel kapcsolatban sok mindent olvasott ki a rajzokból.

A teszt eredményeként arra derült fény, hogy *sok gyermeknél nem alakult ki kötődés, és nem tudnak megküzdeni az agressziójukkal.*

A következő feladat az **elvarázsolt családrajz** volt, amely párhuzamba vonható a teszttel. Sok gyermek nem rajzolta oda magát a rajzra. Voltak, akik egyes családtagjukat félelmetes állatnak ábrázolták. Okok és miértek tűntek elő ezekből a feladatokból.

Kacor király meséje sokféle szempontból **tanmesének** számít. Az elemzés során ezt is alkalmaztam. Amikor a mese felolvasása után feltettem azt a rávezető kérdést:

Mindenki olyan, amilyennek mutatja magát? Milyen volt ez a cica valójában? Milyen új tulajdonságokat szerzett? Te hova, kinek képzelnéd magad a mesében? Ennek képi megjelenítése érdekes volt. Többen a Kacor királyt emberi alakban ábrázolták a rajzon és saját maguk is emberi alakot öltöttek, pedig tudták, hogy állatok a mese főszereplői. Nemcsak emberi tulajdonságokat, hanem emberi alakokat is véltek felfedezni az állatok mögött. Ez egyfajta *önértékelés*<sup>9</sup> is lehet.

A gyermek önértékelése és később a felnőtt személy önértékelése nagyban függ a gyermekkorban kapott szülői mintáktól, megerősítésektől, vagy tiltásoktól.

Sok esetben azért érezzük rosszul magunkat a bőrünkben, mert olyan emberek értékrendje él bennünk (szüleink, tanárok, szomszédunk stb.), akik máshogy látják a világot, de kapóra jön a véleményük, amíg nincs saját meglátásunk. Érdekes kialakítani a saját világot, elsősorban célunkat meghatározni, és ha kell, a régi berögződéseket fölülírni.

A mi foglalkozásunk során ezt próbáltuk elkezdni a **korona játékkal**. Kihívtunk egy gyermeket az osztály elé (a jelentkezés önkéntes volt), beleültettük egy karosszékre. Ő volt a jelképes királyunk, akit megkoronáztunk. A többieknek arra a kérdésre kellett válaszolni, hogy milyen jó tulajdonságai vannak a királynak. A király ezt vagy elfogadta, vagy nem. Ez a játék arra is jó volt, hogy szembesüljenek azzal a gyerekek, hogy milyenek ők és milyenek látják őket a többiek.

A tulajdonságok kinyilatkoztatása mások iránt egyfajta bizalmat is jelent. Ennek megerősítésére több játékot is játszottunk.

Ki lenne az a gyerek az osztályból, akit magaddal vinnél egy **lakatlan szigetre**? A válaszok általában határozottak voltak. A legnépszerűbb gyerek, akit a legtöbben választottak, örült a sikerének. Voltak, akik a jelen nem lévő tanulókból vittek volna magukkal, ők később változtattak véleményükön. Ezt le is rajzoltattam a gyerekekkel, a rajzokból érdekes kötődéseket lehet kiolvasni.

A következő játéknál a cél: az **együttesség összetartó erejének**, az egymásra utaltságnak és a feltétlen bizalomnak a megtapasztalása.

A résztvevők szorosan egymás mellett állva kört alkottak. Egy diák a kör közepére állt és lassan hátra dőlt. A mögötte álló társak elkapták, és gyengéden átirányították a másik oldalra. Lassan és gyengéden koordinálták a résztvevők a mozgásukat, és a közép

---

<sup>9</sup> Az önmagunkról kialakított vélemény. A gyermekkorunkban hallott tiltások alakítják ki a lelkiismeretünket, a felettes énünket, ami kontroll alatt tart. Amiket gyermekkorban „megkaptunk”, végigvezetheti az életünket. Erősítést miben kaptunk és miben gátoltak, amivel úgynevezett „képeket” alakítottak ki bennünk. Ezen képek felülírása nem egyszerű, minél régebbi egy kép, annál nehezebb felülírni (elfogadni), de nem lehetetlen.

álló élvezte a bizalmon alapuló hullámozgást. Az odaillo zene erősítette az érzelmi élményt. Minden csoporttagnak lehetőséget kapott arra, hogy átélje az élményt.

Megjegyzésem: ez a játék a közepén álló csoporttag számára sok melegséget és elfogadást közvetített. A kiközösítettek számára ez az élmény az integráció különös esélyét adhatta.

Egyedül az a gyermek érezte a társai feltétlen bizalmát, akit az előző játékban a legtöbben vittek volna magukkal a lakatlan szigetre. A többiekénél a bizalomkör nem működött, csak a kétszemélyes bizalom. Volt olyan gyermek, aki ebben sem szeretett volna részt venni.

A játékok közötti szünet szerves részét képezte a beszélgetés. A gyermekek szociális és családi kötelekeinek feltérképezése; így a feladatok kiértékelését validitási keretbe lehetett foglalni.

## ***2.7. A konfliktushelyzet megítélése***

G. Viktor édesanyjának személyisége az említettek alapján klasszikus esete az overprotektív, vagyis a túlóvó, túlpátolygató anyai magatartásnak. Elvált szülőként igyekszik fiának mindent megadni, anyagi helyzete is megengedi azt, hogy drága, márkás holmokban járassa iskolába. Figyeli fia iskolai teljesítményét, és bár az intellektuális (tanulási) területekre úgy tűnik nincs nagy befolyása a gyermek képességei miatt, viselkedését igyekszik szemmel tartani, és szinte vezérelni.

A legnagyobb probléma az adott helyzetben az overprotektív anya beavatkozása a gyermek, és rajta keresztül az osztály, sőt, az iskola életébe. Az iskola (pedagógusok) és a többi szülő ettől ódzkodik, mindkettő szeretné, ha Viktor anyukájának viselkedése megváltozna.

Hagyni kellene, hogy az osztálytermi konfliktus kiforrja magát, illetve, hogy a pedagógusok kezeljék azt. Hagyni kellene, hogy Viktor a maga domináns módján vívja meg harcát osztályban betöltött szerepéért, ne pedig szülői vagy felsőbb diáktársai beavatkozására. Talán csak ő, önmaga tudná eldönteni, hogy milyen viselkedéssel tud valódi barátokat szerezni magának osztálytársai közül.

Dominanciája, belső erői valószínűleg genetikusan öröklöttek, azokon nehéz változtatnia. Talán azt lehetne elérni, hogy energiát a munkára (tanulásra) vigye át. Jó módszer lehetne talán valamilyen mozgásforma, sport is (pl. valamilyen küzdősport), akár

az iskolában, vagy – éppen a támogató édesanya segítségével – valamilyen különóra formájában. Talán sikereket is érhetne el...

Az, hogy a szülő felbérel, lefizet felsőbb évfolyamos diákokat gyermeke védelmében, maga tény az iskolavezetés és a pedagógusok számára elfogadhatatlan. Ezzel a szülő a gyermek védelmét akarja erősíteni (overprotektív anya!), védeni akarja őt valószínűleg a kiközösítéstől. Csakhogy valószínűleg éppen az ellenkezőjét éri el: a gyerek társai félelemmel válaszolnak ezekre a törekvésekre. Csak a félelem és a kilátásba helyezett erőszak miatt játszanak Viktorral, megjátsszák magukat, valójában mást éreznek, mást gondolnak, más diáktársakkal keresnék a kapcsolatot.

Egy szülő túlvó magatartásával gyakorlatilag sakkban tart egy egész osztályt, s talán néhány pedagógust is.

