



Módszertani ajánlások pedagógusoknak

Összeállította:

Zaja Roland



TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	4
 I. POZITÍV ÉNKÉP. AZ ÉNKÉP VISELKEDEÉSRE GYAKOROLT HATÁSA /	
 ZAJA ROLAND (2009, 2013).....	5
1. AZ ÉNKÉP KÉRDÉSEI	5
2. MAGATARTÁSZAVAROK	6
3. A VISELKEDESI ZAVAROK CSÖKKENTÉSÉNEK (MEGSZÜNTETÉSÉNEK) MÓDSZEREI	8
 II. AZ EMBEREK SOKFÉLESÉGE. AZ EMBEREK KÖZÖTTI KÜLÖNBBSÉGEK TUDATOSÍTÁSA. POZITÍVUMOK/NEGATÍVUMOK. A „MÁSSÁG” VÁLLALÁSA. AZ ELŐÍTÉLETEK FELÜLBÍRÁLÁSA / VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA (1994)	
	13
 III. KOMMUNIKÁCIÓ. AZ EREDMÉNYES KOMMUNIKÁCIÓ. A SIKERTELEN KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KÖVETKEZMÉNYEI / ZAJA ROLAND – TAKÁCS ANASZTÁZIA (2009)	
	17
1. A SZOCIALIZÁCIÓ, MINT KOMMUNIKÁCIÓS FOLYAMAT – A SZEMÉLYISÉGSZAVAROK KOMMUNIKÁCIÓS EREDETE	17
2. A NEUROTIKUS ÁLLAPOT	22
3. BESZÉLGETÉSEK TÍPUSAI	23
4. BESZÉLGETÉSEK ELEMZÉSI LAPJA	25
 IV. EMPÁTIA, KONGRUENCIA. AZ EMPÁTIA FOGALMA, FEJLESZTÉSE /	
 BUDA BÉLA (1986).....	27
1. AZ EMPÁTIA FOGALMA.....	27
2. AZ EMPÁTIA ÉS A KONGRUENCIA	28
3. GYAKORLATOK, JÁTÉKOK AZ EMPÁTIA, AZ EGYMÁSRA FIGYELÉS TÉMAKÖRÉBŐL.....	29
 V. AZ ÉRTŐ FIGYELEM. AZ EGYMÁSRA FIGYELÉS. „AMI NEKEM FÁJ, AZ MÁSNAK IS FÁJ!” / ZAJA ROLAND (2013).....	
	30
1. AZ ÉRTŐ FIGYELEM FOGALMA, TARTALMA	30
2. ÖTLETEK AZ ÉRTŐ FIGYELEM MEGFOGALMAZÁSAIHOZ	31
 VI. AGRESSZIÓ – ASSZERTIVITÁS – SZUBMISSZIÓ. AZ AGRESSZÍV, SZUBMISSZÍV, ASSZERTÍV VISELKEDEÉS KÖZÖTTI KÜLÖNBBSÉG. AZ ASSZERTÍV VISELKEDEÉS SZEMLÉLTETÉSE. AZ ASSZERTÍV MAGATARTÁS GYAKORLÁSA /	
 ZAJA ROLAND – TAKÁCS ANASZTÁZIA (2009).....	33

VII. EGYÜTTMŰKÖDÉS – CSOPORTLÉGGKÖR. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FONTOSSÁGA.	
A CSOPORTLÉGGKÖR OLDÁSA. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FONTOSSÁGÁNAK TUDATOSÍTÁSA / N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (2004).....	44
1. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FONTOSSÁGA	44
2. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS MÓDSZEREI	44
VIII. A KONSTRUKTÍV PROBLÉMAMEGOLDÁS FOLYAMATÁNAK MEGISMETETÉSE ÉS GYAKORLÁSA / N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (2004).....	47
IX. PROBLÉMÁS TANULÓK ÉS AZ ISKOLA	50
1. A VISELKEDÉSZAVAROK „FUNKCIÓJA” / BUDA BÉLA (1986)	50
2. NYÍLT ÉS REJTETT KONFLIKTUSOK / CSEH-SZOMBATHY LÁSZLÓ (1985).....	54
3. AGRESSZIÓ A GYERMEKINTÉZMÉNYEKBE / FÜLÖPNÉ BÖSZÖRMÉNYI ALIZ (2003)	56
4. AZ ISKOLA BETEGEI, AVAGY AZ ISKOLA BETEG? / SÁRIK ESZTER (2001).....	69
5. A FIATALOK SZUBKULTÚRÁJA ÉS AZ ISKOLA VILÁGA / MÉSZÁROS GYÖRGY (2003).....	76
X. TIPPEK, TRÜKKÖK, PRAKTIKÁK – ÖTLETEK A GYAKORLATBÓL /	
ZAJA ROLAND (2012, 2013).....	81
1. BEVEZETÉS.....	81
2. FOGLALKOZÁSI TERVEZET	82
3. HELYZETGYAKORLATOK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ISKOLAI SIKERESSÉGÉNEK SEGÍTÉSÉRE / SALLAI ÉVA (2008)	85
4. JÁTÉKLEÍRÁSOK / KAPOSI LÁSZLÓ (1999, 2005)	99
BIBLIOGRÁFIA.....	106

BEVEZETÉS

Ugrásszerűen nő a következményes magatartási zavarokkal, addikciókkal, megnövekedett szocializációs hátránnyal küzdő gyermekeink száma. A klasszikus pedagógiai, gyógypedagógiai eljárások önmagukban nem adnak eszközt az ebből fakadó problémák kezeléséhez, csak merőben új látásmóddal, az érintkező szakterületek szorosan összehangolt munkájával kereshetünk megoldást.

Programunk többletértékét – alapvető céljai teljesítésén túl – azok a korszerű válaszokat kereső innovatív elemek adják, amelyek segítik a növekvő iskolai és társadalmi agresszióból, a leszakadó rétegek motivátlanságából, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák hiányából adódó problémakörök kezelését. Jelentőségük kiemelkedő, mert e tényezők szem elől tévesztése a projekt távlati célját, az SNI gyermekek együttnevelésének, társadalmi integrációjának megvalósulását veszélyeztetné.

Ez a módszertani ajánlások- és szöveggyűjtemény elsődlegesen az iskolai agresszió megelőzését, a hatékony konfliktuskezelést célozza meg, ugyanakkor bízom abban, hogy az aktív pedagógusoknak módszertani segítséget nyújt a szociális kompetenciát tudatosan fejlesztő tartalmak tanórákba történő illesztéséhez.

Zaja Roland

I.

POZITÍV ÉNKÉP. AZ ÉNKÉP VISELKEDÉSRE GYAKOROLT HATÁSA

Zaja Roland (2009, 2013)

1. Az énkép kérdései

Az önértékelés az analízis egyik fontos eleme, amely az egész személyiségre kihat.

Önértékelés = saját viselkedésem, létem megítélése, vagyis önmagam és mások véleményének összeegyeztetése, TÜKRE.

NEM mindig azonos a külvilág véleményével!

Én-ideál: milyen szeretnék lenni?

Én-védelem: fontos a zavaró külső körülményekkel szemben

Önbizalom: annak tudata, hogy valamit meg tudok-e csinálni, képes vagyok-e rá?

1) Reális – helyes – önértékelés: a személy tisztában van önmaga értékeivel, hibáival, és képes a vágyait ehhez igazítani.

Megfelelő önbizalom: a hatékony cselekvés egyik feltétele.

Egyén + környezet véleménye megegyezik!

2) Túlzó önértékelés: nagyobbak a vágyak a lehetőségeknél: beszédben, felfogásban, ábrázolásban. Pl. hajlamos az egyén kiszínezni a dolgokat.

Szélsőségei: agresszív, durva magatartás.

Változtatási lehetőségek:

- nehezebb, mint az alulértékelés esetében
- a környezet visszajelzéseiből lehet erre következtetni
- energiákat levezetni, hogy a kapcsolatok ne sérüljenek (pl. sport, testkultúra, természetjárás, tánc, stb.).
- odafigyelés, segítségadás másoknak, problémáik megoldásában
- folyamatos, erős önkontroll
- megvan-e bennem a kellő hatékonyság?
- céljaimat meg tudom-e valósítani?

3) Alulértékelés: a személyiség az adottságait, lehetőségeit, képességeit a valóságnál kevesebbre értékeli. Vágyak nem jellemzik, vagy azok nagyon életközeliak. Gyakran szorongásos, túlérzékeny, kisebbségi gondolatok jellemzik. Hajlamos a kételkedésre, csüggedésre.

Alacsonyabbrendűségi érzés. Igen gyakori!

Kudarccok érnek mindenkit. A teljesítményem nem éri el a kívánt szintet. És ez BÁNT. Normális esetben megsokszorozzuk erőinket, vagy módosítjuk célkitűzéseinket, és azután már nem bosszankodunk emiatt. Lezárom.

Ha a kudarcok vissza-visszatérnek, gyakran nem tudjuk félresöpörni. Lappangó, kitartó emlékek formájában megmaradnak ⇒ alacsonyabbrendűségi érzés alakulhat ki.

Jellemzői: testi gyengeség, kedvezőtlen külső, szociális nem megfelelés, műveletlenség, félszesség, elégtelen szókincs, lassú észjárás, büntudat.

Végső esetben: a személyiség általános vonásává válhat az ilyen tartós sérülés: általános bizonytalanság, önbizalom hiánya. DE: küzdeni lehet ellene (pl. Démosztenész dadogós volt → kiváló szónok vált belőle).

Ha nem tudom megszüntetni → más területen találok kielégülést, kompenzálást. (pl. ha nem csinos egy lány: kedvességgel, szellemességgel is kompenzálhat).

Változtatási lehetőségek (ha tudom, hogy milyen vagyok, vagy ő milyen)

- dicsérni, biztatni, bátorítani az adott személyt (szülő, gyermek, környezet)
- önmagam: pl. a test fejlesztése: „ha jól érzem magam a bőrömben...”
 - sport: gyakran alkalmazható
 - fogyókúra – hízókúra; új ruhák
 - fontos a testkép: ha az ideálhoz hasonlítom magam: veszélyes is lehet (pl. celebek!)
 - kimozdulni otthonról: természet, társas tevékenységek kirándulás, programok, kiállítások
 - pszichológus, tanácsadó, tréningek (drága? nem drága? mi a drága?)
 - ha nem tudom megszüntetni, más területen is találhatok kielégülést, kompenzálást!

2. Magatartászavarok

A pszichiátriai betegségek legnagyobb önálló csoportját képezi az iskoláskorú gyermekek és serdülők körében. A viselkedés szociálisan nem fogadható el, személyek, tárgyak, helyzetek elleni indulati kitörésekkel jellemzett elemeket tartalmaz, tartósan fennáll, és a megszokott büntetésekkel nem befolyásolható.

Előfordulási aránya eléri a 10%-ot, vizsgált mintától és módszertől függ, a fiúknál háromszor gyakrabban észlelhető, de az utóbbi időben a lányok magatartászavarának száma is megemelkedett.

Okai

Soha nem vezethető vissza egy okra. Veszélyes **sérülékenység** és a biopszicho-szociális stresszek lehetnek a háttérben. Nemi különbségek, temperamentumbeli eltérések is hozzájárulnak a kialakulásához.

A gyermekben rejlő tényezők szerepe is igen jelentős. Súlyos **agykárosodottak, értelmi fogyatékosok** nem tudják a szociális adaptáció normáit elsajátítani. A központi idegrendszer károsodása miatt a magasabb szintű kognitív funkciók is zavart szenvednek, valamint magatartási és szociális adaptációs problémák is fennállnak. A mozgás sikertelensége miatt a gyermek a kudarcélmények sorozatát éli át, melynek hatására frusztráció alakul ki. Ennek következtében a gyermek bezárkózik, ezért körültekintően kell megválasztani a hozzá vezető utat. Gyakori a viselkedészavar az **epilepsziásoknál** is.

A **külső tényezők között** a szociokulturális, a tömegkommunikációs hatások, szülői, nevelői módszerek /fizikai bántalmazás, szülői következetlenség, hideg, elutasító érzelmű szülők/ szerepelhetnek.

Pszichológiai faktorok

Alacsony intelligencia hajlamosító tényező lehet. Jellemző rájuk a szóbeli kifejezőképesség hiányossága, és a problémamegoldó készség gyengesége. Intézetben nevelkedett fiatalok, akiknek kötődési zavaruk van, ugyancsak gyakori magatartászavarokat indukálhatnak. A csökkent önértékelés, az önbizonytalanság, a kapcsolati problémák hajlamosítanak a viselkedésszavar kialakulására.

Formái

Nyílt /szembeszegülő/ oppozíciós zavar figyelhető meg, ha a gyermek dacos, engedetlen, kötekedő, bomlasztó, provokatív, indulatos, aktívan elutasító szülővel, tanárral, kortárssal szemben. Haragtartó, sértődékeny, kritikát nem viseli el, együttműködést kerüli. Dührohamok jellemzik, de nincs súlyos erőszakos cselekedetük, lopás, támadás. Mindezek a tulajdonságok külön-külön jellemezhetnek valakit, de egy-egy gyermeknél akár több személyiségvonás is megjelenhet.

Családi körre korlátozódó

Az abnormális viselkedés teljesen a családtagokra, vagy az ott élőkre korlátozódik. Pénzlopás otthonról, családtag tulajdonának elvétele, tönkretétele, családi körön kívül normális kapcsolatok, viselkedés. A háttérben többnyire egy családtaggal való kifejezetten rossz viszony húzódik meg, gyakoribbá válhat kistestvér születésekor.

Kortárs csoportba beilleszkedők magatartászavara

Az előzőekhez hasonló tüneteket mutatják. Bomlasztó, állandó disszociális agresszív magatartás csoportosan, főként a családon kívül az iskolai viselkedésre jellemző. Garázdálkodás, erőszakoskodás, lopás, iskolakerülés. Az érzelmi zavar és a felnőttekkel való kapcsolat eltérő lehet.

Kortárs csoportba nem illeszkedők magatartászavara

Több gyerekkel való kapcsolata nem megfelelő, nincsenek barátai, közeli kapcsolatai. Tipikus viselkedés minták lehetnek: agresszió, kegyetlenkedés állatokkal, kortársakkal, kötekedés, fenyegetőzés, határtalan engedetlenség, durvaság, kezelhetetlenség, együttműködésre képtelenség. Indulatkitörések, rombolás, gyújtogatás, lopás, minden helyzetre kiterjed, de legkifejezettebb az iskolában.

Kezelés

Komplex beavatkozást igényel. Lényeges a biztonságos környezet, a következetes megfelelő határokat szabó korrekció nevelés. Előfordulhat, hogy a családtag kezelése válik szükségessé. Segítséget adhat az iskola, a Gyámhivatal, Gyermekjóléti Szolgálat, Családsegítő Központ a szociális munkások közreműködésével.

A konfliktusokat nem kell megkerülnünk, hanem tudatosan, konstruktív módon és fantáziával szabályoznunk kell. Ennek feltételei:

- ◆ bizalmi légkör megteremtése, amelyben minden egyes egyén személyes értékét tisztelik, függetlenül társadalmi, kulturális vagy családi háttérétől és nemétől
- ◆ képesség a kölcsönös kommunikációra
- ◆ a kritikus gondolkodásra a probléma közös megoldása érdekében.

Az osztálytermi szituációt nehezíti az a körülmény, hogy nem önkéntes társulással van dolgunk. A baráti kapcsolatoktól eltérően osztálytársaikat és tanáraikat a tanulók nem maguk választják meg, és a pedagógus sem mindig ezt az osztályt szerette volna megkapni. Ennek ellenére mindenkinek ki kell tudnia jönni a másikkal, méghozzá hosszabb időn át.

3. A viselkedési zavarok csökkentésének (megszüntetésének) módszerei

Hogyanok:

1. **Csökkenteni saját frusztrációnkat: nem mi, és nem a gyerek az oka a magatartászavarnak.** *Rohanó tempó, felgyorsult mindennapok, feladatok sokasága, a „sok-mindent-szeretnék-megcsinálni” és nincs rá idő... De most hagyom az összes többi – most ez a fontos...!*
2. **Együttérzés a gyerekkel: ha megérti az indokokat a pedagógus, akkor várhatóan kezelni is tudja a magatartászavart.** *Jó tudni, nincs-e viselkedése mögött valamilyen otthoni probléma, betegség, nem vészett-e össze a legjobb barátjával, nem ült-e egyedül a buszon a kiránduláson... Ha a viselkedése érthető reakció, kérem, máskor akkor se bántson másokat – inkább beszéljünk a szünetben. Várom.*
3. **Ne várjunk azonnali hatást, a tanulás latens jellege miatt. A megértésre, feldolgozásra, a helyzet kipróbálására hagyjunk időt.** *Talán még a következő alkalommal sem sikerül úgy, ahogy szeretném, de talán mégis sikerül...! Kontrollálni kell a folyamatot!*
4. **A gyermekeknek szükségük van korlátokra, ami biztonságérzetet ad.** *Pl. az iskolai házirend átbeszélése: mit vár el az iskola, mi a nem megengedett, és mit lehet szabadon megcsinálni anélkül, hogy figyelmeztetést kapnának. Érdeemes nemcsak a tanév elején tisztázni a szabályokat, később is érdemes visszatérni rá – akár egy-egy konkrét eset kapcsán is (pl. iskolai farsang).*

5. **A gyermekeknek szükségük van érzelmi biztonságra: a határokat világossá teszi, áttekinthető és hitelességet ad.** *Egy osztályfőnöknek pl. tudatosítania kell osztályában, kedveli őket, ez az ő CSAPATA, és az összetartozást elvárja tőlük is. Tehát: alapvetően nem bántjuk, hanem segítjük egymást, legalább akkor és addig, amíg az iskolában vagyunk. Azon kívül a barátkozás és egymás elviselése nem „kötelező”! Itt azonban erősen ajánlott!*
6. **Rangsor az elvárt tevékenységek között, az elvárások fokozatos emelése, kompromisszumokra való törekvés.**
7. **Következetesség, azonnali és konkrét reakciók.** *Mások testi épségének veszélyeztetését, a házirend alapjainak be nem tartását azonnal tiltom. Bárkinél, még a legjobb tanulónál, vagy akár szülőnél is. Pl. nem engedem, hogy egy szülő felindultságában „műsort” rendezzen az iskolai folyosón, behívom a legközelebbi irodába, miközben könnyed hangnem megkérdem: vajon nem kér-e kávé, vagy ásványvizet.*
8. **Leállítás helyett alternatív javaslat.** *Pl. szünetben, amikor elhaladok mellette, éppen káromkodást hallok. Visszafordulva hozzá, megkérdezhetem egyszerű, normál hangon: tudnád ezt valahogy másképpen is megfogalmazni? (Meghökkenést próbálok elérni).*
9. **Akkor figyeljünk rá, ha nincs vele baj.** *Alkalmazzunk nonverbális reakciókat is (simogatás, finom hátbaütő „jól van”, ujjal jelzett O.K., vagy egyezményes jel, amit csak mi tudunk).*
10. **A negatív reakciókat ne erősítsük meg figyelmünkkel.** *A tanuló és az osztály megismerése után tudható, mi az, ami kiváltja társai és más pedagógusok negatív reakcióját. Próbálok vele átbeszélni a problémát (pl. ne rugdosson) és azt, hogy nem fogom állandóan figyelmeztetni ezért. Később azt figyelem, ritkulnak-e az ilyen reakciók, tudja-e fékezni energiáit?*
11. **Tegyünk különbséget: mit nem akar, és mit nem tud megcsinálni a gyermek.** *Figyeljük meg, hogy az esetleges fogyatékoságon kívül miben erős (pl. fizikailag, testileg, szellemileg, mely területek az erősségei, és azokon a területeken ragaszkodjunk elvárásainkhoz (a kitűzött feladathoz). Akkor is, ha ellenállást tapasztalunk eleinte. A megoldást erősítsük dicsérettel. Tűzzünk ki számára elérhető célt, esetleg jutalmat. Próbáljuk behatárolni, mi az, amit ténylegesen nem tud megoldani akarata ellenére sem! Más kollégák segítségét is kérni lehet!*

12. **Jutalmazási lista elkészítése, állandó értékelés (megerősítés).** Szóbeli dicséret (négy szemközt – osztály előtt), simogatás, osztályzat, különleges, csak a számára szóló „kitüntetéses” feladat, stb.
13. **Önmagunk megfigyelése: a gyermek milyen magatartásformája jelent számunkra a legnagyobb problémát?** Csak akkor veszem észre, ha a legjobb tanulóval kötözködik, vagy akkor is, ha padtársát zavarja folyamatosan az órán?
14. **Stratégia tervezése: milyen viselkedést kívánok megtanítani. Ne általában: jó legyen!** Pl. először elvárom tőle, hogy feleléskor álljon rendesen (adja meg a tiszteletet), majd ha ez megy, az órai rendetlenkedését próbálom kordában tartani. Később következhet az óraközi szünetben történő viselkedés fegyelmezése. Az alap: az egyénhez mért tervezés.
15. **Konkrét, teljesíthető feladatok, rövid célkitűzések, azonnali megerősítés – egyénre szabottan, a helyzettől függően.** Keressük meg a gyermek erősségét, miben ügyes? Alapozzunk arra a készségterületre! Pl. visszahúzódo, önbizalomhiánnyal küzdő tanulónál úgy látom, hogy képi látásmódja az átlagosnál magasabb szintű. Megkérem, hogy ő állítsa össze az osztálytablót a bevitt gyermekkori családi fényképekből. Neki is kell összegyűjtenie a többiektől (kapcsolatteremtési módok!), majd elrendeznie valamilyen szisztéma szerint. Jó elgondolásait dicsérem, ill. irányítom a sikeres elkészülés ígéretében.
16. **Kis lépések elve: figyeljük meg, hogy ezt a gyermek milyen szinten tudja végrehajtani** (lehet, hogy nem érti, nem ismeri az elvárt tevékenységet, nem tudja követni a mintát). Át kell beszélni, mit várok el tőle majd a félév végére, és mit tud/tudunk tenni ahhoz, hogy azt elérjük. Pl. ha magányos a csoportban – nincsenek barátai – beszéljük át, hogyan szerezhetsz új barátot, vagy hogyan rendezhetsz kapcsolatot a régi barátjával. El kell érni, hogy akarjon új barátot szerezni, hiszen vélhetően akkor érzi jól magát.
17. **Vegyük szemügyre, mit tud már megcsinálni, és döntsük el, hogy a viselkedéslépések sorában hol kell kezdeni a tanítást.** Feltétele: a tanuló alapos ismerete, de kérhetem a pedagógus kollégák (osztályfőnök, szakkörvezető) segítségét is.