A helyzet valójában Viktornak sem jó, hiszen vezető ereje ily módon csak látszólagos, egy-egy elszólásból, új helyzetbe kerüléskor könnyen kiderülhet az igazság: nem őt szeretik a többiek.

Viktor dolgozatom írásának idején napokon belül elkezd az 5. osztályt. Új tantárgyak, új tanárok, s talán új diáktársak is várnak rá. Nem lesz könnyű feladata, mint ahogyan a vele kapcsolatban lévő pedagógusközösségnek sem.

Az iskola pedagógia programja szerint *„fontos társadalmi kapcsolatot jelentő színtér a szülőknek, szinte naponta, illetve igényeik szerint találkozhatnak más szülőktársakkal, pedagógusokkal, az intézmény vezetőivel”*. [Fővárosi Önkormányzat... 2006:I. köt.:8]

Ebben a speciális iskolában számtalan nehézséggel kellett már szembenéznie a tanároknak, vélhetően a szakképzett, jól felkészített szakembergárda megoldja ezt a feladatot is. Az iskola pedagógusainak többsége gyógypedagógus, magasan kvalifikált szakember. [Fővárosi Önkormányzat... 2006. I. köt.:9]

Az *5. osztály osztályfőnöki óráinak* rendjében több olyan foglalkozás, drámapedagógia is szerepel, amely éppen az önismeret, önfogadás, társas kapcsolatok köréről szól, sőt több olyan téma is van, amely az agressziót és az iskolai konfliktuskezelést tervezi megbeszélni. [HEGEDŰSNÉ 2011:3-7]

Reméljük, ezek is hozzájárulnak majd Viktor személyiségének pozitív fejlődéséhez!

## 2.8. Vélemények a Benedek iskoláról

Álljon itt néhány, az egykori és mai diákoktól, illetve a szülőktől származó bejegyzés a Benedek iskola honlapjáról,<sup>10</sup> 2010-ből, eredeti (nem átvitelt) írásmódban:

*„Én szerintem jó a sulis. Csak úgy kellene a tanárokhoz állni, hogy jó legyen nekik meg nekünk is. Csak sok diák NEM BECSÜLIK MEG A PEDAGÓGUSOK munkáját. Csak ennyit erről.”*

*„nagyon szeretem ezt az iskolát benedek elemi óvoda általános iskola speciális szakiskola és egységes gyógy pedagógiai módszertani intézmény klaszár a tanárok”*

*„A kisfiam jár ebbe az iskolába,de én meg vagyok elégedve az iskolával is.és a tanárokkal is. Ha pedig valaki rosszat ír,vállalja fel a nevét is.”*

*„Geckó (2010-06-04 20:33:37)*

*Jó véleménnyel van*

*Én szerintem jó fejek a tanárok. Velem ok nélkül nem kiabálnak. Ha segítséget kérek segítenek.*

*Ja értik a "hülyeséget" is. Ennyit a tanárokról.*

*Ahogy mi viszonyulunk hozzájuk akkor Ők is úgy állnak hozzánk.”*

*„Zsuzsanna (2010-03-28 05:05:19)*

*Rossz véleménnyel van*

*„Én nagyon nagyon sok,sok rossz véleménnyel és tapasztalattal vagyok ezzel az intézménnyel kapcsolatban.Anno engemet is osztály társaimat a tanközpontban kűltek ki minden Csütörtökön dolgoztatni hogy ballagási ruhára legyen pénz meg minden ki talált hülyeségeket találgatok ki .Mikor én nem is voltam és vagyok rá szorúlva az ilyesmi dolgokra és közben a pénzt csak a tanárok és az igazgató lenyúlta mert a ballagásom egy rakás semmit mondó kis csöves dolgo volt még a tanulóknak nekünk kellett be vinni sütit.üditöt a saját ballagásunkra akkor hova síkassztották le a pénzt a tanözpontból .A diákok többségét egész állónap verték,üitöték a tanárok*

<sup>10</sup> [www.fovarosi-benedek.hu/index.php](http://www.fovarosi-benedek.hu/index.php), Utolsó hozzáférés 2011. 07. 07.



*mert a tanároknak csak szánalmas fogyatékosok voltunk a szemünben semmi más egyszer egy osztlyás társamat úgy meg verte egy tanár hogy mér az orra vére is el eredt aztán meg ha be ment a szülő csak is a tanároknak ált feljeb jaj olyankor már fényeték magukat a mocskok .Harsányi László akkori tórna tanár is egy gyerek miatt a tórna órán végig verte kezével a sórban osztály társaimat és engemet is .És azt mondta utána nekünk hohy csak nyugotan lehet szülöknek panaszkodni jöjenek csak ide és meglátják hogy én azaz Harsányi lászló ő végig veri a szülőket is ha mészály mvel ő karatézik elég sok idelye ezzel fenyegetözött Héja Marianna technika tanár aki elég öreg volt már és Kispestről jött át ő is egy olyan stílusú ember volt akinek ha nem tetszett valami vagy ha csak valamiért szólt szépen neki az ember azt csinálta velem hogy vónalzóval kőkeményen a tenyeremre ütött máig napig a kis hurok meg van a tenyeremen ja és matematika órán meg egy Füredi Ferencné nevű iszákos piás naár nő egy hosszú bottal csapkodot a padomon hogy ha valamit nem tudtam matekból majd egyhén fejemet érintete a botal meg a kezével meg ütött ha nem tudtam matekból valamit és még sorólhatnám ez csak ajég hegy csúcsa ebben az iskolaában a gyermekek jogai egyenlőek a nullával aki teheti ide ne irasssa be .”*

Igen, kemény szavak, az utóbbi esetben negatív a kritika. A bejegyzés tartalma szerint (ha az valós!) komoly probléma lehet a középiskolai szintű szakiskolában az egykori tanuló véleménye szerint a tanár-diák kapcsolatban. Itt és most nem vállalkozom a leírt szavak igazságtartalmának vizsgálatára, de: még ha csak a fele is igaz, akkor is nehéz problémával szembesülnünk egy sajátos nevelési igényű képzés terén. Kemény konfliktushelyzetről értesülünk egy olyan on-line bejegyzésről, amelyet bizonyára nem moderált senki sem az iskolából (iskolavezetésből), ami azt is jelentheti: az iskola vezetése szembenéz a problémával, felvállalja azokat, nem söpri a „szőnyeg alá”.

Magam pedagógusként is ismerve a közösséget, valóban vannak nehéz helyzetek, nehéz sorsú gyermekek. Közéjük tartozik vizsgálatom főszereplője, G. Viktor is. Feladatunk, hogy türelemmel, hozzáértéssel, a problémák, konfliktusok időbeni feltárásával dolgozzunk azok megoldásán úgy, hogy az a tanuló javára váljon.

### 3. ÖSSZEFÜGGÉSEK KERESÉSE, MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK

#### 3.1. A konfliktusok háttere és az alaphelyzetek

A problémás viselkedés háttere az egyén biológia-pszichológiai és szociális körülményeiben keresendő. Általában nem egyetlen tényezőről, hanem azok szövevényes kapcsolatáról, egyéni kombinációjáról lehet beszélni, amelyek mint hajtóerők, motívumok beindítják, időlegesen vagy tartósan fenntartják az adott viselkedést. Többnyire nem is tudatos az a folyamat, amely lezajlik egy konfliktus során, s amelyre mégis keresnünk kell a magyarázatot és a megoldást. Gyakori az is, hogy szinte automatikusan sodródnak egymás után a történések.