18. **Bontsuk a viselkedést a végrehajtáshoz szükséges lépésekre, majd rakjuk sorrendbe ezeket.** *1. Először tisztázzuk, hol a baj, mi az ok/okok. 2. Megbeszélés: mit lehetne tenni? Közös keressünk alternatívákat a megoldásra. 4. Ügyesen elérni, rávenni, hogy ő találja meg a legjobb megoldást, tehát ő döntsön – én segítem. 5. Figyelni a megvalósulást. 6. Közös kontroll, biztatással.*
19. **Döntsük el, hogy a tanított viselkedést a gyermeknek milyen jól kell csinálnia.** *Sikertelenség esetén vissza kell lépni az előző fokozatra (ld. előzőek).*
20. **Döntsük el: mennyi ideig várjunk, hogy a gyermek a jelzést követően végrehajtja a viselkedést?** *Beszéljük meg: szerinte/szerintem mennyi idő szükséges?*
21. **Nem kívülről hozzuk, hanem együtt alkotjuk a szabályokat.** *A házirend megalkotásában pl. a diákönkormányzat tanulói is részt vesznek. Ha probléma van: vajon ők mit javasolnának a változtatásban? Mire van lehetőség? Forduljunk-e hozzájuk?*
22. **Reális énkép kialakítása, önértékelés segítése.** *Csoportdomináns és agresszív tanuló esetén idejekorán adandó figyelmeztetés: ha így folytatja tovább viselkedését, barátait elveszítheti, és egyedül marad, senki nem fog vele játszani! Gondolja át: érdemes? Önbizalomhiányos tanulónál érdemes megkeresni személyiségének erősségeit, azt segíteni külön, csak neki szóló feladatokkal. Jutalmazás, elismerés részére én, illetve a környezete felől (pl. szülői, baráti együttműködésre kérés). Önismereti órák, drámapedagógiai játékok és foglalkozások lehetőségeivel érdemes élni!*
23. **Vegyük figyelembe: a magatartászavar tüneteket mutató gyermek negatív tulajdonságokkal ruházza fel önmagát, egy idő után az tudatosulhat benne, hogy őt nem szereti senki.** *Neki nincsenek barátai, még a tanára is ki nem állhatja. Nem az megoldás, hogy az anyuka – fia védelmében – felfogad felsőbb éves tanulókat, és megvereti azokat, akik nem akarnak ővele játszani. Tudatosítani benne (és a szülőben): ettől még nem lesznek őszinte barátai. Más viselkedésre, másokhoz való odafordulásra, segítségre, a kapcsolatok újra gondolására van szükség!*
24. **Elfogadja a szerepkörét és azonosul vele (rossz vagyok).** *DE: megértethetjük vele: a változtatás lehetősége rajta áll! AKAR-E másmilyen lenni, valóban szeretné? TUD-E érte tenni? Miben tudok én, a nevelő neki segíteni? Keressük a megoldást, HA ő is akarja!*

25. **Figyelmen hagyja a külső értékelést, önértékelését maga alakítja ki.** *Figyelmét felhívni: nem vagy egyedül, egy csoport/osztály tagja vagy, nem egy tanyán élsz messze a várostól. Hidd el, fontos, hogy mit gondolnak rólad mások, hiszen te magad is gondolsz ezt-azt a többiekről. Hidd el, amit állít x.y. rólad, az igaz, mert én is úgy gondolom (és rajtam kívül még néhány osztálytársad). Mit tudunk közösen kigondolni?*
26. **Lehetőségadás az érzelmi feszültségek levezetésére.** *Drámapedagógia, játékok, mozgásos elemek az órán, filmvetítés, kirándulás, szabadidős programok, tanárdiák focimeccs, közös csoportjelmez farsangkor, kézműveskedés, stb.*
(Fazekasné 2012)

*



II.

AZ EMBEREK SOKFÉLESÉGE

AZ EMBEREK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK TUDATOSÍTÁSA. POZITÍVUMOK/NEGATÍVUMOK. A „MÁSSÁG” VÁLLALÁSA. AZ ELŐÍTÉLETEK FELÜLBÍRÁLÁSA

Váriné Szilágyi Ibolya (1994)

A legnyugtalanabb, agresszív gyermek is igényli, hogy olykor ne sok gyerek között legyen, hanem „csak úgy” üldögéljen, egyedül tevékenykedjen. Gyerekeknek is, felnőtteknek is fárasztó, ha intim, vagy személyes zónájába folyamatosan belépnek más személyek.

Fogódzók és csapdák a „másik ember” észlelésében

A „másik ember megismerése, elfogadása, méltánylása önmagunk elfogadtatásával együtt a legalapvetőbb emberi szükséglet. Robinsonként nem tudunk igazán egyéniségekké válni; szükségünk van a „másik” méltánylására, tekintetére. A társadalmi, etnikai, generációs és egyéb vonatkozásban létező „másság” észlelésének mikéntje mélyről fakad: ott gyökerezik, hogy az emberben milyen igényesség és felelősség alakult ki – mások segítségével persze – a körülötte lévő és számára fontos „mások” észlelésében.

A szociálpszichológia korai művelői közül elsőként Ichheiser és Heider mutattak rá arra, hogy a látszat ellenére egyáltalán nem könnyebb másokat észlelni, mint rejtett gondolataikat megismerni. Először is megtévesztő a mindennapjainkat jellemző társészlelés *közvetlensége*: túlságosan hiszünk abban, amit látunk (vagy látni szeretnénk), és elhanyagoljuk az ún. *helyzeti jellemzőket*, az aktuális észlelés társas szituációjának rejtettebb, mögöttes összetevőit.

A társak észlelésében könnyebben érvényesülnek bizonyos rejtett és tanult sémák, szubjektív mozzanatok, motívumok, mint a tárgyi környezet észlelésében.

Szinte észre sem vesszük a belénk épült akadályokat, ezért tűnik számunkra más emberek észlelése csaknem „természetadta” közvetlenséggel és biztonsággal rendelkezőnek, s ez a hiedelem már önmagában is gyakori félreértések és félreértelmezések forrása lehet. Igazából túljutni ezeken a félreértéseken és közelebb kerülni a másik ember valójához csak

úgy lehet, ha tudatosítjuk a társas megismerés észlelésbeli csapdáit, és tudatos önkontrollal küzdünk ellenük.

A másik ember vagy csoport észlelésében a nyilvánvaló „fogódzó” a velük együtt átélt vagy a róluk szerzett élmény közvetlensége, elevensége, amelyet nem steril információ formájában, hanem érzelmileg hangsúlyos emlékképek formájában tárol emlékezetünk. A másokról nyert előzetes vagy utólagos gondolati elemeket, ítéleteket és sztereotípiákat vagy újabb benyomásokat mindig ezekkel az érzelmileg hangsúlyos emlékképekkel együttesen dolgozzuk fel.

De milyen csapdákra gondolhatunk a másik vagy a mások észlelésével kapcsolatban? Először is talán gondolnunk kell a *belátás korlátozottságára*, amikor furcsaságként vagy egyenesen devianciaként értékelünk olyan viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyek egy más kultúrából nézve éppúgy normálisak, mint a mi, hasonló funkciójú viselkedési mintáink. Nemcsak eszméink és fogalmaink, de még észleleteink és tapasztalataink is kulturális minták és társadalmi referenciakeretek által befolyásoltak. Csak azokat a tényeket, a társadalmi valóság azon aspektusait észleljük, amelyek illenek társadalmilag és kulturálisan preformált sémáinkba, illetve e sémák által formált és érzékenyített beállítódásainkba – írta valamikor *Ichheiser* (még 1930-ban) –, s azóta a modern kognitív szociálpszichológia ezt teljességgel igazolta.

Egy másik félrevezető csapda a *személyiség egységének túlértékelése*. Jó példa erre a pedagógiai gyakorlatban egyes tanulóknál a szülői és pedagógiai vélemény merev, feloldhatatlannak tűnő kontrasztja.

Mindkettő abból indul ki, hogy hogyan viselkedik a gyerek az ő látóterében, és elképzelni sem tudja, hogy más szituációkban akár homlokegyenest másként viselkedhet. Ezért a szülő is, a tanító is azt gondolják egymásról, hogy a másik az előítéletes, mert egy bizonyos szociális térhez és helyzethez kötődő magatartásból következtetnek a gyerek személyiségének az egészére.

Hasonló és nem ritka eset, amikor valakinek egy bizonyos szerep által megkövetelt viselkedését (például egy katonatiszt külsőleg megnyilvánuló határozottságát) vetítik ki személyisége egészére. Ezek a túláltalánosítások persze további csalódásokhoz vezetnek a személyközi kapcsolatokban vagy a különféle etnikai ellentétek kezelésében.

Ilyen rejtett csapda a társészlelésben működő *illuzórikus korreláció* is. Az információfeldolgozás e jellemző jelenségét *Chapman* és *Chapman* (1967) vizsgálatsorozata tárta fel klinikai pszichológiai diagnosztizáló gyakorlat megfigyelése alapján.

Észrevették, hogy a klinikai pszichológusok feltétlenül ragaszkodtak bizonyos, a projektív tesztekhez – például a Rajzoljon egy embert című tesztből – származó diagnosztikai jegyek értékéhez, annak ellenére, hogy a felgyűlt tapasztalatok ezt nem igazolták. A ragaszkodás azt jelentette, hogy a következő munkafázisban a projektív tesztek ezen mutatóiból közvetlenül következtettek bizonyos pszichológiai problémák szimptomáira (közvetlenül megjósolták azok meglétét). Tették ezt függetlenül attól, hogy létezett-e vagy sem a valóságban ilyen összefüggés.

Ily módon a szilárdnak vélt kapcsolatot, az illuzórikus korrelációt mintegy tartós hiedelemmé változtatták, amely további téves hiedelmek alkotóelemévé vált. Chapmanék kollégiumi diákokkal és tapasztalt klinikusokkal végezték ezeket a kísérleteket. Kiderült, hogy bár a diákok egyáltalán nem voltak szakértők e teszt használatában, mégis csaknem ugyanolyan kapcsolatokat találtak az emberábrázolások bizonyos sajátosságai és meghatározott pszichológiai szimptomák (problémazónák) között, mint amilyenekről a szakértő pszichológusok számoltak be. Így például azoknál, akik atipikusan helyezték el a szemeket, megállapították, hogy gyanakvó emberek.

Azoknál pedig, akik széles vállakat rajzoltak, feltételezték, hogy komoly problémáik vannak a maszkulinitás tekintetében. Magában a vizsgálati anyagban egyáltalán nem volt semmi ilyen összefüggés. Mindkét mintában illuzórikus korrelációkat tükröztek a vizsgált személyek válaszai.

Ez a kísérlet azt mutatja, hogy az illuzórikus korrelációk *nem tudatosan is kiépülhetnek*, még olyan esetekben is, amikor maximális pontosságot várnak el a vizsgálati személyektől, sőt ezért még anyagilag is jutalmazták őket. A további kísérletek azt is bizonyították, hogy az illuzórikus korrelációk rendkívül stabilak, a változásoknak ellenállnak, különösen az alacsony önértékelésű, bizonytalan személyiségeknél. Az énvédő mechanizmus ugyanis arra készíti a személyt, hogy még jobban ragaszkodjék a korábbiakban formált illuzórikus korrelációkhoz.

A *sztereotípiakutatás* is sok ismeretet tár fel a másik észlelésének hibaforrásairól. Ezekben vizsgálták, hogy hogyan formálódnak sztereotípiák egyik vagy másik csoportról, és ezek hogyan befolyásolják a személy további reakcióit e csoportok individuális tagjával szemben. Hamilton és munkatársai (1981) tanulmányozták e problémát, különösen azt a folyamatot, ahogyan e csoport kognitív reprezentációjában felhalmozódnak és megerősödnek az illuzórikus korrelációkon alapuló információk. Azt is vizsgálták, hogy e „tudás” hogyan funkcionál akkor, ha a csoport egyetlen képviselője van jelen. Hamiltonék kísérletei igazolták, hogy az illuzórikus korreláció az emberi információfeldolgozás jellemző tulajdonsága. A folyamat kétféle módon is működik: először a korábbi hiedelmek és tapasztalatok irányítják a további helyzetészlelést; másodsor az információszelekció és -feldolgozás egyirányúsított módja alakul ki, egyfajta „*pszichológiai vakságot*” idézve elő a korábbiaknak ellentmondó információkkal kapcsolatban.

A sztereotípiák gondolkodásunk szükséges elemei, de a hozzájuk való túlzott tapadás már egy sajátos, *dogmatikus gondolkodásmód* jellemzője, ami a fenti módon kihat a másik ember vagy csoport észlelésére is. E gondolkodásmód leggyakoribb megnyilvánulása az ún. *deindividualizáció* jelensége, amikor is valakik egy másik csoport tagját csak a csoport-hovatartozás alapján észlelik és értékelik, megfosztva a személyt minden egyéni vonásától, saját személyiségétől. Ilyen jelenség, ha egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy, például egy színes bőrű vagy egy cigány személy észlelésekor csak a csoportjáról a közvéleményben élő sztereotipizált kép ugrik be. A dogmatizmusra általában a túlsztereotipizált gondolkodásmód jellemző a személy- és csoportészlelésben is: oly módon alkalmazzák a másokra vonatkozó sztereotípiákat, hogy azzal saját csoport-hovatartozásukat húzzák pozitívan alá.

Ez a tendencia szinte spontán módon adódik a saját és más csoportok észlelésében, amint azt H. Tajfelnek és J. Turnernek a szociális kategorizációval kapcsolatos kísérletei igazolták, de csak akkor érvényesül végtelenen előítéletesen, ha a személyiség tudatos kontrollja és nyitottsága nem vonja ellenőrzése alá a saját csoportról formált túl pozitív, az „idegen” a „más” csoportról formált túlságosan is kedvezőtlen képet. A dogmatikusok sohasem látnak erkölcsi problémát abban, hogy kritikátlanul kezelik mind az önmagukra, mind a más csoportokra vonatkozó minősítő sztereotípiákat. Ez ellen egyébként egyre több európai országban az oktatás intézményes rendszerén belül is próbálnak küzdeni. (Angliában az íreknek az erőszakkal való azonosítása, nálunk a cigányoknak a lopással, bűnözéssel való azonosítása a gond. De nem kevésbé sematikus szemlélet a létező gondok és a társadalmi beilleszkedéshez és az egyensúly fenntartásához jogosan elvárható szabályok kifejtésének hiánya, hiszen a kérdés egyáltalán csak szélesebb társadalmi kontextusban tárgyalható.)

A sztereotípiák – kivált a negatív sztereotípiák – termelődésének tehát a társadalmi csoportok és szerepviszonylatok léte és ezek pszichikus feldolgozásának a szükséglete a természetes közege. Ennek egyik megnyilvánulása az ún. *attribúciós (oktulatdonítási) hiba*, amelynek a lényege, hogy míg a saját kudarcainkat hajlamosak vagyunk külső,

eredményeinket pedig belső okoknak tulajdonítani, addig mások esetében épp fordítva járunk el: eredményeiket a véletlennek vagy a szerencsének tulajdonítjuk, kudarcaikért pedig minden további megfontolás nélkül őket tesszük felelőssé. Az attribúciós hiba, ez a részrehajló ítélet általában a személyközi interakciók terméke, s egy eleve védekező-önfelmentő mechanizmus eredménye.

Mindezek után felmerül a kérdés: tanítható-e az önkontroll, az önmérséklet, az igényesség és tolerancia mások, más kultúrák, népek, nemzetek és egyáltalán a másság megismerésében? (Váriné 1994)

Az alapkérdések tehát, amelyeket újra és újra meg kell fogalmaznunk: *vajon jól érzem magam a bőrömben?* Minden rendben van körülöttem? Mit jelez a környezetem? Elértem azt, amit szerettem volna? Melyek a céljaim, hogyan tovább?

Igen, tudatosan is keresnünk kell adott esetben a megoldásokat és a lehetőségeket: akár továbbképzések, pszichológiai tréningek, tesztek vagy akár szakkönyvek segítségével. Hiszen én, magam tehetek a legtöbbet önmagamért.

Ugyanezeket pedig fordítsuk le a gyerekek nyelvére is, hiszen gyakran tapasztaljuk, hogy ott is ugyanezek az önértékelési problémák fordulnak elő. Segítenünk kell őket a pozitív irányú változásban! (Zaja, 2013)

*



III.

KOMMUNIKÁCIÓ

AZ EREDMÉNYES KOMMUNIKÁCIÓ. A SIKERTELEN KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

Zaja Roland – Takács Anasztázia (2009)

1. A szocializáció, mint kommunikációs folyamat – a személyiségzavarok kommunikációs eredete

A személyiségfejlődésben nagy szerepe van az emberi kapcsolatoknak, főleg a szülőkapcsolatoknak, és a róluk kialakult **kognitív** képnek. Ez a kép később más kapcsolatok képeivel együtt bővül. A beépülő képpel a személyiség igyekszik azonosulni, hozzá hasonlóvá válni.

A szülői szerepkép meghatározza a többi személynek a körét, aki újabb, másodlagos modellként számításba jöhet. Így alakítja ki a viselkedésmintákat a gyermek. A már növekvő gyermekben azonban a szülő ad nyomatékot bizonyos kommunikációknak, és minél nagyobb fokú ez, annál erősebb a kommunikáció hatása.

A direkt kommunikációt a nem verbális kommunikáció és a metakommunikáció többnyire/általában alátámasztja. Ez teszi a közlést hitelessé, meggyőzővé. Általában a beépülés szempontjából a **kongruens (összhangban lévő)** kommunikációs sorozatokból álló viselkedésformák jönnek leginkább szóba. Ezért is van, hogy az alapvető szerepviszonylatokat – elsősorban a nemi szerepet – tanulja el azonosulással a gyermek. Az azonosulás legfontosabb mozzanatai nem a gyermekkel való közvetlen kommunikációban történnek, hanem a gyermek tanulja ezeket a másokkal való interakciókban, elsősorban a két szülő közötti viszonyban.

A felnőtt ember magatartása általában alapvető szerepeiben a leginkább **inkongruens (nem összhangban lévő)**, valamint a legintimebb kapcsolataiban, például a házastársi kapcsolatában. A formális szerepekben, pl. a foglalkozási szerepekben a személyiség és a szerepe között kisebb-nagyobb távolság van, amely a viselkedést szükségképpen inkongruenssé teszi. Ez a viselkedés pedig nem hat modellként. Pl. egy tanár a 11-12. évfolyamon a házasság és a párkapcsolat szépségeiről beszél, miközben városszerte tudják róla (valószínűleg a diákok is) hogy többszörösen elvált.

A szülők egymással kapcsolatos kommunikációi általában spontánok és őszinték, nemi szerepüket természetesen élik a gyermek jelenléte általában nem korlátozza őket ebben, nem tekintik őt „harmadiknak”, aki előtt az intim interakcióknak módosulniuk kell. Még azokban a kultúrákban is, ahol sokat adnak a gyermek formális nevelésére, van olyan közhiedelem, hogy a gyermek nem figyeli még, hogy a felnőttek mit csinálnak, nem tudja még azt „felfogni”. Pedig a gyermek nagyon is odafigyel, ezt vizsgálatok is tisztázták, egészen megváltozik pl. a gyermek mozdulata, gesztusa.

E hiedelem párosul egy másik – széles körben elterjedt – nézettel, hogy gyermek olyan lesz, amilyenek nevelik, amilyenné a szülő akarata formálja. Ennek megfelelően a nevelés tudatos tevékenység, célokat és programokat követ, a szülő többnyire azzal a tudattal mond valamit, vagy reagál valamire, hogy azzal a gyermekére hasson. Ez a tudatos beállás a szülőszerep eléggé felszínes része, ettől a személyiség gyakran bizonyos távolságban van, tehát az ilyen közlés inkongruens, vagy legalábbis jóval kevésbé kongruens, mint a szerepviselkedés a nemi szerepekben vagy a kommunikáció a házassági kapcsolatban. Pl. a szülő rászól kisgyermekére, ha az csúnya szavakat használ, és az egy kicsit tetszik is neki, és ez az árnyalati tetszés a metakommunikációban már kifejezésre jut, az egész közlést **inkongruenssé** teszi, így ezzel hatástalanítja is. Szinte törvényszerű, hogy a gyermek elsősorban a **metakommunikatív** hírt fogja fel, és a későbbiekben ismételteti a csúnya szót.

A szocializáció olyan értelemben megy végbe a kommunikáción át, hogy a *gyermeki személyiség minden fejlődési lépése egy kommunikációs szisztémában történik*. A fejlődés hajtóereje biológiai: a gyermeki idegrendszer érése, valamint igen nagy **receptív (fogékony)** képessége és a bejutó információk strukturálására irányuló hajlama. Ehhez járul a gyermekről gondoskodó környezet aktív törekvése a gyermek kommunikatív befolyásolására. Az első szocializációs szisztéma kétszemélyes, az anya-gyermek kapcsolat. Ez igen szoros, ebben megy végbe a legalapvetőbb "programozás" a későbbi szociális viselkedésre. A gyermek egyik sajátos humán reflexe, a mosolyválasz (smiling response) az anyával való kapcsolatban nagyon erős serkentője az anyai odafordulásnak, kommunikációnak. Ez a mosolyválasz feltétlen reflex, minden emberi arc, amely a gyermek fölé hajol, kiváltja körülbelül a második-harmadik hónaptól kezdve. Kutatások tisztázták, hogy a mosolyválasz kiváltásához elég egy álarc is, sőt a szemeket, az orr vonalát és a száját jelző, nagyon egyszerű maszk is (Spitz, 1965). Az anya ezt nem tudja, ezt a ráismerés jelének, az öröm közlésének veszi. Hat-nyolc hónapos korban az arc "képe" kezd differenciálódni a csecsemőben, ekkor már valóban ráismer anyjára, az idegen arc nem kelt mosolyt, sőt a nyolcadik hónap után a csecsemő esetleg sírni kezd, ha idegent lát.

Meg kell itt azonban említeni, hogy az újabb kutatások szerint már az igen kicsi csecsemő is pontosan ráismer az anyjára (nem is csupán vizuális, hanem hang-, szag- és mozgásos ingereken át), a mosolyválasz tehát nem annyira a ráismerés, mint az idegen arcok differenciálásának kifejezése, továbbá az idegenekre adott reakció megjelenése szempontjából érdekes és jellegzetes fejlődési szakasz. Mindenképpen fontos *kommunikatív* fejlődési lépés azonban ez a sajátos reakció.

A kétszemélyes rendszer után a három- vagy többszemélyes rendszer, a család kommunikációs szisztémája lesz a szocializáló erő. Ekkor kezdődik az *azonosulós szereptanulás* (az említett inkorporáció), ennek révén a gyermek elsajátítja az alapvető szerepviszonylatokat. A nyelv megtanulása nagyon meggyorsítja ezt a folyamatot, a nyelv segítségével a kisgyerek valóban megérti az interakciók lényegét, de rendkívüli érzékenysége a nem verbális kommunikációra általában és különösen a metakommunikáció nem verbális elemeire már a nyelv megtanulása előtt is sokkal több összefüggés felfogására képesíti, mint azt az elsősorban a verbális kommunikációra figyelő felnőtt gondolkodás feltételezi. Az egészen kis gyermekek érzékenysége a metakommunikációra nagyon lényeges bizonyítéka

annak, hogy a nem verbális közlési csatornák az emberi fajra jellemző biológiai sajátosságok, és ezek kódmodalitásai (üzenetei) is biológiailag adottak. Az egész formális nevelés azután a gyermeket arra tanítja, hogy ne a nem verbális kódra figyeljen, hanem a verbális kommunikációra, ugyanis a nevelés utasításai már ebben fogalmazódnak meg: "tedd ezt", "ne csináld azt" stb. Így a felnőttkorra a nem verbális kommunikáció kissé elfojtódik, csak rangrejtve, tudattalanul fejt ki hatását.

A családi szocializáció kialakítja a személyiség szerkezetvázát, különböző motívumokat helyez el benne, és elindít olyan fejlődési vonalakat, amelyek csak jóval később válnak láthatóvá. Hat-nyolc éves kortól kezdve ez a még kezdetleges és integrálatlan személyiség már bizonyos önállósággal bír, már erős benne a három-négy éves kortól megjelenő én, már tudatosan is válogat a cselekvési lehetőségek között és tudattalanul az identifikációs modellek között. A másodlagos modellek megválasztásában a hasonlóság törvénye az irányadó, a szülők viselkedéséhez hasonló magatartású felnőttek, illetve a szülői viszonyhoz, kapcsolathoz hasonló viszonyban, relációban élő emberek kommunikációi (más emberekkel való kommunikációi) serkentenek leginkább azonosulásra. Itt már nagyon lényeges a kongruencia. A másodlagos azonosulásban az inkongruens metakommunikációjú felnőtt nem hat modellként. Megkezdődik a viselkedés lehetőség-skálájának szélesedése, az azonosulással beépült magatartássémák kezdenek megjelenni a magatartásban, amely a szociális visszajelentések nyomán mindinkább a környezet elvárásainak megfelelő lesz.

A családi szocializáció nemcsak az öntudatlan befolyásokkal és identifikációs (azonosulási) modellek nyújtásával fejt ki hatását. A szülőkkel való kapcsolat jellegzetesen egyenlőtlen kapcsolat, ebben a gyermek függvénye a szülőnek, *a szülő a kontrolláló, viszonymegszabó fél*, ő határozza meg a kapcsolat normáit. A normák mögött helyezkednek el a nevelő célkitűzések, a szülő olyan szabályokat ír elő gyermekének, amilyenek a gyermek viselkedését alakítani szeretné. E szabályokat – eltérően a felnőttek közötti kapcsolatokról – jórészt direkt verbális úton közli a gyermekkel. A szabályok tanítása folyik. A metakommunikáció azonban ebben a tanításban is nagy szerepet játszik, az egyes szabályok fontosságát és alkalmazási árnyalatait a gyermek a szülő metakommunikációjának közvetítésén át sajátítja el. A gyermek növekedésével, fejlődésével párhuzamosan az egymást kiegészítő viszony mindinkább a szimmetrikus kapcsolat irányába tolódik el. A gyermek mind többet kezdeményez, saját normákat visz bele a kapcsolatba, egyre sokrétűbb kapcsolathálózatot alakít ki más emberekkel. A felnőttekkel a szülőkapcsolat mintájára, az azonos korúakkal viszont már egyenrangúan, a felnőtt sémákat próbálgatva. A fő reláció azonban a szülőkapcsolat lesz, ennek kontrollja általában minden más kapcsolatra kiterjed. Ekkor az én még nem önálló, a személyiség ugyan már tudatában van egyediségének, de önmagáról való képzetét a családhoz tartozás érzése hatja át.

Serdülőkorra a szülő-gyermek kapcsolat komplementaritása erősen csökken, bár még nem szűnik meg. A magatartás feletti kontrollt még ez a viszony határozza meg. A szülő metakommunikációja nagy jelentőségű, sem számára, sem a gyermek számára nem tudatos, hogy milyen nagy befolyást gyakorolhat egy-egy arcmozdulata, hanglejtése, gesztusa, mennyire minősíthet ez személyeket és dolgokat.

Ekkor már viszonylag fejlettek a szerepviselkedés különféle készségei. A szexuális vágy és érettség kialakulásával lehetőség nyílik az utolsó olyan szereprellációba való belépésre, amely eddig zárva volt a gyermek előtt. A nemiség nagy erejű készítése nagyon határozottan irányítja rá a figyelmet a belső élményvilágra. Az embernek fokozottabban probléma lesz önmaga. Kezdi keresni helyét és szerepét a világban, az emberek között. Számos célkitűzése támad, vágyainak megvalósítására törekszik.

E törekvéseiben a szülőkapcsolat komplementer jellege már nem akadály. A szülői tilalom, amely korábban nagyrészt természetes és adott volt, még ha a gyerek nehezen tett is neki eleget most nyűg és teher lesz. Megkezdődik a személyiségfejlődésnek egy nagyon lényeges periódusa, a leválás a szülőkötésről, a szülőkapcsolat átminősítése csaknem teljesen szimmetrikusra és a saját szimmetrikus kapcsolatok kialakulása és kibontakoztatása. A személyiség ekkor már több-, mint a család tagja, ekkor már nagyon erős egyediségének élménye. Elkezd szerveződni az énben az *identitás*, amelynek teljes kialakulása és nagyon stabil rendszerjellege a felnőttiség kritériuma.

A serdülőben az identitás még nem teljes. A magatartást befolyásoló identitás még a személyiség motivációs erőinek és kognitív struktúráinak csak egy részét tudja egységes egészévé szervezni. A gyermeki én még erős, a gyermeki állapot tilalmai zavaróan hatnak az alakuló identitással. Innen van a serdülő közmondásos félszége, bátortalansága, szögletessége, amely a kapcsolatokban, mint össze nem illőség jelentkezik, és a kommunikációk hatékonyságát nagyban gyengíti. Számos kapcsolati próbálkozás, a szociális visszajelentések nyomán a magatartás állandó adaptációja és különböző frusztrációs élmények feldolgozása elősegíti az integrációt, a széthúzó belső késztetések között a viselkedés egységesebb, spontánabb lesz, a kongruencia mindinkább fokozódik, végül kialakul a végleges identitás, amely az élet további menetében már a cselekvések és kezdeményezések irányítója, és amely már csak részleteiben fejlődik tovább.

A serdülő identitása nem mindig végleges. Lehetséges, hogy egy identitásforma csak időlegesen kerítette hatalmába a személyiséget, mint ahogyan egy választásos polgári demokráciában az egyik párt csak kicsiny szavazattöbbséggel kerül hatalomra, és ilyenkor uralma bizonytalan, mert az erős ellenzék könnyen megfordíthatja a viszonyokat. A személyiségben is nagyon gyakran megvan az identitás belső ellenzéke, amely a mindennapi tapasztalatok alapján erősödhet, szerveződhet, és gyors identitásváltásban kiszoríthatja a helyéről a korábbi.

Erikson számos nagy ember életében leírt ilyen *identitásváltásokat*, "pálfordulásokat", amikor valaki hirtelen változtat korábbi meggyőződéseiben, abbahagyja korábbi kedves tevékenységeit, és valamilyen gyökeresen újba kezd. Ritka esetben a fiatal felnőttkorra, sőt még későbbre is elhúzódhat az ilyen identitásváltás. A később "leváltásra" kerülő identitás ingatag, ilyen identitás mellett a viselkedés és a kommunikáció szükségszerűen inkongruens.

A személyiség e szociális – kommunikatív – fejlődésmenetében számos zavar következhet be. **Mai tudásunk szerint minden olyan viselkedészavar, amelynek nem az idegrendszer valamilyen károsodása képezi az alapját, a szocializáció hibáinak következménye.** Éppen a személyiségzavarok kutatása járult sokban hozzá a kommunikáció szabályszerűségeinek megismeréséhez, és a kommunikációs kutatások sok eszközt adtak az ilyen viselkedészavarok megértéséhez és terápiás befolyásolásához. Az anya-gyermek kapcsolat zavarai - különösen, ha ezek a későbbi családi szocializációs fázis hibáival is párosulnak - a személyiséget nagyon mélyen, nagyon alapjaiban károsítják. Mai ismereteink szerint e periódus szocializációs hibái okozzák a legsúlyosabb elmebetegségeket, például a skizofréniát. A skizofrénia az én és az identitás súlyos zavara, amely lehetetlenné teszi, vagy legalábbis nagyon megnehezíti az adaptív szociális magatartást. Egyes kutatások szerint ez a személyiségzavar úgy jön létre, hogy az anya a gyermek felé tartósan és rendszeresen **inkongruens**, direkt kommunikációiban ellentétes közléseket ad azzal, amiket a metakommunikációja kifejez. Mind a direkt kommunikáció utasításának be nem tartásáért, mind pedig a metakommunikációra való megfelelő reakcióért büntet, szankciókat alkalmaz. Az ellentétes kommunikáció a gyermeket olyan helyzetbe hozza, hogy bármit csinál, mindig büntetést kap, és mindig azt érezheti, hogy valamit hibázott. Ha ez a kettősség – az

úgynevezett **kettőskötés** (*double-bind*) – a szocializáció során sokáig fennáll, és ehhez a serdülés előtti években a családi interakciós rendszer szisztémás hibái is társulnak, a gyermeki személyiségben gátlás alá kerül a **nem nyelvi észlelés** (*metakommunikatív percepció*) és válaszadás megfelelő készsége, ennek következtében a felnőtt kapcsolatok nem sikerülnek, hiszen a személyiség nem megfelelően kommunikál, nagyon nagy fokban **inkongruens**. Emellett az én gyengesége a késztetések és tilalmak valamiféle egyensúlyát sem tudja kialakítani, a magatartást sem tudja megfelelően integrálni ahogyan a köznap magatartásnormák megkívánják.

A serdülés után a skizofrén személyiség zavara felszínre kerül, a viselkedés már alapvető szociális normákat sért meg, ugyanis a szexuális késztetések és a felnőtt szerep követelményei már teljesen feldolgozhatatlanok.

A szocializáció hibái hozzájárulnak a *pszichopátiát* is, valamint ezek miatt alakulhatnak ki a *fiatalkori bűnözésre* vezető személyiségtényezők. A szocializáció zavara nyomán fejlődnek ki a szexuális perverziók, ezek olyan szülőkapcsolat - főleg anya és fia, ritkábban anya és lánya közötti kapcsolat - következményei, amelyekben igen hosszú kommunikációsorozatban olyan normák épülnek a személyiségbe, amelyek tiltják a szexuális megnyilvánulásokat. A nagy fokban gátolt természetes szexualitás azután bonyolult úton, számos másodlagos szocializációs hatásra valamilyen perverz, kóros kielégülési, levezetődési formát keres.

A szocializáció az oka a leggyakoribb személyiségzavaroknak, a személyiség éretlenségének és úgynevezett *neurotikus állapotainak*. Az éretlenség nem mindig okoz tünetet és bajt, úgy alakul ki, hogy a szülő a növekvő gyermeket nem engedi ki a kapcsolatból, nem teszi lehetővé, hogy a gyermek a szülőkapcsolatot mindinkább egyenrangúvá formálja, majd a serdülőkorban megszakítsa. Ezt a szülők olyan módon érik el, hogy korán elkezdnek tiltani minden olyan viselkedésformát, amely a gyermeket tőlük elvinné, eltávolítaná. Viszont éppen ezek a viselkedésformák azok, amelyekben a gyermeki személyiségnek alkalma volna megpróbálni a benne lappangó késztetések kiélését, és alkalma volna tanulni abból, hogy viselkedésére mások hogy reagálnak. A túl erős szülői kontroll miatt erre a próbálkozásra nincs módja. Így a gyermek úgy lép be a felnőtt szerepbe, hogy jelentős képességei hiányoznak, fejletlenek. A felnőtt szerepbe való belépés pedig többé-kevésbé előírt, megtörténik, mielőtt a személyiség belép a munkamegosztás társadalmi rendszerébe, valamilyen önálló munkát vállal. Esetleg iskoláinak befejeződése automatikusan helyezi a felnőtt szerep állapotába (például, a végzett papnak meg kell kezdenie szolgálatát, a fiatal mérnöknek helyt kell állnia munkahelyén, felnőtt viszonyba kell lépnie munkatársaival stb.). A felnőtt szerep relációiban azután viselkedése inkongruens. A visszajelentések nyomán szembetalálkozik viselkedésének hibáival, de változtatni nem tud rajtuk, hiszen a felnőtt magatartáshoz nagyon bonyolult pszichológiai struktúra szükséges, amelyet csak a tapasztalat és a lassú fejlődés termel ki. Így azután a visszajelentés csak bizonytalanná teszi újabb megnyilvánulásaiban, csökkenti spontaneitását, teljesen **inkongruenssé** válik, mert a sikertelenség félelme minden késztetését gátolja, zavarja. Az éretlenségből az intim kapcsolatok hiánya, kialakítási nehézsége, sikertelensége adódhat, s ez egyik fő oka lehet a neurotikus tünetképződésnek és a szerveződés szerűen megélt belső feszültségeknek vagy szorongásoknak. Az éretlen ember identitása szükségszerűen fejletlen, kommunikációja általában **inkongruens**.

Az éretlenség persze nem jelent mindig problémát, a *társadalmi környezet* és az *életpálya* határozza meg, hogy mi lesz a következménye. A régebbi társadalmak eleve éretlenebb személyiségeket termeltek, a szülő-gyermek kapcsolatséma ekkor szinte automatikusan tevődött át a tekintélyszemélyekre, és hozta létre velük az egyenlőtlen kapcsolatformát, észrevétlenül ment át a tradicionális házasságba, ahol a viszonysséma sokban

hasonlított a szülő-gyermek kapcsolatra ("anyuci" - "apuci" - ahogyan ezt a házaspárok mondani is szokták), valamint kapott bizonyos szentesítést a vallási gyakorlatban. Az individualizáció foka kicsi volt, az élet viszonylag jól meghatározott sémák között folyt, és az ember ritkán jutott olyan szociális helyzetbe, hogy alkalmazkodni kellett volna új emberi kapcsolatformákhoz. A mai társadalomban viszont a tekintélyséma mind kevésbé használható, a szexuális kapcsolatok egyenlősége miatt nagyon fontos a fejlett, egyedi identitás, mint irányjelző, mint vezérlő rendszer.

2. A neurotikus állapot

Azt jelenti, hogy a személyiség a mindennapi emberi kontaktusaiban, súlyos fokban inadekvát (nem odaillő, eltérő viselkedésű) és inkongruens. Ehhez még tünetek is járulnak, amelyek sajátos egyensúlyszerzési célt szolgálnak. A neurotikus személyiség intim kapcsolata egyenlőtlen, viszont a tüneteken és a tüneteket kísérő metakommunikációkon át mégis ő az, aki a kapcsolat normáit nagyobb mértékben meghatározza. A tüneti kommunikáció szabályozásával ugyanis a neurotikus személyiség előírja, hogy interakciós partnere mikor és hogyan szabja meg neki a kapcsolat közös normáit, hogyan foglaljon el vele szemben kontrolláló (látszólag kontrolláló) pozíciót. A neurotikus állapot akkor kerül felszínre, ha a személyiség a szokványos kommunikatív eszközökkel nem tudja megoldani kapcsolati problémáit. *Általában a neurotikus ember személyisége bizonyos fokig gyermeki és éretlen*, lehet azonban az is, hogy a személyiségfejlődés bizonyos korszakaiban bekövetkezett sérülések károsítottak egyes képességeket, készségeket, és állítottak le meghatározott fejlődési tendenciákat benne.