A nevelés során törekedni kell arra, hogy felismerjük az emberi működés problémás helyzetait, és minél inkább tudatosan járjunk el a megoldást keresvén. Egyfajta személelmódot kell kialakítani, egyfajta gondolkodási „sémát”, azért, hogy megtudjuk, mi áll a problémás helyzet hátterében. [N. KOLLÁR – SZABÓ 2004:486]

Akkor, amikor egy problémás viselkedéssel találkozunk, általában kevés idő van a mérlegelésre, ezért rendszerint automatikusan reagálunk. Jó lenne, ha egy tudatosabban tervezett reagálási módot tudnánk kialakítani. Ennek első feltétele, hogy a gyermek viselkedését figyelve, próbáljuk beazonosítani azt az érzelmi-hangulati-indulati állapotot, amely mozgathatja a viselkedést.

Alapszabály a nevelésben, hogy az érzelmet mindig fogadjuk el, de a zavaró viselkedést korlátozzuk, kritizáljuk, s ha kell, adott esetben büntessük is, hogy határt állíthassunk, hogy kontrollt gyakorolhassunk a gyermek önkontrollhiánya miatt. Soha nem a gyermeket, hanem a *konkrét viselkedést, cselekvését* kell büntetni, kritizálni! *Jó, ha a gyermekkel érzékeltejük, hogy nem vele van a baj, hanem az adott viselkedésével, amely megváltoztatható.* Így egy korrekt visszajelzést adva számára, hozzájárulhatunk reális énképének alakulásához, fennmaradásához, s talán kisebb ellenállásra számíthatunk a részéről. Tehát: *„nem veled van baj, hanem ezzel a viselkedéssel”* üzenet során megnyílhat a problémakezelés lehetősége. [N. KOLLÁR – SZABÓ:489]

### 3.2. *A konfliktusok és a szülők*

Fontos az, hogy a konfliktusok során keletkezett sérelmeket orvosoljuk. A *gyerekek védelme érdekében az intézmény és a szülők közösen* próbálják meg kialakítani az együttműködés formáit.

Ahhoz, hogy a kiélezett helyzetekben a konfliktusokra megoldásokat találjunk, a pedagógusoknak, az iskola vezetőinek komoly erőfeszítéseket kell tenniük. Többen vélekednek úgy, hogy azért is nehéz eljutni a harmonikus megoldásokig, mert a szülők többsége is – számos közismert (munkahely vagy éppen annak hiánya stb.) ok miatt – hallatlanul feszült, ideges, ingerlékeny, s ez nehezíti a közös cselekvés kialakítását.

A probléma másik oldalát tekintve, a pedagógus lehetséges, hogy saját maga is hasonló problémákkal küzd, mint a szülők többsége, ráadásul sok esetben ő is szülőként érintetté válhat a saját gyermeke okozta problémák esetében.

Többen látják úgy, hogy a szülők közül többen „nem érettek” a gyermekek nevelésére, úgy vélik, hogy hiányoznak azok a szülői kompetenciák, amelyek ehhez nélkülözhetetlenek.

*Paksi Borbála* viszonylag friss (2010), az iskolai agressziót kutató tanulmánya szerint a család relatív gazdasági státusza mentén a magasabb státusz megóvó szerepe mutatkozik meg, elsősorban az áldozati jellegű magatartások tekintetében. [PAKSI 2010:130]

A legnagyobb gondot azok a családok jelentik, ahol a kedvezőtlen szociális helyzet (szegénység, munkanélküliség) mellett egyéb kedvezőtlen tényezők jelenléte is létezik (alkoholizmus, betegség, bűnözés). Esetünkben a jól szituált anya (ügyvéd az apja) válás után él párjával (de nem tartós kapcsolatban) [1-2. melléklet], ő maga nem dolgozik (az információk szerint a prostitúció sem kizárt részéről).

Az így felnövekvő gyermekek számára *nincsenek olyan követendő minták*, amelyek támogathatnák az eredményes tanulást. A legnagyobb veszélyt ezekben az esetekben az egymást követő tanulási kudarcok (bukások, évismétlés, túlkorossá válás), végül az iskola elhagyása jelenti. [AÁRY-TAMÁS – ARONSON 2010, p. 199.]

Nekünk, pedagógusoknak nehéz azzal szembesülni, hogy a súlyos konfliktusok, az agressziók már az alsó évfolyamokon is megjelennek, amelyek jelzés értékűek lehetnek mind a tanítóknak, mind a szülőknek.

A problémák hátterében az állhat, hogy sok szülőnek kevés ideje marad a saját gyermekével foglalkoznia egy pedagógus szakszervezeti vezető szerint (napi hír a reggeli tv-műsorból)<sup>11</sup> a mérések szerint átlagosan 7 *perc* jut egy gyerekre a szülő részéről naponta. Nincs megbeszélés, nincs kibeszélés, nincs feldolgozás! A megoldatlan helyzetek pedig további problémák forrásává válhatnak.

Úgy vélem, az együttéléshez szükséges készségek taníthatók. Nem várjuk el a fiataloktól, hogy maguktól tanulják meg a számolást, vagy instruálás nélkül váljanak virtuóz hegedűművésszé, vagy elsőrangú teniszezővé. Mégis valahogy úgy gondoljuk, hogy a gyerekek maguktól megtanulják az együttélés szabályait, csak össze kell ereszteni őket az iskolában. Persze van, aki így is megtanulja. De sokkal több diák jobban boldogulna, ha az emberi kapcsolatok a tananyag részét képeznék. Ez sokféleképpen megvalósítható: a gyerekeket meg lehet tanítani érzelmeik felismerésére és megértésére, segíteni lehet nekik abban, hogy nagyobb empátiával viszonyuljanak másokhoz; konfliktuskezelő módszereket adhatunk a kezünkbe; megtaníthatjuk nekik, hogyan lehet barátságot kötni. Különösen fontos ismeretek lehetnének ezek a középiskolában (szociálpszichológia).

### ***3.3. Az érzelmek kezelése***

Érzelmeinket tudnunk kell kezelni, vagy törekedni kell azok kontrollálására. Hogyan lehetséges ez, milyen módjai lehetnek – nekünk, pedagógusoknak fontos lehet a tanítványainkkal szemben, hogy tippeket, megoldási lehetőségeket adjunk számukra – akár spontánul is. Megbeszélés, elemzés útján a tanulók gyakorlatot szereznek saját érzéseik és mások érzéseinek felismerésében, megtanulják, hogyan mérlegeljék őket, hogyan reagáljanak rájuk, és hogyan hozzák mindezt társaik tudomására.

### ***3.4. Mások érzelmeinek kezelése***

A mások arckifejezésében megnyilvánuló érzelmek magától értetődőnek tűnnek, értelmezésüket nem tartjuk olyan készségnek, amit tanítani kellene. A fiatalok azonban gyakran azért kerülnek egymással összetűzésbe, mert félreértik a másik érzelmi megnyilvánulását. Az agresszióra hajlamos fiatalok például gyakran ellenséges

---

<sup>11</sup> 2011. júl. 7. TV2 reggeli adása.

támadásként értelmezik a másik semleges reakcióját, megjegyzését, amiért durva elégtételt vesznek.

### **3.5. A konfliktusok békés feloldása**

A pedagógusok számára az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat a diákok közötti konfliktusok feloldása, és annak megelőzése, hogy a nézetletérések és kisebb civakodások *erőszakká* fajuljanak. Az iskolák eltérő megközelítéseket alkalmaznak arra, hogyan segíthetik elő a nézeteltérések feloldásához szükséges készségek fejlesztését.

A közelmúltban – mint arra már korábban utaltam – több kutatás vizsgálta az iskolai konfliktusok és erőszak okait, és egész mibenlétét, de úgy vélem, még korántsem teljes az összkép és a megoldási lehetőségek tárháza. A téma véleményem szerint valószínűleg még sokáig előtérben marad (amelyet a napjaink médiája is megerősít!), kutatva annak pedagógiai-, pszichológiai- és szociálpszichológiai vetületeit.