A neurotikus személy identitása mindig zavart, ennek következtében viselkedése inkongruensebb, mint a vele összehasonlítható átlag. Metakommunikációja tökéletlen, nem szolgálja személyiségének kapcsolati céljait. Hiányos a *metakommunikatív percepció* is, azokat a jelzéseket, amelyek a szűk, instabil belső egyensúlyt zavarják, a személyiség nem akarja tudomásul venni, öntudatlanul is elfojtja. Az identitászavar abban nyilvánul meg, hogy több olyan késztetés is jelentkezik a viselkedésben, amely a tudatos én céljaival és törekvéseivel ellentétes.

A neurózis

Mint klinikai entitás általában panaszokkal, a közérzet zavaaraival, esetleg tünetekkel jár együtt. Neurózisról beszélünk tünetmentes emberek estében is, ha a kommunikáció és a viselkedés nagyon nem adekvát, nagyon **inkongruens**. A pszichoanalízis nagy érdeme, hogy megteremtette a *köznapi neurózis* koncepcióját feltételezve, hogy az átlagember és a neurotikus között csak fokozati különbségek vannak: "valamennyien szenvedünk azokban a problémákban, amelyekben a neurotikus megbetegszik" (Freud). A szocializáció nagyon bonyolult folyamat, minden szülőben vannak hibák, minden családi szisztéma kisebb-nagyobb fokban zavart, legalábbis egyes periódusaiban, így valamennyiünk személyiségében vannak zavarok, fejletlenségek, kommunikációs képességhiányok, amelyek köznapi életünkben kisebb-nagyobb zavarokat okoznak. Törvényszerű, hogy a magatartásunk kongruenciáját az szabja meg, hogy milyen mértékben áll fenn ez a mindennapi neurózis, elég fejlett-e az identitásunk. Több-kevesebb **inkongruencia**, kisebb-nagyobb identitászavar minden személyiségben van, és problémát is okoz emberi kapcsolataiban, a "képet" negatívvá teszi.

A személyiségzavarok kommunikációs eredetére mutató indirekt bizonyíték, hogy minden zavar olyan módon hárítható el, mint ahogyan a szocializáció végbemehetett: emberi kapcsolatban, kommunikációk jellegzetes sorozatán át. Ez a pszichoterápia, ennek lényege

egy nagyon erős, intim kapcsolat, amelyen a terapeuta alakít és tart kézben, komplementer kapcsolatként. Ebben új normák is kialakulnak, amelyek a páciens viselkedését úgy definiálják, hogy abban a tüneti megnyilvánulásnak ne legyen tere. Bizonyos fókig a terapeuta azonosulási mintává is válik. Lényegesebb azonban az, hogy a verbális és nem verbális kommunikációban felszínre kerül a személyiségfejlődést károsító élmények és kapcsolatok emléke, gyakran hallucinációs elevevességgel, és ezen a verbális kommunikáción át a zavart okozó élmény semlegesíthető, feldolgozható. A terapeutával való kapcsolatban gyakran megelevenedik a szocializáció korának szülőkapcsolata, a páciens úgy viselkedik és érez, mint egykor szüleivel kapcsolatban viselkedett és érzett. A pszichoterápia tehát feldolgozza a szocializáció zavarát, és részben felszabadítja a gátolt személyiségfejlődést, részben pedig a **társadalomba való visszailllesztést** végez.

Az ember sajátos és csodálatos tulajdonsága, hogy személyisége eleven és dinamikus rendszer, amely nem statikus struktúrához hasonlítható inkább (például betonépítményhez, amelyet ha egyszer létrehoznak nagy és bonyolult munkával, akkor megmerevedve, megszilárdulva szerkezetét megváltoztathatatlanul őrzí, legfeljebb csak szétrombolható), hanem elektromos hálózathoz vagy kapcsolási rendszerhez, amely stabilitását is megtartja, megfelelő beavatkozással azonban mégis átalakítható, megváltoztatható. Évtizedek múlva, gyakran öregkorban is lehetséges a gyermekkori élmények felszínre hozása, a hozzájuk tapadó különböző érzelmek levezetése, az esemény egyesítő (integratív) feldolgozása és ennek nyomán a személyiség bizonyos fókig változni tud, énje erősebb lesz, identitása szilárdul, és kommunikációja hatékonyabb lesz. A pszichoterápiás hatásokon kívül is fejlődhet a személyiség, emberi kapcsolatok, sajátos események, élettapasztalatok, a saját viselkedésről kapott különleges visszajelentések változtathatnak rajta.

Egészen általánosan tehát a személyiségfejlődés úgy történik, hogy a csecsemő biológiai organizmusa az emberi kapcsolatok kommunikációs folyamatain át "beprogramozódik" az **adaptív**, fejlett, felnőtt viselkedésre úgy, mint ahogyan ma a bonyolult számítógépek programozhatók arra, hogy nagyon összetett feladatokat hajtsanak végre. A számítógépek programozásának és a személyiségfejlődésnek hasonlósága több kutatót arra serkentett, hogy a szocializációt és a személyiség interperszonális viselkedését modellezni, "szimulálni" próbálja. A kutatások elősegítették a szocializáció megismerését. Egyben a kommunikáció momentumainak szerepét is világosabban látjuk a kísérletek nyomán. Minthogy a normális személyiség ilyen programozás útján alakul ki, a személyiségzavarok keletkezése is felfogható programzavarként, vagy hibás programozásként.

3. Beszélgetések típusai

a) *Köznapi kommunikáció*

Spontán, tervezetlen, nem irányított. Kimenetele kiszámíthatatlan. Gyakoriak a témaváltások. A résztvevőktől, a témáktól és a helyzetektől függően szellemiekben gazdag (intellektualizáltabb), vagy érzelmektől vezérelt (emocionáltabb). Elvileg nincs tétje, noha következményei lehetnek. Nyelvezete, stílusa szabadon választott.

Pl. ilyen az óráközi szünet, vagy az autóbuszos kiránduláson, a túrázáson a gyerekek spontán kommunikációja egymás között. Valószínűleg a túrázáson a téma az, hogy „hú, de magas”, vagy „mikor érünk már oda”, „jaj de szép”, de lehet hogy éppen a frissen olvasott könyv, a látott film, mi történt tegnap, stb. Nem biztos, hogy a tanár számára szánják a mondandót!

b) Tematikus beszélgetés

Menete fő vonásaiban célirányosan előre megtervezett. A pedagógus irányítja. Többé-kevésbé előrelátható a kimenetele. Csak egy-két kiválasztott témára korlátozódik (tudom, miről akarok a tanulóval beszélni). Döntő mértékben racionális. Mind a pedagógus, mind a tanulók a „siker-kudarcc” kockázatával kommunikálnak. Alapjában meghatározott, de variálódó nyelvi, stílusbeli síkon folyik.

Pl. csoportok alakítása a tavaszi ünnepkör epochális feldolgozására. Tanár elmondja, mit szeretne, mit ünnepelünk, milyen feladatokat kell végrehajtani, s ahhoz mire van szükség. Ismerteti, hány fős csoportokat szeretne létrehozni, és hány tanóra áll rendelkezésre a feladat megoldására. A csoportok összetételére tippeket vár, ezeket vagy jóváhagyja, vagy más személyeket jelöl – röviden indokolva (mert pl. a másik gyerek jól szaval, szépen rajzol, gyors, stb.)

Ugyanígy ötleteket vár, hogy milyen dalokat énekeljenek el, hogyan díszítsék fel az osztályt, ki legyen majd a versmondó, stb. Ő irányít, a célja a feladat megoldása, a téma feldolgozása a csoport ismeretében (képességek, egyéni személyiségvonások lehetőségei).

c) Problémamegoldó-konfliktuskezelő beszélgetés

Minden egyes részletében előretervezett. Az intézményi előírások (pl. házirend) és hagyományok irányítják. Csupán egyfajta, mindig azonos kimenetellel lehetséges (legalábbis azt szeretné a pedagógus). Rendszerint egyetlen tárgya van. Döntő mértékben emocionális, az érzelmi oldalról hat a problémára.

Pl.: T. többször késik reggel az első óráról, negyedórát, félórát is. Szünetben megkérdezem: Figyelj, beszélünk kell, ez így nem mehet tovább... Mindig késik a villamos? Nem kapsz otthon reggelit? Az új kistestvér miatt nem tudnak otthon időben elkísérni? ... Ki tudna még segíteni? ... Valamit ki kell találnunk, hiszen ez neked sem jó...!

(Zrinszky, 2002.) (Zaja, 2013)

d) Segítő beszélgetés az érintettekkel

Alappillérei az empátia és az elfogadás. Fontos: a megfelelő alkalom megtalálása. Jelezzük előre az időpontot, egyeztessünk (pl. „Szeretnék veled egy fontos dologról beszélni, egyeztessünk egy mindkettőnknek alkalmas időpontot). Ne váratlanul indítsuk a beszélgetést! Ezzel jelezzük a helyzet fontosságát, másrészt kíváncsiságot ébresztünk a másik félben, ami kedvezően fejtheti ki a hatását a nyitottságra. Metanyelvnek is hitelesnek kell lennie (megértő, segítő közeledés, nem pedig vészjósló fenyegetés!).

Teremtsük meg a személyes (nem személyeskedő) légkört! Lehetőleg csak az érintettel/érintettekkel bonyolítsuk le, és ne zsúfolt folyosón vagy az osztály előtt! Szánjunk elegendő időt a segítő beszélgetésre, ugyanakkor ügyeljünk, hogy ne váljon parttalanná!

Előzetesen figyeljük meg és elemezzük a szituációt. Jó, ha egy-két pozitív jelzéssel indítunk. Kerülni kell az el nem fogadás nyelvét, a „te”-típusú vádló kommunikációt. Előfordul, hogy több ilyen beszélgetésre is sor kerül a megoldás érdekében. Az ismételt beszélgetéseknél a pozitív viselkedésváltozásra kell fókuszálni, milyen problémák maradtak még? Mit gondol ő ezekről?

Az a hasznos, ha nem mi mondjuk el, mit kell tennie, hanem rávezetjük őt a megoldásra: **maga fejtsse ki a problémát és maga találjon megoldást.** Előbb a **fogadókészséget** kell kialakítani a tanulóban, mert ellenkező esetben a legjobb ötletet is elutasítja (különösen a serdülőknél!). **Kínáljunk fel lehetőségeket!** Pl. „Nekem lenne ezzel kapcsolatban egy ötletem, ha érdekel, elmondom”. Figyelni a fogadókészségre! **Érzékeltetni:** nem haragszunk rá, és nyitottak vagyunk egy következő beszélgetésre is.

Hasonló módon járunk el a szülővel (pozitívummal indítani, kérdezni, másképpen viselkedjen a gyerekekkel, megnyerni őt, otthoni tudatos megfigyelés, egyeztetés).

Kollégákkal: mivel a problémás gyerek nevelésében több nevelő is részt vesz, fontos a konzultáció. Egyeztetni kell a szemléletet, a megfigyeléseket, a sikeres és sikertelen problémakezelési módokat, a lehetséges új megoldásokat. Fiatal felnőttekkel alkalmazható, de gyermekekkel nem.
(N. Kollár –Szabó, 2004.)

4. Beszélgetések elemzési lapja

Téma

.....

A probléma lényege

.....

A konfliktus megnevezése

.....

A beszélgetésvezetés általános jellemzői

.....

A beszélgetés célja (a csoportvezető kíváncsisága)

.....

A beszélgetés keretei

.....

Témaválasztás.....

.....

A témaindítás módja

.....

A témataratás eszközei (visszajelzés, tükrözés, összegzés stb.)

.....

A csoport aktivizálásának módszerei (kártyák, ellenpólusok, nyitott kérdések)

.....

Tipikus csoportreakciók (hallgatás, általános megfogalmazások, bohóckodás, erős indulatok)

.....

Egyéni ellenállások kezelése (elfogadás, paradox hatás, hatalom bevetése).....

.....

Személyesség erősítése a beszélgetésben (személyes példák behívása stb.)

.....

A csoportvezető álláspontjának szerepe a beszélgetésben

.....
Támogatás módja szükség esetén.....
.....

Személyes érintettség kezelése.....
.....

Felelősség a beszélgetés mélységéért, a titoktartás megfogalmazása.....
.....

A beszélgetés zárása.....
.....

A beszélgetés hasznossága
.....

A beszélgetésvezetés tanulságai.....
.....

*



IV.

EMPÁTIA, KONGRUENCIA

AZ EMPÁTIA FOGALMA, FEJLESZTÉSE

Buda Béla (1986)

1. Az empátia fogalma

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

A gyermeknevelés és a pedagógia az empátia természetes megnyilvánulásának és alkalmazásának különösen fontos területe. Az empátia szerepe a nevelésügyben elsősorban azért nagy, mert a különböző korú gyermekeknek kialakulatlan, fejletlen még a szociális viselkedése és a szavakban megfogalmazott közlési képessége. A gyermekek megértésében tehát a logikai sémák, az összefüggésekből történő következtetések nem mindig elegendők. A gyermeki viselkedésben *még szabályozatlanok* az érzelmek, *nagy a befolyása olyan indulatoknak és indítékoknak*, amelyek a felnőttben nem jelentkeznek ilyen mértékben, és meghatározott ingerekhez, alkalmakhoz kötődnek. A gyermeki fejlődés egyik fontos arculata az érzelmek egyre finomabb szabályozásának kialakulása és az indulatok, motivációk átalakulása olyan viselkedésformák mozgatójává, amelyek a társadalmi szabályok terében elfogadottak, megengedettek.

A jó tanár a tanulókkal való hosszan tartó interakciós folyamatban *azonosulási mintát nyújthat*, és részben ennek alapján, részben a tanulók legalább egy részével való egyedi bánásmóddal erős érzelmi kapcsolatokat alakíthat ki, amelyekben ő a szabályozó fél, és ezek segítségével viszonylag kis energiával komoly nevelési eredményeket érhet el. Ahhoz azonban, hogy azonosulási minta legyen, mernie kell önmagát adni, spontán, szabad módon kell viselkednie. A szervezeti szerep gyakran visszafejleszti ezt a képességet és készséget a

pedagógusokban, feladatukat csak a tantárgyakra beszűkítve. Ezzel nagyon fontos nevelői hatásról mondanak le.

2. Az empátia és a kongruencia

A nem szóbeli (nonverbális) kommunikáció egészének érzékelési és felhasználási képességét nevezzük empátiának vagy beleélő megértésnek. Aki kellően érzékeny a másik nem verbális jelzéseire, az képes annak érzelmi állapotát, hangulatát magában rekonstruálni. Az empátiás képesség sokat segít a metakommunikáció helyes felfogásában és értelmezésében, és elősegíti a verbális kommunikáció jelentéstartalmainak árnyalt, egyéni megértését is. Az empátia problémájáról magyar nyelven önálló kötet nyújt eligazítást, ezért erről részletesen nem szólunk. Csak annyit kell itt hangsúlyozni, hogy az empátia fejlesztése az iskolai oktatás és nevelés keretében nagyon előnyös lenne, ez ugyanis mintegy vezérlője az interperszonális kapcsolati érésnek és a pszichoszexuális fejlődésnek. A különböző típusú, agresszív, illetve antiszociális személyiségfejlődés megelőzésének az empátia fejlesztése a ma ismert egyedüli útja. Tehát ez a mentálhigiéné szempontjából nagyon fontos. Az interperszonális és pszichoszexuális érés a neurózisok megelőzése szempontjából is lényeges folyamat. Az empátia gyermekkori fejlesztésének vannak hatékony módszerei. Ezek csoportos gyakorlatok, amelyek során a nem verbális kommunikációt értelmezik, tanulják tudatosítani, olyan módon, hogy a különböző érzelmi állapotokról szavakban is adnak visszajelzést egymásnak.

A nem verbális kommunikációnak különféle szerepe van a nevelésben a különböző életkorokban. Már az említett empátiafejlesztés, mint nevelési követelmény az iskolában, ugyancsak egy aspektusa a kérdésnek. Sokkal jelentősebb és már a mai iskolában is mindennapi probléma, hogy a nevelőnek okvetlenül nagyobb nem verbális érzékenységgel, empátiás készséggel kellene rendelkeznie más hivatások művelőinél.

Tudatosítani kell a nevelői nem verbális kommunikáció hatásait. Ha tehát valamely tanár ismételten hasonló problémákkal találkozik különböző osztályokban, például a gyerekek sajátosan fegyelmetlenek, elfojtott agresszióval vannak tele iránta, nem veszik eléggé komolyan stb., akkor elsősorban azt kell vizsgálnia, hogy mi az az elem a kommunikációjában, ami ezt kiváltja. Általában az ilyen tanár viselkedési hitelességével van probléma. Megnyilvánulásai nem eléggé érzelmetteltek, őszinték, egyértelműek. A modern pedagógusképzésben már rendszeresítették a nem verbális kommunikáció iránti érzékenyítés csoportgyakorlatait, ennek során részben a többi pedagógus – csoporttagok – adnak visszajelzést; részben audiovizuális technikai eszközöket alkalmaznak, amelyeken át a pedagógusok megfigyelhetik önmagukat.

A **hitelesség** – szakkifejezéssel szólva: **kongruencia** – olyan vetülete a pedagógusi viselkedésnek, amelynek segítségével mindenki önmaga is képes tisztázni a problémák felszínesebb rétegét. Egyszerűen csak annak kell utánakeresni önmegfigyeléssel, hogy a pedagógiai szituációban a személyiség számára mi a zavaró, mi az ellentmondásos. Bizonyos gondolkodási idő után általában kiderül, hogy a pedagógus vágyai, hajlamai vagy aktuális életproblémái kerültek konfliktusba: a pedagógiai szituáció követelményeivel. Ha ez tudatosul, akkor az alapvető konfliktusok megoldatlansága ellenére is egyértelműbb lehet a viselkedés, a nem verbális kommunikáció. A pedagógus ilyenkor automatikusan jobban tud rendet teremteni az osztályban, jobban tudja lekötni a tanulók figyelmét, és az egyes gyerekekre is jobban tud hatni.

3. Gyakorlatok, játékok az empátia, az egymásra figyelés témaköréből

- ◆ Lakatlan sziget (99. o.)
- ◆ Számoljuk meg magunkat! (99. o.)
- ◆ Tapskör és tapsfordító (99. o.)
- ◆ Tekintet balra (100. o.)
- ◆ Szín-testrész (100. o.)
- ◆ Fusson az, aki... (100. o.)
- ◆ A szobrok életre kelnek! (100. o.)
- ◆ Atom (102. o.)
- ◆ Belső alkatrészek (103. o.)
- ◆ Csináljunk gépet! (103. o.)
- ◆ Életmentő tutaj (104. o.)
- ◆ Tükörijáték (105. o.)

*



V.

AZ ÉRTŐ FIGYELEM. AZ EGYMÁSRA FIGYELÉS „AMI NEKEM FÁJ, AZ MÁSNAK IS FÁJ!”

Zaja Roland (2013)

1. Az értő figyelem fogalma, tartalma

A segítség, a problémamegoldás alapja a hatékony kommunikáció, a másik félre való odafigyelés. Kell, hogy érdekeljen a másik fél gondolja, lelki állapota, az a helyzet, ami őt bántja.

Egy-két perc alatt nem lehet igazi segítséget adni (bár megtehetnénk!). Gyakorta előfordul a mindennapi „rohanó” világunkban, hogy nincs idő egymásra, *nincs elég idő* a tanítványra.

Egy másik fontos faktor a *szeretet*. Meg kell hallanunk a segélykiáltásokat, meg kell látnunk (éreznünk) a segítséget váró diákot. Ha valóban figyelünk a másikra, akkor meghallhatjuk az örömujjongást, vagy a segítségvárást. A szeretet figyelmes, „meghallja” a másikat.

C. Rogers írja le az értő figyelem módszerét. Lépései:

1. A probléma *meghallgatása* és *megértése*. Engedjük, hogy beszéljen: problémáját ő tudja legjobban megfogalmazni. Élményeire, gondolataira figyelünk. Legyenek közben reakcióink: bólintás, aha, hmmm, ez jelzi, hogy figyelünk, - de ezzel akár bátoríthatunk is!
2. Meg lehet *ismételni* – összegezni – azokat a gondolatokat, mondatokat, amiket a tanuló elmondott. Ezáltal visszajelezhetjük a figyelmet, másrészt a bizonytalan megfogalmazásokat segíthet tisztázni.
3. Járjuk körül a problémát, *keressük meg az okot/okokat*, tanúsítsunk megértést, *empátiát*. Biztosítsuk őt arról, hogy az elmondottak „köztünk maradnak”.
4. A figyelem *bizalmat* is épít. Ha egy ember érzi, hogy figyelünk rá, hogy érdekel minket az, ami vele történt, amiket átélt, és ezért nem ítéljük el őt, akkor kezd megbízni bennünk. E nélkül nem lehet segíteni!
5. Meg kell tanulni és gyakorolni kell az értő figyelmet.
6. *Gátló tényezők, korlátai:*

- *az ítékezés* (kritizálás, címkézés, diagnosztizálás, értékelő dicséret);
- *a megoldások közlése* (utasítás, fenyegetőzés, moralizálás, zárt kérdések, tanácsadás);
- *a másik aggodalmának megkerülése* (elterelés, logikai érvelés, megnyugtatás).