### **3.6. Szerepjáték, drámajáték fontossága**

A másik fél szempontjának megismerésével egyrészt elosztható a konfliktus által keltett harag, másrészt a tanulók sokkal inkább képesek lesznek arra, hogy előre lássák és értsék, milyen érzéseket válthatnak ki a másikban, hogy cselekvés előtt gondolkodjanak, és hogy a nézeteltéréseket ne verekedéssel intézzék el, hanem *beszéljék meg*.

Van olyan iskola, ahol az ilyen irányú készségfejlesztés már az általános iskola *alsóbb osztályaiban* megkezdődik. Az egyik iskolában mindennap, minden osztályközösségben fórumot tartanak a „jó hírek” és a „rossz hírek” megbeszélésére. Még az óvodások is ügyesen megtanulják, hogyan közöljék társaikkal, hogy „jó volt veled játszani az udvaron”, vagy „nem esett jól, hogy kinevettél, amikor kilötyögtettem a tejet”. Ennek segítségével a gyerekek pozitív légkörben nyilvánosságra hozhatják a sérelmeiket, megbeszélhetik a problémákat, ugyanakkor azzal is tisztába jönnek, hogy milyen hatással van cselekedetük mások érzéseire. Ha egy konfliktus feloldása nehezen megy nyilvánosan, akkor az érintett tanulók egymás közt, zárt körben is megbeszélhetik olyan tanár, vagy szülő irányításával, aki képzésen sajátította el a konfliktuskezelés technikáját.

Jó példa pl. ha tanév elején egy osztály közösen dolgozza ki a *saját házirendjét*, viselkedés szabályai, meghatározzák a helytelen viselkedés következményeit. A házirendet

kifüggesztve a tanteremben, és a tanulók ez alapján értékelik saját maguk és mások magaviseletét.

Jó módszer lehet az is, ha az osztályban van egy *levelesláda*, ahová üzeneteket lehet bedobni. Ez már akár 3. osztályban is alkalmazható! A tanárok külön képzési programban részesítik a tanulókat, hogy gondolkozzanak, mielőtt cselekednének. Az alapos képzés után, különféle vizuális emlékeztetők segítségével azt akarják elérni, hogy a tanultak ne merüljenek feledésbe. [ARONSON 2009:112-114]

### **3.7. Az empátia**

A fogalom meghatározásában úgy vélem bátran hívhatom segítségül Buda Bélát, akinek négy kiadásban is megjelent empátiával foglalkozó könyvében – amelyet talán *alapláda* is nevezhetünk – az alábbiakat olvashatjuk:

*„Az empátia a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen kommunikációs kapcsolat során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. Ennek a beleélésnek a nyomán meg tud érezni és érteni a másikban olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyeket a szavakban direkt módon nem fejez ki, és amelyek a társas érintkezés szituációjából nem következnek törvényszerűen. A megértés és megézés fő eszköze az, hogy az empátia révén a saját személyiségében felidéződnek a másik érzelmei és különféle feszültségei. Ezt úgy is ki lehet fejezni, hogy a személyiség beleéli, mintegy a másikba vetíti önmagát.”* [BUDA 1993:45]

A szerző utal arra is, hogy gyermeknevelés és a pedagógia az empátia *természetes megnyilvánulásának* és *alkalmazásának* különösen fontos területe. A különböző korú gyermekeknek többé-kevésbé kialakulatlan, fejletlen még a szociális viselkedése és a szavakban megfogalmazott közlési képessége. A gyermeki viselkedésben – minél fiatalabb a gyermek – még szabályozatlanok az érzelmek, nagy a befolyása olyan indulatoknak és indítékoknak, amelyek a felnőttben vagy nem jelentkeznek ilyen mértékben, vagy csökkennek, és meghatározott ingerekhez, alkalmakhoz kötődnek. [BUDA 1993:239]

Tulajdonképpen az empátia a pedagógiai munkában megkönnyíti a gyerekek viselkedésének szabályozását, a gyermeki személyiség problémáihoz való *helyes* nevelői viszonyulást. [BUDA 1993:238]

Kiemeli a szerző azt is, hogy az empátiának rendkívül nagy a jelentősége a *gyógypedagógiai* munkában. [BUDA 1993:236] Ez a megállapítása azért is fontos

számomra, hiszen a vizsgálatomat éppen egy speciális iskola keretei között végeztem, az intézménybe enyhe fokban értelmileg sérült és mozgásukban gátolt gyerekek járnak.

Ugyanakkor az empátiás készséget a *gyerekek körében* is megfigyelhetjük, és alkalmazhatjuk a nevelés-oktatás során. A jobb empátiás készséggel rendelkező gyerekek általában együttműködőbbek és kevésbé agresszívak. Ha egy gyerek megtanulta, hogy milyen egy másik személy helyében lenni, az adott személlyel szemben már nagyon nehezen tud támadóan fellépni. Ha megtanultunk sok más ember bőrébe belebújni, általában sokkal kevésbé választunk agresszív eszközöket.

Az empátia tanulása is otthon kezdődik. A kutatások szerint a fiatal lányok ugyanolyan fokú empátiával bírnak, mint amilyen empátiával viszonyul az édesanyjuk hozzájuk. A fiúkat kevésbé befolyásolja édesanyjuk empátiaszintje, de a szülői nevelés egyik vetülete igen fontos a fiúk szempontjánál. A fiúk empátiás képessége általában alacsony szintű, ha a szülők nagy hangsúlyt helyeznek a versengésre. Igaz, ha mindenáron nyerni akarunk, jobb is nekünk, ha nem foglalkozunk vetélytársunk érzéseivel. Az empátiát lehet *direkt* módon tanítani, de *közvetett módon* is elsajátítható a tantermi foglalkozásokon.

*Az empátia tanításának lehetséges módszerei:* történetek hallgatása, szerepek eljátszása, videofelvételek lejátszása, közös elemzés, hogyan néztek ki az emberek, mikor beszéltek, mikor érzelmeiket akarták kifejezni. Az ilyen program első nézésre nem köthető iskolai tananyaghoz – talán egy osztályfőnöki óra anyaga lehet. [ARONSON 2009:118-120]

### **3.8. A népszerűtlenség elviselése**

„*Senki nem akar velem játszani*” – gyakran halljuk ezt a panaszt otthon és az iskolában. És van, akinek ez a valóság. Egy gyereknek az az egyik legfájdalmasabb élmény, ha a többi gyerek kirekeszti, elutasítja és zaklatja. Amennyiben társai azért nem kedvelik, mert nem rendelkezik megfelelő szociális készségekkel, esélye sem lesz saját maga fejlesztésére, ha senki sem barátkozik vele. Ha valaki gyerekkorában népszerűtlen, annak felnőttkorban is komoly következményei lehetnek. Vizsgálatok igazolják, hogy a gyermekkorban elszenvedett kiközösítés önértékelési problémát jelent. Csökkenti az egyén önbizalmát, önértékelését.

A népszerűtlen gyerekek *érzelmi intelligenciája fejletlen*, nem tudnak ösztönösen jól viszonyulni másokhoz. Van, aki túlérzékeny, a legkisebb provokációra is megsértődik, és hajlamos az indulatos reakcióra. Mások túlzottan félénkek és szoronganak. Megint mások nincsenek társaikra „hangolódva”, ügyetlenül és nem helyénvalóan reagálnak. Egy fiatal érzelmi fejlődésében döntő fontosságú, hogy legyen legalább egy barátja, még akkor is, ha ez a kapcsolat nem túl mély. Kérdés, hogy ez az iskola feladata-e? Egyre több pedagógus válaszol erre a kérdésre *igennel*. Úgy tűnik, segíteni kell a kötődést, a barátságok kialakulását. Betolakodhat-e az iskola a diákok társas életébe? Nem könnyű. Kis programok – figyelemre méltó eredmények már vannak, amelyek ezt igazolják. Fejlesztő programokra van szükség, hogy a kirekesztés, a konfliktusok megoldódjanak, az adott életkornak megfelelően.

### **3.9. Csapatmunkával a gyűlölködés ellen**

Nagymértékben a fiatalok javát szolgálná – és a jelenleginél sokkal jobban megtanulnák egymást értékelni a tanulók –, ha a környezet egy kicsit barátságosabb lenne, és nagyobb lenne a *kooperáció*. Célszerű olyan környezetet kialakítani a közös munkához, mely „kedvet ad” a közös együttlétre (a lehetőségekhez képest jól elhelyezett bútorzat, növények, dekoráció, stb.). A csoportos foglalkozás során, kiscsoportos munkában *közös* a tevékenység, egymásra épülnek az olyan feladatok, amelyekben mindenkinek részt kell vennie, különben *nem megoldható* a feladat.

A csoportok közötti ellenségeskedés nagyon gyorsan kialakulhat és állandósulhat. Egy adott csoport iránt megnyilvánuló elfogultsággal és egyéb típusú, érzékelhető igazságtalanságokkal a csoportközi ellentétek felerősödnek. Ha az iskolák csökkenteni kívánják a klikkek közötti gyűlölködést, nem elégséges megoldás a klikkesedés elfojtása. Az iskoláknak meg kell találniuk azt a célt, amelyért a diákok hajlandóak közösen dolgozni. Az együvértartozás érzését tanulni és tanítani kell a mai világ társadalmi viszonyai között.

Ha olyan légkört kívánunk teremteni, amely eltérő emberek között elősegíti és fenntartja a baráti érzéseket, akkor meg kell találnunk a módját, hogyan építhetők be ezek a pozitív, együttműködésen alapuló élmények a napi gyakorlatba. Meg kell találnunk a módját, hogyan válhatnak rutinszerűvé a baráti, kooperációra építő találkozások, amelyek a keletkező pozitív érzéseket tovább táplálják.



### **3.10. Megoldási lehetőségek**

#### **3.10.1. A kooperáció, az empátia és az együttérzés kialakítása**

Jó munkahelyi/iskolai környezet kialakítása szükséges. Az igazán pozitív munkakörnyezetben pl. nem az az izgalmas, hogy milyen, hanem az, hogy mi hiányzik belőle. A pozitív környezetben nincs elnyomás, megszegyenítés és kirekesztés. Az emberek nem a másik megalázásával foglalkoznak. Az embereket saját magukért becsülik.

#### **3.10.2. A versengés csökkentése és az együttműködés erősítése**

A tantermi környezetet vonzóvá kell tenni a diákok számára. A tanulást élményszerűvé kell tenni, meg kell teremteni a megfelelő légkört. Lehet előadni az ismeretet a hagyományos módon frontálisan, de végezhetnek a diákok pl. kutatómunkát a könyvtárban, lehet múzeumi órán részt venni, készíthetnek interjúkat a témához kapcsolódó személlyel.

A tanár megszabhatja, hogy a diákok egyénileg, vagy csoportban dolgozzanak. A számonkérés is lehetséges többféle módon, akár kiselőadás, vagy éppen vetélkedő formájában is. Az ilyen módszerek üzenetértékűnek számítanak. A diákok magából a folyamatból is tanulnak valamit, miközben a feladat tartalmi részére összpontosítanak. Ilyenkor a diákok többnyire versenyhelyzetben vannak: ki tud többet összegyűjteni, ki kap jobb érdemjegyet... Ezáltal a diákság nyertesekre és vesztesekre oszlik, a vesztesést pedig igyekeznek kerülni. A győztesek és a középmezőny igyekszik elkülönülni a vesztesektől, velük nem szívesen vállalnak közösséget. A túlzott versengésnek is megvannak a maga árnyoldalai...

A kooperáció tanórai megvalósítására tett kísérletek visszafelé is elsülhetnek, ha nem körültekintően építették fel őket. A legjobb képességű osztályban/csoportban is van mindig egy-két tanuló, aki igyekszik előtérbe kerülni, és végzi/végzik a munka oroslánrészét, ugyanakkor nehezményezik, hogy ők dolgoznak a legtöbbet. A kevésbé motivált tanulók kevés munkát végeznek, keveset tanulnak, és fölöslegesnek érzik magukat. Az ilyen csoportok *csak a nevükben* működnek együtt.

### 3.10.3. Mozaik módszer

Sikeres modell, amely több évtizede jól működik. Mindenki együttműködésére szükség van ahhoz, hogy a kitűzött cél megvalósuljon. Körültekintő tanulásszervezés szükséges hozzá, hogy úgy működjenek, ahogyan kell. A feladatot részekre bontják a csoportban, azok egymásra épülnek, így minden tanuló feladatrésze fontos, a részfeladatokon keresztül állítható össze az egész.

Előnye: hatékony, segíti az egymásra figyelmet, az együttérzés és az empátia kialakulását, mert a tanulási tevékenység keretében a csoport minden egyes tagjának jelentős szerep jut. Csapatként kell dolgozni, minden egyes tag a másikra van utalva. A csoport- és az egyéni célok kiegészítik egymást. A diákok nem ellenfelek, hanem csoporttagok. A gyengébb tanulók könnyen fejlődhetnek, megmutathatják olyan képességeiket, amelyek egyébként nem jönnének elő, a jó tanulók pedig ugyanolyan jól teljesíthetnek.

### 3.10.4. Az empátia fejlesztése

A mozaikmódszerrel tanuló diákok aktívan használják empátiás képességüket. Átérik azt, amit a szereplő átél, jobban megértik mások problémáit, és talán másképpen viszonyulnak társaikhoz legközelebb egy konfliktusos helyzetben. Talán más magatartást vesz fel a diák maga is diáktársával szemben egy következő vitás helyzetben.

A kooperatív tanulási stratégiák *hatékonyak*. A tananyag ugyanolyan jól, ha nem jobban – elsajátítható, mint a hagyományos módszerekkel. Amerikai vizsgálatok [ARONSON 2009, 140 p.] szerint az ilyen tanteremben *pozitív társas légkör* alakul ki, a diákok kedvelik és tisztelik egymást, a gúnyolódás és a bántalmazás határozottan csökken. A diákok jobban szeretnek iskolába járni.

Nemcsak a kisebb gyerekek javát szolgálja a kooperatív tanulás, minden korosztály hasznára válhat. A diákok között szoros az együttműködés, nem a szokásos versengő tantermi légkörre épül. *Egy közös cél* érdekében dolgoznak.

*A tanári oldalt tekintve:* a tanárok is könnyen el tudják sajátítani, szívesen dolgoznak vele, sőt, más tanítási módokkal együtt is alkalmazható. Akkor is hatásos, ha naponta csak egy-két tanórán alkalmazzák.