Az alap tehát: érdekeljen az a valaki, akinek segíteni szeretnék. Kerüljük a korábbi rossz beidegződéseket!

2. Ötletek az értő figyelem megfogalmazásaihoz

Azt érzed, hogy

Úgy találsz, hogy

Az a bajod, hogy

Most úgy látod, hogy

Dühös (elkeseredett, szomorú, bizonytalan, tanácstalan stb.) vagy, mert

.....

Elbizonytalanodtál, mert

Ühüm,nehéz ez a helyzet neked, mert

Azt gondolsz, hogy

Ühüm... most nem találsz a megoldást, de.....

Azért vagy dühös, mert

Jól értelek? Az fáj, hogy

Attól lettél ennyire mérges, mert

Ühüm... összecsaptak a fejed fölött a hullámok, és nem nagyon tudod, hogy mit csinálj.

Legszívesebben kirúgnád a barátod az osztályteremből, annyira haragszol rá, de mégsem mered megtenni. Így van?

Nagyon világvége hangulatba kerültél most.

Értem, hogy dühít ez a helyzet, hogy nem mondott semmit.

Igazságtalannak érzed, ami történt veled.

Csalódott vagy, mert nem állt ki melletted!

Látom, teljesen kiborított a barátnőd/barátod, ...

Nagyon szomorúnak látom az arcodat!

Nem vagy valami jókedvű ma!

Átfogalmazott üzenet visszamondása: Ühüm... Jó lenne megmondani neki a magadét, de attól is félsz, hogy akkor meg durván válaszol...

Átfogalmazott üzenet visszamondása: Elvették a labdádat, és szeretnéd, ha megbüntetném őket.

Úgy érzed magad, mint a ketrecbe zárt oroszlán. Csak dühödten járkálsz, és semmi nem történik.

Jól látom, hogy olyan ez a helyzet neked...

Hát, ez igazán hülye helyzet.

Megértem, hogy dühös vagy.

Nagyon nehéz helyzetbe kerültél.

Elhiszem, hogy rosszul érzed magad ebben a helyzetben.

Még hallgatni is nehéz, amit mondtál, nemhogy átélni.

Mit lehetne most tenni?

Mi lenne Neked jó, ha mi történne?

Tudok segíteni?

Ki tudna segíteni?

Mi tudna kisegíteni ebből a helyzetből?

Most mit szeretnél, hogy mit csináljak?

(Nem tudom, nem tudom...) Az segít, ha én mondok ötleteket?



VI.

AGRESSZIÓ – ASSZERTIVITÁS – SZUBMISSZIÓ

**AZ AGRESSZÍV, SZUBMISSZÍV, ASSZERTÍV VISELKEDÉS
KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉG.**

**AZ ASSZERTÍV VISELKEDÉS SZEMLÉLTETÉSE.
AZ ASSZERTÍV MAGATARTÁS GYAKORLÁSA**

Zaja Roland – Takács Anasztázia (2009)

A mindennapi viselkedések széles skáláját címkézzük „agresszívnek”, illetve „altruisztikusnak” - de vajon mit is jelentenek valójában ezek a kifejezések?

Mivel e magatartás mögött meghúzódik a segíteni akarás szándéka, tekinthetjük *közösségépítő* (proszociális) viselkedésnek. De vajon altruizmus is egyben? A válasz nem, mivel az altruizmus, olyan magatartásra utal, melynek célja valaki másnak a megsegítése, a személyes jutalmak reménye nélkül.

Az *agresszió* meghatározásához a motiváció, a szándék a kulcs. Az agresszió az a viselkedés, mely mások szándékos bántalmazására irányul.

Az altruizmus és az agresszió gyökerei

Az emberben kialakult a közösségpítő és az agresszív viselkedés képessége. Ez azonban nem jelenti azt, hogy bármelyik magatartás szükségszerű is. Mint minden más társas viselkedésforma, a proszociális és az agresszív magatartás is embertársaink és a helyzetek észlelésétől és értelmezésétől, valamint a vágyaktól és normáktól függ.

A „bennünk lakozó gonosz” képze

Konrad Lorenz (1966) és más, az állati viselkedést tanulmányozó természettudósok egy lehetséges válasszal szolgáltak ezekre a kérdésekre - olyan válasszal, melyet olyan írók népszerűsítettek, mint Robert Ardrey (1966). Nézetük szerint - melyet a „bennünk lakozó gonosz” képzetének is nevezhetnénk (Klama, 1988) - az evolúció az embereket alapvetően és megváltoztathatatlanul önzővé alakította. Ezzel a szemlélettel összhangban a „legrátermettebb túlélése” a legrosszabb túlélését jelenti, a szó mindkét értelmében: vagyis a legnyomorúságosabb és a legkegyetlenebb túlélését. Az erőszakos és az agresszív magatartás – még ha az negatív kicsengésű is – időlegesen győzhet, bár azt sokan elítélik később.

Pl. Hitler nemzetiszocializmusa, vagy egy másik történet:

a gyermekét túlvédő anya bemegy az iskolába és a folyosón igen nagy hangon jelenetet rendez, mert fiának elveszett a drága és márkás dzsekije. Az iskola feljelentésével is fenyegetőzik.

Az emberek megtanulják, hogy „tedd azt másokkal, amit szeretnéd, hogy mások veled tegyenek”.

A „bennünk lakozó angyal” képze

Ha az agresszió alapvető emberi hajlam, akkor az interperszonális konfliktusok és a csoportközi háborúskodások mindennek tekinthetők, csak elkerülhetőnek nem.

Az altruista egyedek segítik rokonaikat, akikkel vannak közös génjeik (Hamilton, 1964). Az altruizmus gyakran kifizetődik. A kölcsönös segítségnyújtás formája azoknál a fajoknál alakulhat ki, amelyek rendelkeznek azzal a képességgel, hogy emlékezzenek a múltban nekik segítséget nyújtó egyedekre - illetve azokra, akik elmulasztották azt (Trivers, 1971).

Az empátia emberi képessége elősegíti az altruizmust. Empatikus képességünk, vagyis az, hogy azonosulni tudunk mások érzelmeivel, szintén altruizmusra motivál.

Pl.: Péter álladón álmos, majd kiesik a padból. Okát nem látszólag nem lehet tudni. Kérdezgetve őt, nagy nehezen elmondja, hogy a szobájában lakik egy ideje a beteg nagymama, aki éjszaka zavarja őt az alvásba köhögésével, ki-be járkálásával. Nincs másik szoba, annyira pedig nem beteg, hogy kórházi ápolásra volna szüksége.

A csoportnormák követése elősegítheti a túlélést. A Nobel-díjas Herbert Simon (1990) amellet érvel, hogy a normakövetési hajlam, melyet ő docilitásnak nevez, maga is evolúciós termék.

Ami „természetes”, az „helyes” is? Végezetül, tartózkodnunk kellene attól, hogy az agresszív vagy sértő viselkedést helyesnek tekintsük csak azért, mert „természetes” (Alexander, 1987).

A segítségre szoruló személy észlelése

A segítségnyújtás: mindenekelőtt az áldozat szükséglete, rászorultsága és a potenciális segítőtárhoz való hasonlósága befolyásolja. Az emberek nagyobb valószínűséggel segítenek azoknak, akik hozzájuk hasonlóak, és azoknak, akikről úgy vélik, hogy megérdemlik, mivel úgy gondolják, hogy ezek az egyének nem felelősek saját gondjaikért.

Segítő kéz nyújtása. Mikor az esőzések következtében a Missouri folyó kilépett medréből, az egész közösség egymás megsegítésére sietett. A munkások homokzsákokkal

harcoltak az ár ellen a Missouri állambeli kicsiny Parkville városában - hősie erőfeszítés, amely végül hiábavalónak bizonyult.

Pl.: a szociális ápoló tanulóink tiszta szívvel közeledtek a kerekesszékes tanulóhoz. Beszélgettek vele. Megpróbálták megérteni az érzelmeit, viselkedését, gondolkodását.

Egyes emberek jobban képesek észlelni a szükséghelyzetet, mint mások. Azok, akik boldognak érzik magukat, úgy tűnik, több figyelmet szentelnek a körülöttük lévőknek, és nagyobb valószínűséggel észlelik mások gondjait, mint rosszkedvű társaik (Schaller és Cialdini, 1990). Nem meglepő, hogy a pozitív érzések ilyenkor gyakran pozitív cselekedetekben nyilvánulnak meg.

Megérdemeltség

A segítségnyújtás függ attól, hogy azt gondoljuk-e, hogy a személy megérdemli a segítséget. A megérdemeltség pedig a kontrollálhatósággal kapcsolatos attribúcióinktól (oktulatdonítástól) függ.

Hasonlóság

Miközben azt fontolgatjuk, hogy segítsünk-e, arra is figyelünk, hogy mennyire hasonlít hozzánk a segítségünkre szoruló személy. Nem meglepő, hogy végül a hozzánk hasonlóknak nyújtjuk a legtöbb segítséget.

Segíteni akarás: költségek és nyereségek

A segítségnyújtást motiválhatják a lehetséges jutalmak, és akadályozhatják a költségek és a kockázatok. Ezek lehetnek érzelmi költségek és nyereségek is: az emberek gyakran azért segítenek, hogy enyhítsék az áldozat szenvedése fölött érzett fájdalmukat és részvétüket.

Pl. az S.O.S. gyermekfalú javára személyre szólóan kipostázott utalványok: vajon az én 1-2 ezer forintommal valóban tudok segíteni? Más: az árvízi és vörösiszap katasztrófa miatti gyűjtések, vagy a beteg gyerekek részére szóló adományozás kapcsán: valóban segítenek, valóban odajutnak, ahová kell? Szeretném a lelkiismeretemet is megnyugtanni, hogy adományom eléri a célját és ténylegesen tud segíteni annak, akinek én azt szántam.

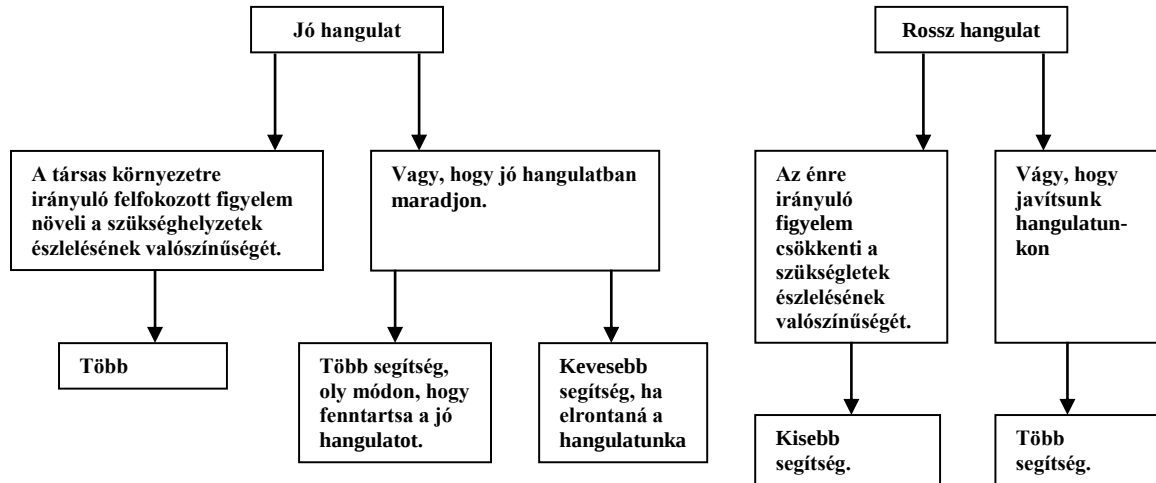
A segítségnyújtás következményei

Jobban és szívesebben adok, ha ismerem a konkrét személyt, vagy helyzetet, vagy látom, hogy más is segít, és van/lesz eredménye. *Erre gyakran épít a média is: műsorokat, programokat építenek az adományozás köré (pl. Aranyág Alapítvány, dunai árvízi katasztrófa (2013). Az emberek bizalmával (adományaival!) nem szabad visszaélni.*

A segítségnyújtás emocionális nyereségei

Tégy jót, hogy jól érezd magad. Az érem másik oldala a segítségnyújtásból származó számos nyereség. Ezek a jutalmak gyakran kézzelfoghatóak az áldozat hálája, a segítség viszonzása, a bámészkodók éljenzése vagy az esti hírekben való szereplés borzongató gyönyöre. Az altruizmus kifizetődő - gyakran szó szerint. Mivel a segítségnyújtás jó érzéssel tölt el, az emberek gyakran azért segítenek másoknak, hogy emelkedett hangulatukat megőrizték.

Ennek lépcsőit, fokozatait és kapcsolatait szemlélteti az alábbi ábra:



A hangulat hatásai a segítségnyújtásra

A pozitív, illetve a negatív hangulat hatása a segítségnyújtásra változékony, mivel számos különböző folyamaton keresztül fejtik ki hatásukat. A körülményektől függően mind a pozitív, mind a negatív hangulat elősegítheti, vagy éppen gátolhatja a segítségnyújtást.

Pl.: tudja ezt a média is, amikor valóságos show-műsort rendez egy-egy adományozási program köré. Erősíti a pozitív visszajelzést és a jóérzést a tv képernyőjére kiírt név és a Ft összeg is.

Létezik-e valódi altruizmus? Az empátia szerepe

Az empátiától vezérelve az emberek gyakran motiváltak az áldozat szenvedésének enyhítésére, tekintet nélkül a személyes nyereségre és költségre.

Pl. gyakori – szinte népmesei elem – hogy a legszegényebb valaki is ad abból a kevéskéből, ami neki van. A tehetősebb személyt viszont hidegen hagyja az adás (inkább magának gyűjt). Pedagógiára lefordítva: a drága péksüteményből nem biztos, hogy kínálnak, de az egyszerű szendvicsből lehetséges, hogy igen (tulajdonos-függő).

Negatívállapot-enyhítés modellje

Azaz elmélet, mely szerint az emberek azért segítenek másokon, hogy csökkentsék az áldozat szenvedéséből fakadó rossz érzésüket. *Talán nem véletlen, hiszen miközben segíték, feldolgozom magamban a problémát, átélem és elgondolom: én mit tennék, ha velem előfordulna ilyesmi...!*

Empátia-altruizmus modell

Azaz elmélet, mely szerint az áldozat szenvedése iránti aggodalom motiválja az embereket arra, hogy segítsenek, még akkor is, ha ezért nem várhatnak jutalmat.

Igen, azért segíték, mert ÉN úgy gondolom, és ezért nem várok semmilyen szolgáltatást vagy elismerést. Ismerünk név nélküli adományozókat, alapítvány-tevőket is. Gyakori az iskolákban is, hogy az egykori diákok iskolájuk számára számlákat nyitnak összegekkel, és támogatják a képzést vagy valamely tanulót/tanulókat. Nem mindig ismerjük őket, csak magát az adományt, ill. a kedvezményezettet (talán).

A kötelezőnek érzett segítségnyújtás a normák és a segítő viselkedés

Az emberek időnként azért segítenek, mert a társas normák, saját elveik, vagy mások viselkedése arra készíti őket, hogy úgy érezzék, segíteniük kell. Mindazonáltal nem minden norma támogatja a segítő viselkedést, és időnként potenciális segítségnyújtók jelenléte is csökkenti a segítő viselkedés kiváltására ható normatív nyomást.

„Jó tett helyébe jót várj.” „Mindenki egyért.” „A jótékonyság otthon kezdődik.” „Először a nők és a gyermekek.” Ugyanúgy, mint a társas viselkedés egyéb formáit, a segítő viselkedést is társas normák, valamint személyes vágyak befolyásolják.

A viszonyosság normája azt írja elő, hogy viszonyoznunk kell azokat a segítségeket, amelyeket másokról kapunk. Gyakran azért segítünk, mert korábban mi voltunk azok, akin segítettek, vagy éppen arra számítunk, hogy később mi leszünk azok, akik segítségre szorulnak (Gross és Latané, 1974). Pl. segítettél nekem leckét írni, mikor beteg voltam, én is elviszem majd neked a tanulnivalót; sügtél nekem legutóbb, majd most én is fogok...

Az elosztás normája azt írja elő, hogy hogyan osszuk fel a rendelkezésre álló erőforrásokat egy csoport tagjai között. Az egyik idevágó norma az igazságosság normája, amely szerint a jutalmakat az emberek érdemeinek arányában kell elosztani. Pl. egy tál alma az osztályban – hogyan osszuk szét, ha nincs annyi darab, ahány tanuló? Jutalmazzam a legügyesebbeket, legjobban viselkedőket – vagy egyformán osszam szét, mert végül is mindenki éhes 11 óra körül.

Szociális tanuláselmélet

Albert Bandura (1997b.) amellett érvelt, hogy társas viselkedésformáink nagy részét mások megfigyelésével és utánzásával sajátítjuk el. A közösségépítő viselkedés megfigyelése, tehát ösztönözheti a segítségnyújtást, jó példát ad a követőknek, a majdani támogatóknak.

Pl. az a szegénysorsú diák, aki középiskolás korában anyagi támogatást kapott az iskolától (annak alapítványától, bár azt akkor igazán fel sem fogta), felnőtt korában egy öregdiák találkozáson eldönti, hogy ő is segíti a most tanulókat. Megkeresi az igazgatót megbeszélni a részleteket.

A felelősség megoszlása

A segítségnyújtást kiváltó mindenki által érzett normatív nyomás csökkenése mások jelenlétében. *Pl. egy tanuló neveléséért felelősek: a szülők, a tágabb család (keresztszülő, nagymama...), az iskola, az osztályfőnök, a szaktanárok, az iskolai könyvtáros és a többiek.*

Összegzés: a belső konfliktusok feloldása

Mikor vágyaink és a normák összeütközésbe kerülnek, áttekinthetjük a különböző tényezőket felületesen, vagy átgondolhatjuk őket alaposan, mielőtt eldöntenénk, hogy segítünk-e vagy sem. Az érzelmek is szerepet játszhatnak ebben a folyamatban azáltal, hogy az erős érzelmek megzavarhatják a módszeres feldolgozást. Ugyanakkor, ha a döntésünk az, hogy segítünk, akkor ez hosszú távú elkötelezettséget eredményezhet.

Segítségnyújtás vészhelyzetben: felületes feldolgozás

A vészhelyzetek hatására felgyorsul a szívverés, emelkedik az adrenalin szint, és izzadni kezd a tenyér. Mások szenvedése fájdalmat, szomorúságot, empátiát, büntudatot ébreszt bennünk -

olyan erős érzelmeket, melyek behatárolják azt a képességünket, hogy alaposan átgondoljuk a dolgokat. Ráadásul a vészhelyzetek nem hagynak túl sok időt a gondolkodásra.

Az Air Florida egy gépe 1982 januárjában a jeges Potomac folyóba zuhan. A szemtanú látta, hogy a Természetvédelmi Szolgálat helikoptere megpróbálja kihúzni az egyik utaskísérőt a jeges vízből, de nő lezuhant az életmentő kötélről, és visszahullott a folyóba. A szemlélődő habozás nélkül lerúgta csizmáit, ledobta ruháját, és a vízbe vetette magát, hogy megmentse a fuldoklót. „*Van valami, amin soha nem gondolkodtam el... valakinek bele kellett mennie a vízbe*” - mondta később (Clines, 1982).

- ◆ Hosszú távú segítségnyújtás: szisztematikus feldolgozás
- Segítségnyújtás az AIDS kapcsán

Az AIDS-es betegeket támogató önkéntesek esete is illusztrálja azt, amit már számtalanszor kiemeltünk e fejezetben: a segítő viselkedést számos különböző motívum és norma támogathatja. Snyder és Omoto kutatásának egyik érdekes eredménye, hogy azok az önkéntesek, akik olyan „önző” vágyaknak adtak hangot, mint például az önértékelésük javulása vagy a személyes fejlődés, nagyobb valószínűséggel maradtak szervezetüknél egy év múltán, mint azok a személyek, akiket látszólag sokkal „humanitáriusabb” motívumok vezéreltek.