### 3.11. Konklúziók

A vetélkedés, a kirekesztés, a csúfolódás és a megszegyenyítés nem természetes és nem elkerülhetetlen. Ezek az élmények nem feltétlenül velejárái a tizenéves diákoknak. Úgy tűnik, a diákok akkor tudják egymást értékelni, ha olyan helyzetbe kerülnek, ahol strukturált, megtervezett módon történik az interakció, amely mindenki számára lehetővé teszi, hogy alapvető embersége mindenben keresztülragyogjon. Fontos a tanári példamutatás, a tanár tényleges cselekvése. [ARONSON 2009:145-175]

A humanisztikus pszichológia szerint *minden ember különös, egyéni*. Igaz, hogy mi, emberek sok mindenben hasonlítunk egymásra, de az is igaz, hogy mindnyájan különlegesek is vagyunk, egyediek, és megismételhetetlenek. És éppen ez a különlegességünk: az *énünk*, a *személyiségünk*. Jó az, hogy a pszichológia (tudomány) vagy a pedagógia igyekszik bizonyos általános törvényszerűségeket megállapítani az emberek viselkedéséről, de mi sem lehet károsabb, mint hogy ezeket az általános törvényszerűségeket ráerőltetve – például a gyerekekre – dehumanizáljuk a tanulás-tanítás gyakorlatát. *Ha van jó megoldás, lehet, hogy van még jobb módszer*. Kell, hogy legyenek olyan tanítási folyamatok, amelyeket ha bizonyos módszerekkel, bizonyos típusú tanulókkal lefolytatunk, akkor előzetesen meghatározott, világosan körülírt célokat érhetünk el velük. [KLEIN 2002, p. 205.]

Igaz, hogy vannak jó és kevésbé jó pedagógiai módszerek, de mégis: *nem a módszer a lényeges*. Iskolája válogatja, hogy hol melyik módszer „vállik be” igazán.

## ZÁRSZÓ

A nevelés sajátos paradoxona, hogy szinte a *lehetetlenre* vállalkozik. Másokat nevelni majdnem képtelenség. Minden ember önmagát neveli. Az iskola előtt, az iskolában és az iskola befejezése után is. Más kérdés, hogy egyikük mindig másokhoz igazodik. Igényli, hogy vezessék. Szülei, tanárai, barátai, felettesei. A másik bonyolult hatásrendszerből szűri ki a követendő utat. *Szecsó Tamás* információs háromszögében ábrázolja a tanulókat érő hatásokat, melyből az látható világosan, hogy a mai gyerekek az előző korok fiataljaihoz képest valójában információzuhatagban élnek. Lakásviszonyaik között a gyerekek pl. előbb szokták meg a tévénezést, és csak azután tanulnak meg olvasni és írni. A tévéműsorok viszont nemcsak értelmüket fejlesztik, érzelmi világukra is hatnak, sőt néha túl korán, kritikátlanul, hamis életmodelleket is közvetítenek hozzájuk. [KERÉKGYÁRTÓ – KISS 1976:60]

Nem túlzottak az iskolákkal szemben támasztott elvárásaink, manapság a szülők és a politikusok egyaránt abba az irányba terelik az amerikai és az európai iskolákat, hogy jól képzett diákokat bocsássanak ki, akik sikerrel felelnek meg az egységesített tudásszintmérő vizsgákon. A tanárookra nyomás nehezedik, hogy az alapokra összpontosítsanak, és hagyják a sallangokat. Az alapvető kérdés: mi a sallang? Mi a fontos? [ARONSON 2009:104-110]

A vizsgált 4. osztály szempontjából fontos azt tudnunk, hogy a legfrissebb vizsgálatok szerint egyértelmű, hogy az oktatás-nevelés szempontjából a kisiskolás kor meghatározó. A magyar közoktatás megújításával foglalkozó *Zöld könyv*<sup>12</sup> szerint az alsó tagozat megújítása nagyjából egy évtizedes folyamat lehet. Nem látványos, egyszeri reformlépésekre, hanem folyamatos, kitartó fejlesztőmunkára van szükség. A megújítási program vége nem is jelenti a fejlesztés lezárulását: az alsó tagozatot lényegében egy olyan új helyzetbe kell hozni, amelyben folyamatosan képes beépíteni a technológiai haladás és a módszertani innováció eredményeit.

---

<sup>12</sup> FAZEKAS-KÖLLŐ-VARGA 2008.

Nehéz mindez akkor, amikor napjainkban a csökkenő gyermeklétszám és más, a politikai-gazdasági helyzetből adódóan az önkormányzatok nehéz helyzetben vannak és iskolák bezárásáról, osztályok összevonásáról, a pedagógus létszám csökkentéséről hallunk nap mint nap a médiából, és közvetlen környezetünkben.

Ennek ellenére úgy vélem, az igazi, tudással és tapasztattal felvértezett pedagógus sokat tehet azért, hogy a gondjára bízott tanulók a legjobb kompetenciákkal felvértezve kerüljenek át a felsőbb évfolyamba – esetünkben a felső tagozatba –, és majdan a középiskolába.

*A legfontosabb tapasztalat:*

*“Megtanultam, hogy a hősök olyan emberek, akik azt tették, ami szükséges volt, szembenézve a következményekkel. Hogy a türelem rengeteg gyakorlást igényel. ...  
... sosem szabad azt mondani egy kisgyermeknek, hogy az álmok balgaságok: tragédia lenne, ha ezt elhinné. Hogy nem mindig elég, ha megbocsát nekünk valaki. Az esetek többségében te vagy, akinek meg kell bocsátani magadnak. Hogy nem számít, hány szilánkra tört a szíved: a világ nem áll meg, hogy megvárja, míg összeragasztod.”*

*(Paulo Coelho: A fény harcosa)*

***IRODALOMJEGYZÉK***

AÁRY-TAMÁS Lajos – ARONSON, Joshua

Iskolai veszélyek. – Bp. : Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.,  
2010. 335 p.

ARONSON, ELLIOT

Columbine után : Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. – Bp. : Ab Ovo, 2009.  
188 p.

BÁBOSIK István

Alkalmazott nevelélmélet. – Bp. : Okker, 2003. – 174 p.

BÁBOSIK István

Nevelélmélet : Nevelés az Európai unióban. Bp. : Osiris K., 2004. 616 p.

BÁBOSIK István – MEZEI Gyula

Neveléstan. Bp. : Telosz K., 1994. 376 p.

BALOGH László (szerk.)

Pedagógiai olvasókönyv. Bp. : Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1992.  
266 p.

BÁTHORY Zoltán - FALUS Iván (főszerk.)

Pedagógiai lexikon. Bp. : Keraban, 1997. 3 köt.

BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.)

Társadalmi kommunikáció. Bp. : Osiris, 1999. 415 p.

BUDA Béla

Empátia... : a beleélés lélektana. 4. átd. bőv. kiad. Bp. : Ego School, 1993. 352 p.

CSILLAG Ferenc – TAKÁCS István

Utak, tévutak : Példák az iskolai konfliktusok kezelésére. – Bp. : Flaccus, 2010.  
384 p.

DOHY Éva Erika

Kinek kell az osztályfőnök és a munkája? In: Új Pedagógiai Szemle, 2004. júl.-aug.  
229-237. p.

FAZEKAS Károly – KÖLLŐ János – VARGA Júlia (szerk.)

Zöld könyv : A magyar közoktatás megújításáért 2008. – Bp. : ECOSTAT, 2008. –  
295 p.

FEJES József Balázs

Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. In: Iskolakultúra, 2005. 11. sz.  
15 p.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András

Cigány gyermekek szocializációja. Bp. : Aula, 391. p.

Fővárosi Önkormányzat Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és  
Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény : Egységes szerkezetbe foglalt  
módosított Pedagógiai program : I-II. kötet. 2006. 104, 63 p.

FÜRSTNÉ Kólyi Erzsébet (szerk.)

A pedagógus új típusú feladatai a modern iskolában : Osztályfőnöki kézikönyv a  
minőségbiztosítás jegyében. Bp. : Flaccus, 1999. – 308 p.

GASKÓ Krisztina

Az osztályfőnök, a szülők és az osztálytársak értékelésének hatása a tanuló  
önértékelésére. In: Iskolakultúra, 2004. 10. sz. 62-74. p.