Pl.: az iskolai sítúra során az autóbusz a hibás fékrendszer miatt megcsúszik, a szakadékba borul, melynek következtében 18 diák életét veszti. Az iskola előtt égnak a gyertyák, emlékfalat nyitnak, pszichológus segít a feldolgozásban. Emlékmű épül a diákok neveivel az iskola udvarán, melyet minden arrajáró is láthat. A hely egyfajta zarándokhellyé változik a kisvárosban. (Kőszeg, deutschlandsbergi autóbusz-baleset, 1999.)

Segítség, ami segít; segítség, ami árt

A segítséget kapó személy felfoghatja a segítséget a gondoskodás pozitív aktusaként, de az önértékelését fenyegető negatív cselekedetként is. Ha az emberek nem képesek viszonyozni a segítségnyújtást, akkor rossz néven vehetik a segítségnyújtás miatt kialakult egyenlőtlen erőviszonyokat.

A proszociális viselkedésformák növelése a társadalomban

A szükségletek megvilágításával, a segítőkész énkép erősítésével, az azonosulás és az empátia támogatásával, a segítségnyújtással kapcsolatos normák tanításával és aktiválásával, valamint a megosztás helyett a felelősség összpontosításával fejleszthetők a segítőkész viselkedésformák a társadalomban.

Pl. a Máltai Szeretetszolgálathoz ellátogatva megtudom, hogy a legutóbbi bodrogi árvíz kapcsán nem ruhaneműt, hanem tartós élelmiszert várnak elsősorban. Adományomat e szerint állítom össze.

Félreérthetőség csökkentése

Tegyük egyértelművé a szükségleteinket. Ha elesünk és megsérülünk, ne bízzuk magunkat egyszerűen arra a tényre, hogy a járókelők láthatják, hogy vérzünk.

Pl. a sérült diákot vegyük rá arra, hogy kéréseit egyértelműen fogalmazza meg társainak, és ne szégyenlősködjön! Tudnia kell, hogy osztálytársai segítenek, ha tudnak, csak nem tudják igazán, hogy milyen módon tegyék azt.

A segítőkész énkép erősítése

Az emberi nagyvonalúság ösztönzésének egy módja a segítőkész énkép erősítése, így a motiváció belsővé válik. Daniel Batson és munkatársai kimutatták, hogy azok az emberek,

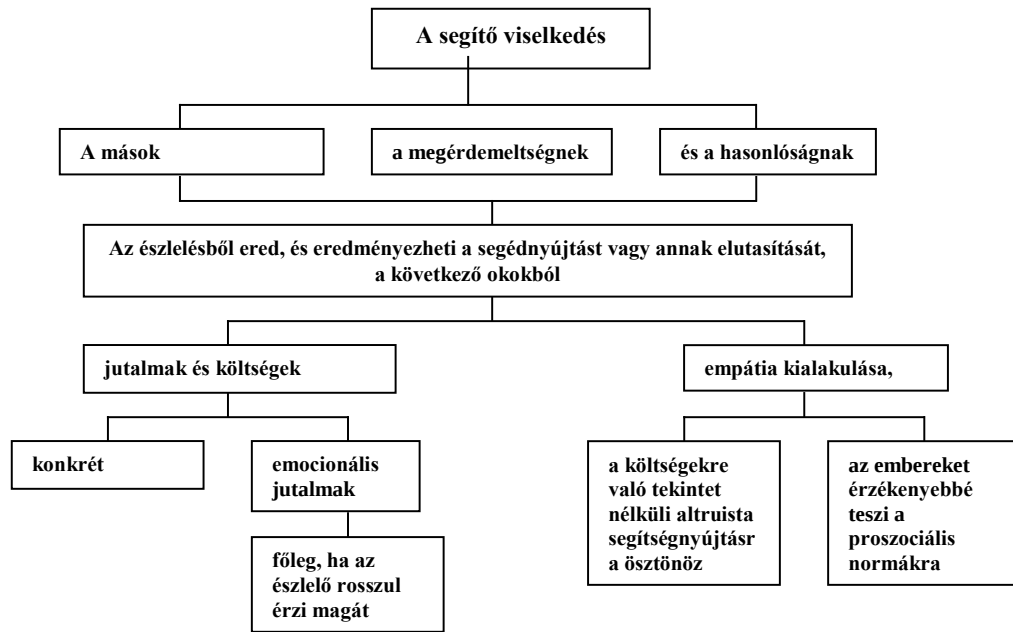
akik saját kedvükre tesznek jót, és nem külső jutalmak hatására, nagy valószínűséggel úgy tekintenek magukra, mint őszintén altruista személyre, és nagyobb valószínűséggel hajlandók a segítségnyújtásra (Batson et al., 1978, 1987).

1. **A rászorulttal való azonosulás elősegítése.** Legyen bár a szükség hirtelen és kritikus vagy krónikus és hosszú távú, a szükségben szenvedő személyhez való hasonlóság érzése empátiát szül, és növeli a késztetést, hogy segítsünk. Ez az elv - úgy segítünk a hozzánk hasonlókon, mintha magunkon segítenénk - rokonok, barátok és csoporttagok esetében működik. Talán emiatt olyan erőteljes hatású a vallásos neveltetés (Colasanto, 1989). A szent iratok - „szeresd felebarátodat”, „Allah gyermekei”, emberiség nagy családjá” - arra emlékeztetnek minket, hogy mindannyian hasonlóak vagyunk, növelve ezzel az empátiát és a segítőkészséget.
2. **A segítő viselkedésformákat támogató normák oktatása.** A család és az iskola erősítheti a társas felelősség és a proszociális magatartás normáit, akár explicit oktatással, akár példamutatással és modelladással (Rushton, 1975).
3. A médiaviselkedésre kifejtett hatását kutató vizsgálatok megerősítik azt az elvet, hogy ha látunk egy viselkedésformát, az elősegíti megjelenését (Johnston és Ettema, 1986).
4. **A segítségnyújtás normáinak aktiválása.** A segítő viselkedést támogató normákat először tudatosítani kell, hogy irányíthassák a viselkedést. Vészhelyzetekben az olyan utasítások, mint például „a kisgyermekek segítségre szorulnak”, vagy az „idős emberekre kabátot kell adni” aktiválhatják szociális felelősségünket a gyermekek, az idősek és a gyengék iránt.
5. **A felelősség összpontosítása.** Azok a normaaktiváló utasítások, amelyek mindenkinek szólnak, nem különösen hasznosak. A felelősség összpontosítása adott egyénekre a segítségnyújtásra irányuló normatív nyomást erőteljesebbé teszi - éppen úgy, ahogy a felelősség megosztása sok ember között csökkenti az egyén kötelességérzetét. Vagyis ha segítségre szorulunk, tegyük egyértelművé, hogy mi szeretnénk segítséget kapni egy bizonyos személytől (Moriarty, 1975).

*Ha vérző sebekkel fekszünk az utcán, a „Segítség!”
„Maga ott, piros kabátban! Kérem, segítsen!”*

Pl. ha sérült tanuló van az osztályban, a pedagógusnak fokozottan ismernie kell a diák megmaradt képességeit, lehetőségeit, igényeit és a segíteni tudás módjait (szakértői vélemények, szülők, fejlesztő pedagógusok és más segítők). Gondolatait meg kell osztania a többi tanulóval: mikor és mit tudnak ők tenni társukért. Érdemes az osztállyal tudatosítani: vállalhatnak ők is felelősséget azért, hogy az az egy valaki minél jobb eredményt érhessen el, tudjon haladni a többiekkel a tanulásban. Még az is lehet, hogy egy új barátra is lelhetnek általa! Fontos, hogy a nevelő tanulja meg látni, hallani, érezni, ízlelni, szagolni a „különbséget”!

A segítő viselkedés lehetőségeit és viszonyait az alábbi ábra szemlélteti:



A javaslatok széles skálája híven tükrözi a segítségnyújtást befolyásoló tényezők nagy számát. A segítségnyújtás az emberi viselkedés mikrokozmosza.

Az agresszió

Az a fiatal támadó, aki megölte Bernard Richardsont, miközben Herman Everett kabátját próbálta meg ellopni, kétféle agressziót is mutatott. A fenyegetőzés és a ruhadarab követelése az instrumentális agresszió kifejeződése volt. Az, hogy hirtelen dühkitörésében lelőtt két embert, az érzelmi agresszió kifejeződése volt (az agresszió önmagában vált céllá). Az agresszió mindig azt jelenti, hogy valaki ártani kíván másoknak. Ám hosszú az út a vágytól a cselekvésig, és ez a folyamat olyan kognitív tényezőkkel és társas normákkal övezett, amelyek vagy kontrollálják agresszív késztetéseinket, vagy tovább hajtanak bennünket az úton.

Az agressziót sokkal nehezebb a laboratóriumban tanulmányozni, mint természetes körülmények között megfigyelni. A kísérleti személynek jut a „tanár” szerepe, míg egy másik kísérleti személy, aki valójában a kísérletvezető beavatottja, kapja a „tanuló” szerepét.

A tanár azt az utasítást kapja, hogy a rossz válaszokért elektromos áramütéssel büntesse a tanulót. Az agresszió mértékét abból lehet megállapítani, hogy a „tanár” milyen erősségű és időtartamú ütést állít be az „agressziógépen”.

A tanuló valójában természetesen sohasem kap áramütést.

Mi váltja ki az agressziót?

Vannak olyan formái az agresszióknak, melyeket a lehetséges jutalom reménye vált ki, vagy pedig a várható költségek és kockázatok fognak vissza. Azonban, van olyan eset is, hogy valamit provokációnak értelmezzünk, és ez olyan agressziót válthat ki, amelyet nem korlátoznak a lehetséges következmények.

Érzelmi agresszió

A provokáció - például figyelmetlen autóvezetés - észlelése által kiváltott düh ugródeszka az erőszak felé. A dühös emberek, akiket a bosszúvágy hajt, gyakran nem gondolnak erőszakosságuk lehetséges következményeire. Az instrumentális és az érzelmi agressziót tehát különböző szociálpszichológiai folyamatok befolyásolják.

1. Ártó szándék észlelése.
2. A kontrollálhatóság észlelése.
3. Személyiségbeli különbségek a provokáció észlelésében.

A provokáción túl: érzelmi agresszió és negatív érzelem

Az agresszió egyik legjelentősebb korai elmélete, a *frusztráció-agresszió* elmélet azt tartotta, hogy bármiféle frusztráció (ha valami gátlás miatt nem tudunk elérni egy fontos célt) elkerülhetetlenül agressziót szül (Dollard et al, 1939).

Az agressziót azonban nem feltétlenül a frusztráció okozója felé irányítjuk, különösen akkor nem, ha nagy a hatalma. Az elmélet szerint ilyenkor inkább biztonságosabb tárgyak felé irányul az agresszió. Az egymást frusztráló szülők a gyereükön tölthetik ki agressziójukat, aki viszont állatkínzásban éli ki saját agresszióját.

Berkowitz szerint bármilyen negatív érzés agressziót eredményezhet. Az ilyen érzésekben nemcsak frusztráció és düh van, hanem fájdalom, félelem és irritáció is. Ahogy Berkowitz (1993) mondja: „Szörnyűek vagyunk, ha rosszul érezzük magunkat.”

Az agressziót támogató és korlátozó normák

A társas normák támogathatják, de korlátozhatják is az agressziót. A normákat személyesen vagy a médián keresztül látott modellek viselkedése aktiválhatja. Az agressziót korlátozó normák különös hatállyal alkalmazhatók a magunkhoz hasonlóak vagy a saját csoportunk tagjai ellen irányuló agresszióra.

Az agresszió normái

Egy chicagói tizenéves szerint az utcai illemkódex előírja: „*Soha, semmikor ne mutass tiszteletlenséget másokkal szemben.*”

- *A fegyverviselés és -használat joga.* Az Amerikai Egyesült Államokban ezt a jogot nemcsak a zsarnoksággal szembeni ellenállás alapjának tartják, mint ahogy az Alkotmányban áll, hanem úgy gondolják, hogy alkalmazni lehet azok ellen is, akikről úgy vélik, hogy a magántulajdont vagy az otthont veszélyeztetik.
- *A férfi agresszió formája.* Az észak-európai férfiakkal szemben az amerikai és a dél-európai férfiak sokkal inkább hívei a „kemény”, „macho”- magatartásnak (Block, 1973).
- *A családi élet elszigeteltségének normája.* „Az én házam az én váram” - így a régi mondás, ami annak szimbóluma lett, hogy a családi szféra olyan menedék, mely mentes a külső befolyásoktól.

Összegzés: amikor a vágyak és a normák összeütköznek

Agressziót eredményezhet a túl felszínes, de a túl alapos feldolgozás is. Az erőteljes jelzések gyakran spontán módon növelik az agressziót, míg a megfontolt gondolkodás csökkentheti. Az információ alapos feldolgozásának képességét számos tényező korlátozhatja, s ez általában növeli az agresszió valószínűségét.

Az agresszió hatásai

Az áldozat számára az erőszak hatásai jóval túlmennek a testi sértésen vagy veszteségen. Az erőszak elkövetője is érintett, néha olyan módon, hogy az újabb agresszív cselekedet valószínűbb lesz.

- ◆ Az erőszak áldozatára kifejtett hatás.
- ◆ Az erőszak elkövetőjére kifejtett hatás.
- Az agresszió negatív hatással lehet még a fizikai egészségre is. A düh és az ellenségeség - az agresszív viselkedés állandó kísérői - növelik az egészségügyi problémák kockázatát, köztük a szívkoszorúér-betegségét.

Az agresszió csökkentése a társadalomban

Az agressziót csökkentheti a kritikus gondolkodás, ha agresszióellenes normákat tanítunk és aktiválunk, ha minimálisra csökkentjük az agressziót kiváltó jelzéseket és a médiából áradó erőszakot, valamint ha megtanulunk elfogadni másokat, ahelyett hogy eltávolodnánk tőlük, vagy megfosztanánk őket emberi mivoltuktól.

Mit tehetünk, hogy megállítsuk az emelkedő erőszakáradatot?

◆ Értelmezés és újraértelmezés

Béke és háború. Békesség és háborúság. Jó és rossz kapcsolatok. Előnyök és hátrányok. Miért van erőszak? Mit lehetne tenni ellene? Mit tudsz TE tenni, ha ilyet tapasztalsz? Vállalnád-e a békeközvetítő szerepét? Két osztálytársadat, akik éppen összeverekedtek és egymásra sem tudnak nézni, meg tudnád-e békíteni? Hogyan? Mit lehetne tenni a későbbi viták elkerülésére? (Csoportmunkában is alkalmazható!)

◆ Agresszióellenes normák tanítása

A jó kapcsolatok fontossága, melyekre VIGYÁZNI kell. Tegyel érte! Segíts a másinak, mert akkor valószínűleg ő is segíteni fog neked! Hiszen akkor érzed jól magad, ha sok barátod van!

Ha vitád van valakivel, előbb kérdezd meg, miért haragszik rád? Nem ütünk, nem rúgunk, az neked is fájna – neki is fájni fog. Mondandódat tudnád úgy viccesen megfogalmazni, hogy a másik is értsen belőle? Próbáld csak meg!

◆ A másokkal való azonosulás elősegítése

Pozitív figurák, irodalmi és történelmi alakok, példaképek keresése, egyfajta mintaadás. Sportolók, mint példaképek. Híres, sikeres emberek említése és összegyűjtése, akik egykor az adott iskolába, vagy a településre jártak (akár meg is hívhatja őket az iskola vagy az osztály, sőt, kiállítást is rendezhetnek munkáikból, gyerekkorukról).

◆ Az agressziót kiváltó jelzések minimalizálása

Beszéljük át a gyerekekkel a tragédiákat, az agresszív eseményeket, lövöldözéseket és a harcokat. Fontosak azok? Milyen távol vannak? Miért történtek? Érinthetnek-e minket is? Mit kellene tennünk, ha hasonlót élnénk át?

◆ **A médiából áradó erőszak korlátozása**

20 óra után a gyerek ne nézze a tv-t, a filmválasztásnál – különösen a kicsiknél – oda kell figyelni minden szülőnek. Sajnos nem mindig történik így, és a kapott „minta” megjelenik a mindennapi viselkedésben.

*



VII.

EGYÜTTMŰKÖDÉS – CSOPORTLÉGKÖR

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FONTOSSÁGA. A CSOPORTLÉLGKÖR OLDÁSA. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FONTOSSÁGÁNAK TUDATOSÍTÁSA

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004)

1. Az együttműködés fontossága

Bár az iskolai gyakorlatban gyakoribb a versengés, mint az együttműködés, mégis vannak jó hagyományai. Különösen gyakori lehet a projektkészítés esetén. Klasszikus esetei: kémiai kísérletek, csapatjátékok a testnevelésórán.

Versengés és együttműködés valójában ellentétes irányú is lehet, de mégis: miért súgnak a gyerekek egymásnak (a büntetések ellenére is)? Egy *jó közösségben* igénye is van a tanulóknak egymás támogatására, megjelenik a szolidaritás is.

Az együttműködés elősegítésének *eszközei a tanár részéről*:

2. Az együttműködés módszerei

2.1. Csoport által támogatott differenciált oktatás

Ha túl nagy a képesség- vagy tudásbeli különbség a tanulók között, nem célszerű a diákok minősítését a csoport teljesítményéhez kötni. Ilyenkor nemcsak értékelés, hanem a feladatok differenciálására is szükség van. Csoporttagok egyéni feladatlapokat kapnak, akár mindenki különbözőt. Mindenki a magáét oldja meg, de a csoporttagok segíthetnek neki. A tudást ellenőrző dolgozatnál mindenki a saját tudásszintjének megfelelő feladatlapot tölt ki, és a csoport az együttesen elért teljesítményért kapja az értékelést. Ezzel a közös értékeléssel biztosítják, hogy egymást maximálisan segítsék.

Hasznos lehet különösen: *idegen nyelvek, matematika oktatása* terén.

A módszerhez kis lépésekre bontott, hierarchikusan felépített tananyag szükséges. A programozott tananyagok a számítógépes oktatóprogramokkal sokszor rendelkezésünkre is állnak. Első lépésként meg kell határozni az egyes tanulók tudásszintjét, majd ki kell dolgozni a tanulók közötti segítségnyújtás formáját (ki kitől és mikor kérjen segítséget) annak érdekében, hogy egymást minél hatékonyabban segítsék.

Ilyen feltételekkel a teljesítmény akár 100%-kal is nagyobb lehet, mint a hagyományos oktatásnál. A kooperatív tanulási formák hatékonyságát összehasonlítva, *ez a technika bizonyult a leginkább hatékonynak*.

2.2. A kooperatív csoportmunka feltételei

- ♦ *Pozitív interdependencia*: a résztvevők között függéségi kapcsolat van, csak egymást segítve érhetik el a tagok a céljaikat. Közös cél, közös jutalom lehet a mozgató.
- ♦ *Egyéni beszámoltatás*. Ez a feltétele annak, hogy mindenki dolgozzon – kell a jó egyéni munka!
- ♦ *Heterogén csoportösszetétel*. Ami miatt hasznos:
 - 1.: szociális közérzet miatt csökkenti az előítéleteket, a gyengébb teljesítményűek leértékelését.
 - 2.: a jók segíthetik a gyengéket.

- ◆ *Megosztott vezetés.* A csoport spontán módon kitermel egy vezetőt, de személyük változhat is a feladattól függően.
 - ◆ *Megosztott felelősség.* Mindenki felelős mindenki teljesítményéért.
 - ◆ *A feladat és egymás támogatása* egyaránt hangsúlyozott
 - ◆ *A szociális ismereteket* közvetlenül tanítják, az egyszerű helyzettől haladva a nehezebbek felé.
 - ◆ *A tanár csak szervez és ellenőriz.* Csak akkor avatkozik be, ha kell, a hatékonyság érdekében.
- Csoportmunka feltétele: legyen maga a feladat is alkalmas az ilyen feldolgozásra!

2.3. Sajátos lehetőségek

Mozaik módszer 1.

A versengés és előítéletek csökkentésére is alkalmas (tananyag részekre bontása, felosztása a tanulók között). Hátránya: a „saját” anyagrészszel a tanuló többet foglalkozik – emiatt ennek alkalmazása a gyakorlatban nehézkes is lehet.