HEGEDŰSNÉ KAJÁRI Mariann (összeáll.)

Tanmenet : Az 5. osztály osztályfőnöki és kommunikáció tartályok tanításához :  
2011/2012. Bp. : 2011. 10 p.

HORÁNYI Annabella - KÓSÁNÉ Orvai Vera

Pedagógusok és pszichológusok : Együttműködés a szocializációs zavarok megelőzéséért. Bp. : Tankönyvk., 1986. 313 p.

ILLYÉS Gyuláné (szerk.)

Gyógypedagógiai pszichológia. 3. kiad. Bp. 1978. 467 p.

KERÉKGYÁRTÓ Imre – Kiss Katalin

Mit tehet az osztályfőnök? Bp. : Tankönyvkiadó, 168 p.

KLEIN Sándor (szerk.)

Gyermekközpontú iskola. Bp. : Edge 2000 Kft., 2002. 261 p.

MARGITICS Ferenc – FIGULA Erika – PAUWLIK Zsuzsa – SZATMÁRI Ágnes

A szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. In: Magyar Pedagógia, 2010. 3. sz. p. 211-238.

N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ ÉVA (szerk.)

Pszichológia pedagógusoknak. Bp. : Osiris, 2004. 639 p.

PAKSI Borbála

Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. In: Új Pedagógiai Szemle, 2010. 1-2. sz. p. 119-134.

PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András

Neveléstörténet. 6. átd., bőv. kiad. Bp. : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998. 676 p.

RESTYÁNSZKI Lászlóné

Iskolaotthon a Csereháton : Hátrányos helyzetű roma gyerekek integrált nevelése, oktatása a baktakéki körzetben. In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. jún.

SCHMERCZ István (szerk.)

Pedagógiai szociálpszichológia : Főiskolai jegyzet. – Nyíregyháza : Nyíregyházi Főiskola ; Hajdúhadház : Élmény '94 BT, 2002. – 232 p.



URBÁN Éva Izabella

A környezet befolyásoló hatása a szorongás kialakulásában, állandósulásában. In: Új Pedagógiai Szemle, 2007. jan.

[www.ofi.hu](http://www.ofi.hu) > ... > Új Pedagógiai Szemle 2007 január

ZILLMANN, Charlotte

Iskolai kudarcok : rosszul tanuló, tehetséges gyerekek. Bp. : Akkord, cop. 2002.

67 p.

ZRINSZKY László

Neveléstudomány. Bp. : Műszaki Kvk., 2002. 336 p.

### **Webográfia**

<http://www.medlist.com/HIPPOCRATES/IV/2/104main.htm> (Overprotektív hatások)

[http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=agency-publ-sni\\_eu2.pdf](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=agency-publ-sni_eu2.pdf), Utolsó hozzáférés: 2011. július 11. (A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáról)

<http://www.fovarosi-benedek.hu/index.php>, Utolsó hozzáférés: 2011. július 07. (Az iskola honlapja az érdeklődők részére)

<http://www.rogersiskola.hu/hogyan-tanitunk/alapelvek>, Utolsó hozzáférés: 2011. augusztus 24. (Az iskola honlapja)

[http://www.pszichologia.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/.../2002-Revesz%20Gyorgy.pdf](http://www.pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/File/.../2002-Revesz%20Gyorgy.pdf), Utolsó hozzáférés: 2011. augusztus. 21. (Dr. Révész György: Szülői bánásmód és a gyermekbántalmazás : Ph.D Disszertáció, Tézisek. PTE, 2002.)

<http://www.vadviragovi.hu/index.php?option..> Utolsó hozzáférés: 2011. augusztus 20.

***MELLÉKLETEK***

**Pedagógiai vélemény**

**Név:** G. Viktor

**Szül.:** 2000. júl. 3

**Anyja neve:** S. Krisztina

**Gondviselő:** ua.

**Intézmény:** Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és EGYMI  
Budapest, Magyarok Nagyasszonya tér 22.

**Időpont:** 2011. július

Viktor a 2. osztályban került hozzánk, többségi iskolából (Ady Endre Általános Iskola). Tudomásom szerint, ott integrálva volt.

Bekerülése után SNI-s tanterv szerint haladt. 2 évet töltött velünk, így ennek a tapasztalatairól tudok beszámolni (2-3 osztály).

A csoport szokásait, szabályait rövid idő alatt elfogadta, igyekezett azokat betartani.

Társai elfogadták, (többnyire) szeretnek vele játszani. Baráti kapcsolataira jellemző, hogy szeretett (volna) mindenkivel játszani, de irányító hozzáállása miatt gyakran magára hagyták játék közben. Kicsit félrevonult, majd miután visszatért a többiekhez, képes volt kompromisszumokat kötni, hogy játszanak vele. Keresi a nagyobb gyerekek társaságát.

Idegen közeledésére barátságosan reagált. A felnőttekkel mindig udvarias, tisztelettudó. Csoportos tevékenységekbe bevonható, örömmel vett részt bennük. Nem mindig kereste a többiek társaságát, jól "elvolt" egyedül is! Ilyenkor a legszívesebben rajzolt, vagy elmesélte élményeit.

Beszéde érthető, nem halandzsázik. Szívesen hallgatott meséket, lényegüket visszaadta. Verseket kicsit lassabban tanult meg.

Térbeli, és időbeli tájékozódása korának megfelelő volt.

Nehézségei adódtak, mind az írás-olvasás, mind a matematika területén. (Betűkihagyások másolásnál, olvasásnál. A matekot nem is szerette, mert a legtöbb kudarc itt érte.) Ez a 3. osztály évvégére, a másik két területtel együtt, nagyon sokat javult.

Mindenféle jutalomnak nagyon örült (piros pont, csillag, autós matrica, szóbeli jutalom, simogatás!, engedmények). Bántotta, ha konfliktusba került társaival. Ilyenkor igényelte a

felnőtt beavatkozását. Bánat esetén simogatással, kedves szóval, öleléssel megnyugtatható volt.

Szívesen mesélt élményeiről (mit csinált hétvégén apánál, és anyáékkal). A változásokhoz jól alkalmazkodott, nem okozott gondot a napirend megváltozása. Nem tapasztaltam szélsőséges reakciókat viselkedésében.

Nagymozgása, finommozgása összerendezett. Önkiszolgálása korának megfelelő volt.

... ..

Eddig a visszaemlékezés. A 4. osztályban azért már egész más volt. Betti többnyire engem kért délelőtti helyettesnek, így volt némi rálátásom arra, most hol tart.

Láthatóan jól érzi magát az osztályában. Nagyon sokat fejlődött - meglepően sokat - mind az írás, olvasás, matematika területén. Úgy tűnik, beért a gyermek.

Sokkal jobban reagálja le a konfliktusait, bár továbbra is szeretne vezéregyéniség lenni.

Készítette:

Pálkovács Krisztiánné

### Szubjektív vélemény volt tanárától

A "hivatalos" rész után, akkor ássunk kicsit mélyebbre. Nem tudom ezekről Bettiék mennyit, és mit meséltek el, de az én nézőpontomból is tudjad Viktorral kapcsolatos gondolataimat.

Gondolom, azt említették, hogy Viktort az anyuka, és annak élettársa nevelik. Az apuka, és anyukáék között (látszólag) semmi konfliktus nincs. Legalább is, Viktor erről nem mesélt. Anyuka, és a nevelőapa (akit csak Csabaként emleget) takarításból tartják fenn magukat, s apukának is van munkahelye. Egyiküknek sincsenek anyagi gondjai.

A "láthatás" rugalmasan működik, hisz az apa, többször jött hétköznapi Viktorért, aki mindig nagyon örült neki.