Pl.: az osztályt négyfős csoportokra osztjuk (ha az osztálylétszám nem osztható négygyel, akkor párok, illetve hármások is működhetnek). A munka két fázisból áll. Tétélezzük föl, hogy hat négyfős csoportot alakíthatunk az osztályban. Az első fázisban a hat csoport hat különböző kultúrával foglalkozik, például: a cigány, a kínai, a szerb, a görög, a mongol és a horvát kultúrával. (Természetesen olyan hat népcsoportot választunk, amelynek tagjai az osztályban, az iskolában vagy a településen élnek; ha nincs ennyi vizsgálandó csoport, akkor ugyanazzal a kultúrával több négyes csoport is foglalkozhat). A hat csoport azonos szempontok szerint dolgozik; például megvizsgálja: hogyan beszélnek, öltözködnek, zenélnek, táncolnak; miben laknak; milyenek a jellegzetes épületeik, a Föld mely országaiban élnek stb. Vizsgálódásuk eredményét egy csomagolópapírra (poszterre) írják, rajzolják, ha készen vannak, a posztereket a terem falára rögzítik. Amikor minden csoport készen van a saját poszterével (lehet, hogy a munka több hétig tart, attól függően, hogy naponta mennyi időt szánunk rá, s hogy a gyerekek érdeklődése meddig tart ki), ekkor következik a második fázis. A hat négyfős csoportból most négy hatfős csoportot szervezünk úgy, hogy mind a négy csoportban van egy-egy cigány, kínai, szerb, görög, mongol és horvát „szakértő” (vagyis olyan gyerek, aki az első fázisban ezzel a kultúrával foglalkozott). Az új csoportok – kebelükben minden téma egy-egy szakértőjével – poszterről poszterre járnak.

Minden poszter előtt az adott kultúra „szakértője” magyarázza el, hogy mi mit jelent, mit tudtak meg az adott népcsoportról. A módszer óriási előnye, hogy az első fázisban mindenki anyagot gyűjt, a másodikban mindenki(!) elő is ad.

Működjenek együtt például ünneplés előkészítésében, lebonyolításában. Éppen ebben az életkorban különösen fogékonyak a gyerekek arra, hogy részt vegyenek saját kultúrájukban és más kultúrákban szokásos ünnepek megülésében, így tehát módjuk lehet annak a tapasztalatnak a megszerzésére, hogy miben hasonlítanak, és miben különböznek különböző népeknél, különböző korokban az ünnepek. Az ünneplést annak a családnak a tagjai készíthetik elő, amelynek ez az ünnep a saját kultúrájához tartozik. Az ünnepekre hosszan, tervezetten, sokoldalúan projektben is készülhetünk.

Mozaik módszer 2.

Az előbbi módosított változata, azzal a céllal, hogy az egyes anyagrészeket ne eltérő színvonalon sajátítsák el a gyerekek. Minden gyerek foglalkozik az egész tananyaggal, de más-más szempontból. Pl. Dél-Amerika tanítása kapcsán a csoport egyik tagja a földrajzi viszonyait, másik a politikai jellemzőket, harmadik az etnikai összetételt stb. dolgozza fel,

majd közösen tanulják meg az anyagot az összes szempont alapján. Végül: *egyéni számonkérés* történik, majd a *csoport tagjai azonos minősítést* kapnak a csoport *átlagteljesítménye* alapján. E módszer eredményességét vizsgálva mind a teljesítmény, mind kisebbségekkel szembeni attitűd és viselkedés javult a mozaik II. alkalmazása esetén, még hónapokkal később is mérhető volt az eredmény.

Puzzle v. csoportteljesítményre épülő feladat

Egy közös nagy feladat, melynek megoldásához *mindenki teljesítményére* szükség van. Ez elképzelhető többféleképpen. Egyik változatban mindenkire más-már részfeladatot kell megoldani, amiből összeáll az egész. Pl. a drámairodalom fejlődését bemutató műsort kell előadni, amihez mindenki más korból gyűjt szemelvényeket, majd együtt állítják össze a műsort, és közösen adják is elő. Más esetben nincsenek specializált feladatkörök, de a munka nagysága miatt szükséges a feladatok szétszétlása. Pl. az egyik gimnáziumi osztály elhatározta, hogy az iskolai osztály-dekorációs versenyre olyan dekorációt készít, ami a terem egész hátsó falát beborítja. Mind a képek összegyűjtésében, mind a felragasztáshoz szükség volt mindenkire. Nem mellékes haszonként ezzel az osztály összetartása is nagymértékben nőtt. A puzzle-feladatok esetén a csoport együttes teljesítményét értékeli, általában szétválaszthatatlan, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a közön munkához.

Csoportjutalom egyéni teljesítményért

Egész osztályt egyszerre tanítja a tanár, majd csoportosan gyakorolnak. Ezután egyéni számonkérés van, az értékelést azonban a csoport *összteljesítménye* alapján adják. Így mindenki érdekelt a társak teljesítményének emelésében. A módszer gyakorlati kipróbálása során azt tapasztalták, hogy a csoportos elkészülés eredményesebb, mint ha a diákok egyénileg gyakorolnák a tananyagot. Elsősorban az idegen nyelvek és a matematika terén hasznos módszer, amit ez a módszer elősegít. *Kulcsfontosságú: a közös jutalom.* Ha a gyakorlás fázisában a csoportnak együtt kellett dolgoznia, de a jutalom egyéni volt, akkor a résztvevők rosszabbul teljesítettek, mint egyéni helyzetben.

2.4. Együttműködő magatartásra nevelés

Fontos nevelési cél ez is. Az iskola nevelési céljaival, pedagógiai programjával összhangban kell lennie! + szülői együttműködés!

Szempontjai:

1. mindig alkalmazni a kooperatív tanulást, amikor erre lehetőség van
2. iskolai klíma megfelelő legyen (biztonságnújtás, érzelmetli tanár-diák viszony, pozitív nevelői légkör)
3. a gyerekek egymásnak nyújtott segítségét közvetlenül nem jutalmazták
4. a szociális megértést tanítják olyan helyzetek bemutatásával, amelyet egyébként nem élnek át
5. proszociális értékek nyílt megfogalmazása. Mi miért helyes, vagy helytelen?

2.5. A segítő viselkedést akadályozó és támogató normák

„Törődj a magad dolgával!”, „a családi élet szentsége”, dolgozatírás alatti „puskaigény”

Kinek segítünk szívesen?

Függ: körülményektől, magunktól, a másiktól. Hozzánk hasonlóan jobban segítünk, ha ismeretlenek számunkra (empátia)

Tanulni lehet ezt a magatartást (külső-belső okok, körülmények megismerése)

*

VIII.

KONSTRUKTÍV PROBLÉMAMEGOLDÁS

A KONSTRUKTÍV PROBLÉMAMEGOLDÁS FOLYAMATÁNAK MEGISMETETÉSE ÉS GYAKORLÁSA

Zaja Roland – Takács Anasztázia (2009)

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004)

1. A konfliktuskezelés előfeltételei

Önbecsülés és mások megbecsülése

Minden emberben van pozitívum, amit érvényre kell juttatni. Egy negatív énképpel rendelkező gyerek, aki otthon nem kapja meg a szükséges pozitív törődést, az iskolai életben gyakran feltűnő módon viselkedik. Rendbontó magatartása gyakran csak próbálkozás arra, hogy felhívja önmagára a figyelmet, mert még a „negatív figyelem” is bizonyos megerősítést jelent a tanulók számára. /Ez a viselkedés tipikus a fiúk közt, míg a negatív énképpel rendelkező lányok inkább kivonják magukat az óra munkájából és az osztály életéből, ezért gyakran észrevétlenek maradnak/.

A pozitív énképű tanuló inkább tud a tanulásra koncentrálni, és a tanórai munkában részt venni.

Mivel a fiatalok ezen kívül még eltérő intelligenciával, illetve eltérő adottságokkal rendelkeznek, azt tehetjük, hogy minden egyes tanuló erősségeit feltárjuk, és gondoskodunk róla, hogy ezeket az erősségeket a többi fiatal is meglássa és elismerje.

(Zaja – Takács, 2009.)

2. A megoldások keresése – Reakciómódok

Kiindulási alapok – szemléleti váltás

A pedagógus legyen nyitott az önmagával való szembenézésre, az önismeret szüntelen fejlesztésére. Fontosak a visszajelzések: ha több ember hasonló véleményeket fogalmaz meg, az már feltétlenül megfontolandó a szociális visszajelzés során.

Első reakciók

Amikor egy problémás viselkedéssel találkozunk, általában kevés idő van a mérlegelésre, ezért *automatikusan* reagálunk. Egy tudatosabban tervezett reagálási módot kellene kialakítani (megoldási módokat bizonyos helyzetekre.) Mondjuk ki a gyerek helyett, hogy: „*a viselkedésedből látom, hogy nagyon dühös vagy*”, „... *hogy nagyon unatkozol*”, „... *hogy mérges vagy*”, ... stb.

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.

Lényeges alapszabály: soha nem a gyermeket, hanem a konkrét viselkedését, cselekvését büntessük, kritizáljuk! Ugyanez az alapelv vonatkozik a dicséretre, elismerésekre is. A gyermekkel mindig éreztetni kell, hogy nem vele van baj, hanem az adott viselkedésével, amely megváltoztatható. Korrekt visszajelzést adva számára, hozzájárulhatunk *reális énképének* alakulásához, fennmaradásához, s nem utolsósorban kisebb ellenállásra számíthatunk a részéről.

Az elfogadás nyelve

A szidás, veszekedés, kritizálás, büntetés, prédikálás, parancsolgatás, lelkizés mind-mind elutasítóan hat a gyermekhez, akinek problémája van. Hátrányai: félelmet kelthet, még kevésbé kíváncsot viselkedést indukálhat (lázadás, harag, düh).

Váltani kell: gyermeket meg kell tanítani megfogalmazni problémáját, és ezáltal viselkedésével is kontrollálhatja azt. „*A viselkedésedből látom, hogy mérges vagy. Ezt elfogadom, megértem. Mondd el, mi a problémád, mi dühített fel ennyire, de azt, hogy mérgebben verekedj, megtiltom!*”

Helyzetelemzés

Az egyik legfontosabb amire figyelni kell a hosszú távú kezelésnél. Szempontjai:

- ◆ milyen helyzetekben,
- ◆ kikkel kapcsolatban,
- ◆ mióta jellemző.

Jegyzetet lehet készíteni (szülők, kollégák). *Feltárni* kell az okot, jellegét, gyakoriságát, amint ez megvan, célravezető beszélgetést lehet kezdeményezni az érintettel.

Figyelmen kívül hagyás

Ha a problémás viselkedésre odafigyelünk, akkor egyre nagyobb valószínűséggel meg fog jelenni a gyermek viselkedéskészletében. Ha nem *ön- és közveszélyes dologról van szó*, jó módszer lehet, ha egyáltalán nem szentelünk neki figyelmet. *De*: ha így teszünk, eleinte nem csökken, hanem egyre többször jelentkezik majd vélhetően a probléma. Tudatos kivárással érhető el eredmény.

Elszeparálás

Zavaró viselkedésű gyereket elkülönítjük azért, hogy kimozdítsuk abból az állapotból, amelyben a viselkedése problémás. *De*: önmagában ez nem mindig vezet eredményre. Hatékonyabb akkor, ha rögtön, amint megváltozik a zavaró viselkedés, konstatálunk a pozitív változást (pl. örülök, hogy tudtál változtatni.)

Váratlan figyelem

Amikor a zavaró viselkedésnek nem szentelünk figyelmet, viszont váratlanul és következetesen figyelünk akkor, amikor csökkent vagy éppen elmaradt a zavaró jelenség, vagy semleges módon viselkedik a tanuló. Ezzel a kíváncsi irányt erősítjük meg.

„Tedd dicsérhetővé!”

Olyan helyzeteket teremteni, amikor a problémás gyermek dicsérhető módon tud viselkedni. Szuggesztív dicséret. Intenzív gesztikuláció és szuggesztív kommunikációs, metakommunikációs eszközök alkalmazása. Elfogadó, elismerő szavak fontossága. Szemkontaktus tartása, érintés, gesztus.

(N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004))



IX.

PROBLÉMÁS TANULÓK ÉS AZ ISKOLA

1. A viselkedészavarok „funkciója”

Buda Béla (1986)

Miként a családi nevelésben, az iskolai helyzetben is gyakran sajátos metakommunikatív értelme van a viselkedészavarnak, rejtett, öntudatlan célja. Ez többnyire a figyelemfelkeltés

vágya. Az öntudatlan motivációk e felszíni jelenségét a tapasztalt pedagógus többnyire észre is veszi, és éppen ezt nem akarja jutalmazni, megerősíteni azzal, hogy a viselkedésformára reagál (ha csak megteheti, hogy reagáljon). Ezt a gyermeki kommunikatív viselkedést éretlennek, átalakítandónak tartja. Ez alapján igaz is, csak hogy a változáshoz a mélyebb motivációs szerkezet megértése és befolyásolása szükséges. Számos szakember szerint – különösen a behaviorista szemléletűek szerint – a figyelemfelkeltő viselkedés lényegében próbaviselkedés, aminek keretében a gyerek valami magatartásmintát próbál megvalósítani, ami adott fejlődési szakaszában valamilyen, számára fontos gratifikációt (jutalmat, elismerést) igyekszik elnyerni.

Jutalmazásról és elismerésről van szó, amelyek a gyermek énképét megerősítő teljesítményekkel kapcsolatosak, pl. felnőttességgel, jelképes dominanciával az emberi viszonylatokban. A próbaviselkedésre a gyerek választ vár, anélkül, hogy ezt tudatosítaná, és ha nem kap, akkor vagy ugyanazt megismétli, nagyobb intenzitással, vagy ahhoz jellegében hasonló, de formájában kissé eltérő megnyilvánulást választ. A figyelmen kívül hagyás, a figyelemfelkeltés el nem fogadása tehát nem mindig jó megoldás, gyakran éppen a nem kívánatos jelenség felerősödéséhez vezet (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967; Jackson, 1970 stb.).

Pszichoanalitikus (pszichodinamikus) szemléletű szakemberek szerint a gyerek a felnőttet mintegy „teszteli”, azt igyekszik kipróbálni, meddig mehet a kapcsolatban, mennyire fogadják el őt, hol vannak a kapcsolat határai. Ez a felfogás a kapcsolat dinamikáját emeli ki, a fejlődő, változó kapcsolatokban meglévő ellentétet, antagonizmust. Ezt az ellentétet a közgondolkodás általában nem ismeri, illetve nem ismeri el, pedig ez a szülő-gyerek viszonyban is megvan, sőt általában sokkal erősebben és nyilvánvalóbban van meg, mint a pedagógus-gyerek kapcsolatban. A gyerek viselkedésének eléggé nagy hányada éppen annak a jegyében zajlik, hogy a gyerek a kapcsolat kereteit próbálgatja, „feszgeti”. Ebben nagyon fontos fejlődési mozzanat bukkan felszínre, a kapcsolat megváltoztatásának törekvése. Már egészen kicsi kortól kezdve a gyerek változó szükségletrendszere a motorja a kapcsolat átalakulásának. A gyerek mind önállóbb lény, jelzi, hogy több szabadságot, kezdeményezést, másféle bánásmódot akar, több olyan dolgot szeretne csinálni, amit neki nem szabad. A külvilág megtapasztalására, bizonyos örömök megszerzésére, a másik gyerekhez vagy felnőtthez való újfajta közeledésre vonatkoznak ezek az új késztetések, amiket a szülő is elsősorban a negatív oldalakról kezel először, a bennük rejlő veszélyekre reagál, vagy pedig a saját kényelmetlenségét igyekszik elhárítani. Általában rövidebb-hosszabb idő eltelik, míg a gyerek szelíden vagy vadul kiharcolja magának a kapcsolatváltozást. Mindez a szülő számára is öntudatlanul, észrevétlenül megy végbe. A változás fordulópontja néha sajátos konfliktus, amiben a gyerek szinte provokálja a szüleit. A ma divatos megengedő családi nevelés esetében a provokációk fokozódnak, mert a gyerek nem kap választ, visszajelzést. Az autokratikus; büntető válasz sem mindig válik be, általában ennek következtében romlik a viszony a szülővel. Sajátos „Szküllä” és „Kharübdisz” között vezet tehát a helyes reakció útja, ez abból áll, hogy a szülőnek hitelesen ki kell fejeznie álláspontját, meg kell fogalmaznia a tiltást, esetleg élnie kell a büntetés valamely eszközével, de kellő hangsúllyal, taktikailag megfelelő időpontban kell tennie. Ezt nagyon nehéz meghatározni, és a gyakorlatban nincs olyan szülő, aki e téren ne követne el hibákat. Talán a legfontosabb az őszinteség, a hitelesség, ebben ugyanis a gyerek komolyan vétele, fontossága tükröződik. Az őszinte válasz, a hiteles érzelmi-indulati reakció tisztázhatóvá teszi az esetleges hibákat vagy tévedéseket is.

Problémás viselkedés az osztályban

Ugyanezek a szabályszerűségek érvényesek a nevelő és a gyerek viszonylatára is. Itt is a viszonyforma változtatására irányulnak bizonyos megnyilvánulások, amelyek normasértőnek

tűnnek, vagy éppen viselkedészavarónak. Itt a feszültségteremtő vonások ugyancsak kiütkeznek.

Mint már szó volt róla, a csoporthelyzet minden feszültségformát megerősít. Az osztály terében ugyanis minden egyéni magatartásmód egyben a csoportnak is szól. Különösen tizenéves gyerekek között, ahol az egyenrangú kapcsolatok keresése erősödik meg, és ahol fontos a kortárscsoport elfogadása, értékelése, mindig kell arra gondolni (erről is szóltunk), hogy egy-két problémás viselkedésmód inkább az osztály felé irányul, és nem elsődlegesen a pedagógust veszi célba, noha a lényeg a pedagógus által képviselt norma megsértése. Ilyenkor a gyerek számít is a többiek érzelmi támogatására, és gyakran nem is törődik a büntetéssel, sőt néha éppen a büntetést szeretné kiérdemelni, hogy ezzel a kortárscsoportban erősítse státusát.

Ilyenkor különösen előáll a szülőkapcsolattal összefüggésben előbb elmondott paradoxon, ha a pedagógus nem reagál, a gyerek viselkedése „hangosabbá” válik, a problémás viselkedés „eszkálálódik”, de ugyancsak ismétlésre csábít a büntetés is. Nem egy gyerek a büntetések nyomán szinte belekényszerül valamilyen negatív szerepbe, szinte bűnbak lesz. Ilyenkor a tantestület ezt a gyereket tartja minden rossz forrásának. Eltávolításával vagy elfojtó légkör alakul ki, vagy pedig valamelyik más gyerek lép a korábbi bűnbak helyébe.

A problémás viselkedés az osztályban sokféle lehet. Az eddigi gondolatok az engedetlenség, fegyelmezetlenség példáit sugallták, mert ilyenek minősíthető a legtöbb effajta megnyilvánulás.

A gyakorlatban azonban ide tartoznak viselkedészavarnak tekinthető jelenségek vagy problematikus, nehéz helyzetek is. A meghatározás nem véletlenül ilyen bizonytalan, hiszen az előforduló jelenségek szinte megszámlálhatatlanok és osztályozhatatlanok. Mindennapos pedagógiai tapasztalat, hogy az osztály társaslélektani terében a csoport szempontjából kaphatnak jelentőséget egyes egyéni viselkedési hibák, elégtelenségek, zavarok. Ilyen lehet például egyes gyerekek nyugtalansága, „hipermobilitása”, ami miatt ezek a gyerekek több fegyelmezésben részesülnek, és ezáltal mintegy könnyebbé válik számukra a rendzavarás.

Már szinte ilyen szerepet kapnak a közösségekben. Máskor a felfogási, megértési, tanulási nehézséggel küzdő, gyenge képességű gyerekek kerülnek hasonló szerepbe. Néha az osztály szinte belekényszerít ebbe a szerephelyzetbe olyan gyerekeket, akik a közösségbe nehezen illeszkednek bele. Sajátos helyzetek állnak elő, ha a gyerekek között van fogyatékos vagy szemmel láthatóan komoly beteg. Ilyenkor ritkább, hogy az osztály az illető gyereket állítja előtérbe, de azért az ő gondjai gyakran az osztály csoportközegének problémái számára kristályosodási magot biztosítanak. A fogyatékos – szinte mindig testi fogyatékoságról van szó – gyerek többnyire mérséklően, gátlóan hat, a túl nagy különbség a gyerekek között inkább megkönnyíti, hogy az osztály felnőttesebb, érettebb viselkedési szintre álljon be.