Viktor mindig is igényelte a "felnöttek" közelségét. Nemcsak az esetleges konfliktusok elrendezésének megoldásában, de a gondjai megbeszélésében is. Napi szinten igénye volt arra, hogy néhány percig, "csak vele" foglalkozzanak. Erre érhetően, leginkább napköziben volt lehetőség. (Ilyenkor számolt be az otthoni gondokról, anyuka és Csaba esetleges konfliktusairól.)

Miután ezeket kibeszélte magából, s igyekeztünk megnyugtatni, megkönnyebbülten tudta a feladatát folytatni. Folyamatos biztatást igényelt, melynek eredményeképp, a kezdetben alacsony frusztrációs tolerancia jelentősen javult. Kezdetben, ha valami nem sikerült, sírva fakadt, a padhoz csapta a ceruzáját. Tehetetlennek érezte magát! (Matek: - Nem tudom!)

Rendszeresen lemaradt órákon, így ezeket délután pótoltuk. Mindenféle trükköt be kellett vetnem, hogy rávezessem a megoldásra. Miután sikerült, szinte "megtáltosodva", örömmel dolgozott tovább. (- Hisz ő ezt tudja!)

Jellemző rá, és ez a mai napig így van, hogy a felnőtt "fizikai" közelségét is igényli, (de nem tud mindenkinek megnyílni).

Ez konkrétan azt jelenti, hogy gyakran odajön, és bújik. Várja, hogy átöleljük. Igényli a "fizikai szeretetmegnyilvánulásokat". Ez tudom, másképp működik most... szembesültem vele). Amikor helyettesítettem, csak mértéktartóan közeledett, mert ugye 4.osztályban már ciki ölelgetni a tancsinénit..., de az elsőbe belógva titokban, nem az). Még most is bejön megmutatni minden új "szerzeményét" (új ékszer, ruha), s várja az elismerést!

Én úgy gondolom, nála fokozottabban kellett alkalmazni a "dicsérni, dicsérni, dicsérni!" - elvet. A többségi iskolából már úgy jött, hogy sorozatos kudarcok érték. Mindezek megrendítették a hitét önmagában, önmaga képességeiben, elbátortalanították. Nem lehet, hogy a viselkedésével, konfliktusaival csak félelmeit próbálja palástolni?

A többi vezéregyéniséggel (Patrik, Karcsi) már kezdetektől voltak összezőrdülések, de ezek kezelhetőek voltak. (Három dudás, egy csárdában?)

Gondolom a mostani helyzethez az is hozzájárul, hogy kiskamaszkorba léptek... és persze az is törést jelenthetett, hogy 3 év után, le kellett adnunk őket, és újra első osztállyal kezdtünk. Ez mindenkinek nehéz volt.

### Az osztályfőnök levele a szülőkhöz és a nagyszülőkhöz

Kedves Szülők/Nagyszülők!

Nagyon szépen köszönjük, hogy ilyen szép számban megjelentek a szülői értekezleten. Megelégedettségük fontos számunkra, hiszen nem mindegy egyik félnek sem, hogy a tanulással töltött időt milyen hangulatban töltik el a gyermekek. Ahhoz, hogy „ide jó legyen járni” és mi ezt tudjuk biztosítani, minden szabályt minden gyermekre kötelező érvényűvé kellene tenni. Szeretnénk, ha mindenki egyenlő lehetne, de sajnos nem egyformák a szociális körülményeink. Ezért kérjük, hogy saját érdekükben a márkás ruhák és kiegészítők (szemüveg, fülbevaló, nyaklánc, stb.) mellőzését, illetve felcserélését olyan eszközökre, amik könnyebben helyettesíthetők egy esetleges játék közbeni baleset után. Mi ezért nem tudunk felelősséget vállalni.

Mivel mindannyian gyakorló szülők vagyunk, ezért a tanítás mellett a nevelést is feladatunknak érezzük. Ha bármilyen észrevételük, félelmük van a gyermek iskolai ellátásával kapcsolatban, akkor nekünk személyesen jelezzék. Több mint 100 szakképzett, kompetens, jól felkészült kolléga áll rendelkezésre nap, mint nap, hogy elég jó ellátást tudjunk biztosítani.

Ezt a célt szolgálta az is, hogy a szülői értekezleten elhangzott észrevételeik megtétele után szakmai megbeszélést hoztunk létre, és a gyermekeknek foglalkozásokat tartottunk annak biztosítására, hogy a tanulók szívesebben járjanak iskolába. Ezt a 2011/2012-es tanévben heti rendszerességgel folytatni fogunk.

Ezért tartjuk nagyon fontosnak azt is, hogy a gyermekek között fellépő problémákat egymás között beszéljük meg, ne hozzuk ezt más tudomására.

Tapasztalatunk a három óra foglalkozás után az, hogy a gyermekeknek szükségük van arra, hogy az otthoni és az iskolai környezetben is meg tudják beszélni félelmeiket, szorongásaikat; mivel a gyerekek sokat néznek TV-t, kialvatlanok, sokat használnak mobiltelefont, többen szabadidejüket számítógép előtt töltik. Ezek helyett *javasoljuk, hogy a szabadban való játékkal, közös munkával, tevékenységgel pihenjenek a nyáron!*

Az iskolában és a gyermekek életében sincs helye a horror-és pornófilmek megbeszélésének. Kérjük Önöket, legyenek szívesek ezeket kontroll alatt tartani! Mert ez is egy forrása lehet a félelmüknek. Megfigyeléseink tükrözik továbbá, hogy a gyermekek nem tudnak mit kezdeni az agressziójukkal, szeretnénk elérni, hogy problémamentesen tudják kezelni azt.

Kérjük, hogy beszélgessenek velük többet, és mivel közös a cél, mi is azt szeretnénk gyermekeiknek, mint amik Önök: a legjobbat adni abból, „amink van”.

Célunk a 2011/2012-es tanévben a gyermekek órarendjébe beépíteni a Drámapedagógiai foglalkozásokat. Ezzel azt szeretnénk elérni, hogy a tanulók konfliktusaikat, agressziójukat játékos formában megtanulják oldani.

Ha valaki személyesen szeretne konzultálni, megteheti. Ennek érdekében rendszeresebbé fogjuk tenni fogadóóráinkat. Ha a megbeszélés ellenére is bekövetkeznek a bántalmazások, akkor a házirendben leírtak alapján ennek szigorú következményei lesznek. De természetesen nem büntetünk azzal, hogy a korlátozzuk alapvető szükségleteiben (ebéd, uzsonna, játék).

Kérjük szépen a fent leírtak tudomásul vételét, és kérjük szíves együttműködésüket!

Budapest, 2011. június 15.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szakedolgozatom megírásához segítséget kaptam a budapesti XX. kerületi Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola és Módszertani Intézmény alábbi vezetőitől és pedagógusaitól:

*Csécsi Barnabás Sándor* főigazgató

*Vargáné Csigás Erzsébet* igazgatóhelyettes,

*Némethné Török Ildikó* igazgatóhelyettes,

*Svraka Tamásné* gyógypedagógus,

*Pálkovács Krisztiánné* napközis nevelő személyektől,

valamint konzulensemtől:

*Kubinger-Pillmann Judit* egyetemi tanárségedtől.

Köszönet megtisztelő munkájukért!

A szerző

**NYILATKOZAT**

Alulírott, a jelen dolgozat szerzője nyilatkozom, hogy ezen szakdolgozat az én munkám, ahhoz illetéktelen módon más személy(ek)től forrásokat nem vettem át. A szakirodalmi hivatkozásokat az intézmény szabályzatának megfelelően használtam fel.

2011. ....

.....  
Zaja Roland