Számos pedagógiai szakember éppen ilyen esetek megfigyelése nyomán ajánlja, hogy az osztályközösség néhány egészen eltérő, deviáns gyereket is foglaljon magába, mert ezáltal az átlagos társadalmi valóság modellálódik, a gyerekek megszokják a hátrányos helyzetűekkel való együttélést, a sorsszerű egyenlőtlenségek áthidalását, elfogadását.

A mögöttes problémák

A biológiai okból nem egyenrangú osztálytárs jelenléte, esetlegesen deviáns viselkedése gyakran nem is viselkedészavart jelenít meg, hanem valami olyasmit, amit a túlzott használat miatt ma már szinte semmitmondó „probléma” szóval lehet leginkább visszaadni. A gyerekek az ilyen „problémákat” nehezen tudják megragadni, minősíteni, érzik, hogy másról van szó, mint a szokott osztályszerepekről, igyekeznek elkerülni a konfrontációt az ilyen gyerekek ügyeivel kapcsolatban. Hasonló probléma adódik, ha nem biológiai, hanem szociokulturális eredetű különbségek jelennek meg az osztályban. Ilyen például a hátrányos szociális helyzet, a nagy társadalmi különbség, ilyen a nemzetiségi kisebbség, esetleg ennek biológiai

kifejeződése például bőrszín, alkat különbségeiben. Néha a probléma egészen eltérő kulturális eredetből adódhat.

Azonos kultúrán belül is támadhatnak furcsa helyzetek, amikor az események jellemzésére a semleges értelmű „probléma”-fogalom kínálkozik. Ilyen például a stigmatizáció valamilyen korábbi tett miatt. Ha mondjuk valamelyik gyerek lopott, szexuális botrányba keveredett, súlyos családi krízisbe került, az osztály más szemmel tekint rá, másként kezeli, részben elítélné, részben sajnálná, vele kapcsolatosan tart a pedagógus reakcióitól.

Néha a probléma az osztályon belül keletkezik. Lehet például osztálytársak szerelme, vonzódás a saját nemű társak iránt, valamilyen különleges viselkedési séma (pl. a szülők szektájának, sajátos szokásainak kivetülése). A „probléma” abból ered, hogy a gyerekek elbizonytalanodnak, nem tudják, hogyan kezeljék az adott jelenséget, megpróbálnak a szokott csoportreakciókkal élni vagy életkori szempontból jellegzetes módon reagálni (sajnos az ilyesmit rendszerint agresszió, kirekesztés rejlik). Ugyanakkor a felmerülő gondok már olyan természetűek, amelyek gyakran túlterjednek az osztály határain, mert előítéleteket, csoportközi viszonyokat, politikailag minősíthető eseményeket jelentenek, ezekre tehát a pedagógusnak még akkor is reagálnia kell, ha esetleg joggal érezné úgy, hogy helyesebb lenne nem észrevenni, lecsendesíteni a helyzetet.

Ilyenkor ugyanis közbeszólnak a szülők és rajtuk keresztül a közösség vagy az iskola előljárói. A „probléma” ilyenkor hatványozódik, ha a valódi gond a gyerekek számára nem tehető explicitté, nem magyarázható meg.

Konfliktus és kockázat

Itt ismét átmenet mutatkozik a konfliktus jelensége felé. A problémás helyzet nem egyszer a gyerekek közötti konfliktusból ered. De strukturálódhat konfliktus a pedagógus és egyes tanulók vagy az osztály egy része és a pedagógus között is. Konfliktusról akkor beszélünk, ha az ellentét nyílttá válik, negatív indulatok jelennek meg, és mindkét fél arra törekszik, hogy a helyzet az ő kívánsága szerint változzon meg. A negatív indulatokból gyakran következik, hogy kellemetlenkedni, ártani igyekeznek egymásnak. A konfliktusokból igen nehéz szituációk keletkeznek. Megoldásuk nehéz, mert ha az egyik fél győz, azzal a másik fél ellenállása nem szűnt meg, csak elfojtódott. A konfliktusban rendszerint mindkét fél álláspontja érthető, ha úgy tetszik, mindenkinek a maga szemszögéből igaza van. A konfliktus a legkellemetlenebb pedagógiai helyzet. Az elmérgesedés veszélye nagy. Ha a konfliktusba a pedagógus is bevonódik, ez az esetek túlnyomó többségében a saját elégtelenségének visszajelzése. Ezt a pedagógusok maguk is többnyire érzik, ezért is türelmetlenebbek és erélyesebbek a konfliktusokkal szemben. Tudják, hogy az iskolai vezetés vagy a felügyeleti szervek nem tartják az ilyesmit helyénvalónak. Kényszeredettség, kényelmetlenség származik tehát a konfliktusokból, ami hozzájárul, hogy a pedagógusok ezeket különösen nehezen kezelik.

Akár normasértésről, viselkedészavarról, akár problematikus helyzetről vagy a konfliktusról van szó, jellegzetes vonás, hogy a pedagógusnak újszerűen, a szokottól eltérően kell viselkednie, ki kell zökkennie a rutin kerékvágásából. Bizonyos pszichológiai kockázatot is kell vállalnia, hiszen vagy az idő korlátozottsága miatt nem tudja pontosan kiszámítani, mi a leghelyesebb tennivaló, vagy a helyzet olyan különös és új, hogy nem lehet tudni, mi a megfelelő válasz rá.

Ilyen helyzetek a pedagógust próbára teszik, és ilyenkor van mód a készségek, képességek „megmérettetésére”. Ez persze csak a pedagógus önismerete, önminősítése számára érdekes, hiszen a szituáció ritkán terjed túl az osztály határain, és a kollegák vagy a felettes szervek nem mindig szereznek tudomást róla. A pedagógusnak ilyenkor elsősorban a saját személyisége lehet a támasza. A megfelelő önismeret és önfejlesztés ilyenkor jut

szerephez. Ha a pedagógus tudja önmagát is kritikusan szemlélni, ha tud várni, figyelni, tartózkodni a reakciókkal, amíg nem lát valamivel tisztábban, ugyanakkor tud nem elkerülő, elleplező lenni, hanem az eseményeket elvállalja, megpróbál választ adni rájuk, általában sikeresen oldja meg a nehézségeket.

Az önmegtartóztatás és önmegfigyelés talaján a spontaneitás és a hitelesség nagy teljesítményekre képes. A pedagógus gyakran érzi, hogy mi a leghelyesebb tennivaló, anélkül, hogy ezt meg tudná indokolni. Ha ennek az érzésnek introspektív felülvizsgálatára időt biztosít, ha megpróbálja legalább elképzelni, hogy akcióinak milyen következményei lesznek, valószínű, hogy a nagyobb hibákat elkerüli. Ha ebben empátia is támogatja, vagyis megpróbálja beleélni magát a gyerekek vagy az adott tanuló helyzetébe, akkor a tévedés valószínűsége tovább csökken.

2. Nyílt és rejtett konfliktusok

Cseh-Szombathy László (1985)

A konfliktusok időbeni alakulását vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy az ellentétek tudatosulása általában megelőzi a cselekedetekben is kifejeződő összeütközéseket, de legkésőbb bekövetkezik a cselekedettel egy időben. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az ellentétek tudatosulása feltétele annak, hogy konfliktusról beszélhessünk. Kérdés viszont, hogy feltétlenül valamilyen tevékenységnek, vitának is be kell-e következnie ahhoz, hogy az érdekellentét konfliktusnak minősüljön, nem elégséges-e az ellentét felismerése.

E kérdés a konfliktuselmélet irodalmának sokat vitatott problémája. A szerzők egy része úgy véli, hogy helyesebb, ha kizárjuk a cselekedetekben nem manifesztálódó ellentéteket közülük, mivel a tudatban jelentkező ellenérzés és a konfliktusos cselekedet között nincs szükségszerű kapcsolat. Mint ahogy Lewis A. Coser mondja: *„Különbséget kell tenni konfliktus és ellenséges, antagonisztikus magatartás között. A társadalmi konfliktusok mindig társadalmi interakciókat jelentenek, míg a magatartások vagy érzések csak előfeltételei a konfliktusoknak, de nem torkollnak feltétlenül konfliktusba.”* Ez azt jelenti az e felfogást képviselők szerint, hogy a magatartások, érzések nem válnak társadalmi jelenséggé.

A másik álláspontot képviselők viszont a kétféle szinten jelentkező ellentétek közötti kapcsolat folyamatszerűségét hangsúlyozzák. Ez volt már Georg Simmel véleménye is a XX. sz. elején, majd így foglaltak állást a chicagói iskola mesterei, Robert Park és Ernest Burgess is; az utolsó évtizedekben pedig ez olvasható ki Jessie Bernard vagy Ralf Dahrendorf műveiből is.

Szerzőnként változik az érvelés hangsúlya. Simmel véleménye szerint a konfliktust csak akkor tudjuk megérteni, ha mint állandóan jelen levőt fogjuk fel, mint olyan jelenséget, amely mindig hat az élet minden percében. Elképzelhetetlen akármilyen társadalmi képződmény, csoport, amelyben a tagokat összetartó tendenciákba ne keverednének széthúzó erők is, ill. ha ilyet feltételezünk, az csak élettelen lehet. Ebből következik, hogy a tevékenységben kifejeződő összeütközés a konfliktus egészének csak egy része, és a konfliktus fennáll azt megelőzően is. E korábban is meglévő ellentét megjelölésére használjuk a rejtett konfliktus megnevezést, amelyet már Park és Burgess is alkalmaztak a húszas években. Szerintük ugyan a jelenség nem tartozik szükségszerűen minden társadalmi kapcsolattípushoz, de jellemzi valamennyi kompromisszumon alapuló egyensúlyi helyzetet, mindaddig, amíg az egymáshoz való alkalmazkodás nem válik kulturális tradícióvá.

A mai szerzők közül Jessie Bernard elsősorban azzal érvelt a rejtett konfliktusoknak a konfliktusok körébe való feltétele mellett, hogy ezek is társadalmi jelenségek, mivel a rejtett konfliktus is kihatással van a társadalmi interakcióra már az előtt is, hogy erőpróbára kerülne sor a szembenállók között.

Egy másik amerikai szerző, Louis Kriesberg azt tekintette döntőnek e vitában, hogy minden személyek közötti kapcsolat heterogén összetételű: a vitában, nyílt ellenségeskedésben állók között is vannak őket továbbra is egybekapcsoló motivációk, mint ahogy a békésen együttműködők viszonyában is fellelhetők feszültségek.

Végezetül Dahrendorf azért nem látta szükségesnek a kétféle – a rejtett és a tevékenységben megnyilvánuló – ellentét éles elhatárolását, mivel a kettőnek azonos a gyökere: mindkettő a konfliktusban állóknak a társadalmi viszonyok rendszerében elfoglalt helyéből következik.

A korábbi évtizedekben elhangzottak alapján a mai szociológiai irodalomban az a felfogás a legelterjedtebb, mely szerint nem feltétlenül szükséges, hogy az ellentétek tevékenységben is megnyilvánuljanak ahhoz, hogy konfliktusról beszéljünk. A konfliktusról író szerzők legtöbbször Clinton F. Fink konfliktusdefinícióját idézik, mely szerint „...konfliktusként értelmezendő minden társadalmi helyzet vagy folyamat, amelyben két vagy több társadalmi egységet legalább egyfajta ellentéteket hordozó pszichológiai kapcsolat vagy legalább egyféle ellenséges interakció köt össze.”

E meghatározáshoz fűzött megjegyzésében Fink hangsúlyozta, hogy célja ezzel annak jelzése, hogy nagyon sokféle ellentét teremthet konfliktust, amelyek közül egyik előfordulása sem szükséges feltétele annak, hogy konfliktusról beszélhessünk.

A magam részéről osztom Fink álláspontját, és előnyösebbnek tartom a jelenség kutatása és magyarázata szempontjából, ha a konfliktus fogalmával jelöljük azokat az ellentéteket is, amelyek nem nyilvánulnak meg közvetlen cselekedetekben, mintha kizárnánk ezeket e fogalom köréből.

Másrészt viszont fontosnak tartom, hogy a konfliktusok között különbséget tegyünk intenzitásuk, a kapcsolat alakulására való hatásuk szempontjából. E különbségtételnél azonban nem a rejtett és nyílt megkülönböztetést tekintem a döntőnek.

Fink álláspontjának alátámasztására, az ő érvei mellett, ill. azokat kiegészítve *három érvet* kívánok megemlíteni. Az első érv metodikai. Véleményem szerint megoldhatatlan a nyílt és a rejtett konfliktusok különválasztása azért, mert rendszerint a rejtett konfliktus is kifejeződik valamilyen formában, és befolyásolja a résztvevők kapcsolatának alakulását. Itt arra gondolok, hogy a konfliktusok nagy része szóbeli közlés eredményeként válik nyílttá. Veszekedések, viták folynak, amelyek tárgya lehet valamely tett megtétele feletti döntés, de heves viták folyhatnak korábbi cselekedetek, események vagy az adott helyzet értelmezése felett is. Ezek során a szóbeli közlés tudatosítja a másik félben a vele ellentétes nézetet, álláspontot. Tudjuk viszont, hogy a szóbeli közlés a kommunikációnak csak egy fajtája. Ellenvélemény, ellenérzés kifejezhető nézéssel, mozdulatokkal, közömbös tartalmú szöveg elmondásakor használt hangsúllyal vagy bizonyos szituációkban teljes passzivitással is. Az egyik fél ilyen típusú közlésére reflektálhat a másik fél szavakkal, sőt tettelegességgel is, de választhatja ő is a metakommunikációt. Ez utóbbi esetben hosszú időn át folyhat a szó nélküli vita, s ugyanúgy meghatározója lehet a résztvevők kapcsolatának, mint ha szavakban is megfogalmazódott volna.

A kétféle ellentét együttes kezelése látszik célszerűnek másodsorban amiatt, hogy általában egy adott konfliktusos folyamatnak egymás után vannak rejtett és nyílt szakaszai. A rejtett ellentét nemcsak előzmény, hanem következmény is lehet. A vitát, az ellentétes cselekedeteket gyakran váltja fel olyan kompromisszum, amely nem oldja fel az ellentétet, nem indít olyan fejlődést, melynek eredménye mind a két fél részére magasabb fokú kielégülést biztosít, és tárgytalanná teszi a kompromisszum alkalmával tett engedményt,

hanem a kompromisszum megreked, és konzerválódik az egyezkedéssel létrehozott *modus vivendi*. Ilyenkor rendszerint tovább él a kényszerű lemondás okozta veszteségérzet és ezzel együtt az ellentét, mely csak alkalomra, kedvező szituációra vár, hogy újra nyilvánosságra lépjen, és elérje a korábbi célt, a másik kárára.

A történelem számtalan példát nyújt arra, hogy az országok közötti viszonyban miként váltakoztak a rejtett és a nyílt konfliktusok szakaszai, mindaddig, míg valamilyen gazdasági, politikai folyamat időszerűtlenné nem tette az addigi konfliktusok tárgyát. Ugyanígy megfigyelhető a jelenség váltakozó szakaszokra bomló, de egy folyamatot képező menete mikroszociológiai kutatásokban is, például családtörténetek elemzésében.

A harmadik érv amellett, hogy a rejtett ellentéteket is konfliktusként kezelje a szociológiai kutatás, az, hogy ezeknek is empirikusan megfigyelhető hatásuk van a társadalmi kapcsolatok alakulásában. A rejtett konfliktus ugyanis kihat a konfliktusban állóknak harmadik társadalmi egységgel való kapcsolatára. Így például a közeledés egy harmadik szereplő felé, barátságának keresése sokszor nem érthető meg anélkül, hogy a rejtett feszültséget ne vennénk figyelembe.

Megfigyelhető mind makro-, mind mikrotársadalmi szinten a szövetkezés, az együttműködés, amelyet egy harmadik szereplővel kapcsolatban érzett rejtett ellentét motivál, és amely ez ellentét nélkül nem jött volna létre.

Lehet negatív hatásuk is a rejtett ellentéteknek a szemben álló feleknek másokkal fenntartott viszonyára. Elhidegülhet a harmadik féllel a kapcsolat azért, mert az baráti viszonyban áll azzal, akivel az ellentét kialakult, és ezért az ellenérzés rá is kiterjed. Mikrotársadalmi szinten megzavarhatja a társas kapcsolatok egész rendszerét a latens konfliktus úgy is, ha ennek következményeként valaki visszahúzódik, passzívvá válik, megszakadnak korábbi társas kapcsolatai, és izolálódik.

Az elmondottakból következik, hogy lényegesebbnek tekintem a rejtett és a nyílt konfliktusok/ellentétek közötti hasonlóságot és kapcsolatot, mint a kettő közötti különbséget. Éppen ezért olyan meghatározást tartok célszerűnek, mely nem zárja ki a rejtett konfliktusokat sem a fogalom által jelzett jelenségek köréből.

3. Agresszió a gyermekintézményekben

Fülöpné Böszörményi Aliz (2003)

Az agresszió ott van a gyermekek világában, így az óvodák, iskolák mindennapjaiban is. A szerző áttekinti, miért alakul ki az agresszió valamilyen formája a gyermekközösségekben. Példák segítségével rendszerezi az agresszív megnyilvánulások lehetséges formáit. Külön teret szentel a pedagógus-gyermek kapcsolatban megjelenő agresszió formáinak. Részletesen bemutatja az iskolai, gyermekközösségbeli agresszió kezelésének módjait.

„A féreg az ember szívében van. Ott kell keresni. ... Szinte mindig ellenőrizhetetlen, mi váltja ki a krízist ... De tudni kellene, hogy aznap valamelyik barátja nem beszélt-e közömbösen az illetővel. Mert ennyitől is felfakadhat a felgyülemlett harag és keserűség.”
(Camus: Sziszüphosz mítosza [fordította: Vargyas Zoltán])

1. Az agresszió fogalmáról

Megvetés, negligálás, „emberszámba se vétel”. Káromkodás, trágárság, durvaság, bántás, sértés. Megalázás, fenyegetés, zsarolás. Kegyetlenkedés, csicskáztatás, verés, rombolás, garázdaság. Önsorsrontás, öngyilkosság, destruktivitás, antiszocialitás, kriminalitás, terror.

Egyre ismerősebb fogalmak. Önmagunkban is felfedezzük a „gyilkos indulatokat”, az enyhébb megnyilvánulásokat már természetesnek is tartjuk. Támadunk és védekezünk, ahogy tudunk.

A fentiek már nem pusztán néha-néha kellemetlenkedő jelenségek, hanem életünk részévé vált interperszonális panelek, amelyek különböző mértékben és intenzitással épültek be mindennapjainkba. Jó esetben szélsőségesebb formáikban csak a médiakon keresztül érintenek meg. Azt azonban már kevesen vitatják, hogy világunk egyre agresszívabb.

S mivel gyermekeink világa is bőven és egyre változatosabb formában termeli és szenved el az agressziót, lehetetlen nem foglalkoznunk vele. Értenünk és ismernünk kell, hogy kezelni tudjuk, és időben felismerjük önmagunkban is. Az agresszió ott van a családok, a formális és informális gyermekközösségek életében, így az óvodában, az iskolában, a kollégiumban, gyermekotthonban is. A differenciálódó agresszió elemei motivátorokként is funkcionálnak, forrásként táplálva gyermekeink és sajnos, jól tudjuk a pedagógusok attitűdjét, értékrendjét, mentalitását, viselkedését, döntéseit. A sehogy vagy rosszul kezelt agresszió pedig megrontja vagy a már megromlott kapcsolatokat tovább mérgezi, további rossz metódusokat generál a fegyelmezés, büntetés területén is. Mindez hatással lesz a tanulási motivációra, az iskolai teljesítésre, s közösség életére, légkörére, az intézmény egész pedagógiai klímájára. Tudjuk, mi az agresszió, mégsem könnyű definiálni a fogalmat.

Hárdi István az agresszióról írt nagyszerű könyvében több szerzőtől is közöl definíciók kísérleteket:

„Agresszióról beszélünk, ha valaki a másik embert károsítani vagy bántani akarja.”
(Nolting 1997)

„Az agresszió gyűjtőfogalom, amely bizonyos motivációkat, gondolattartalmakat, érzelmeket és viselkedést ír körül, amely meghatározott személyekre és dolgokra irányul és legtöbbször ártó hatással jár.” (Hoffmann 1992)

„Valóságos és fantáziált magatartásformában megjelenő tendenciák vagy tendenciák összessége, amelyek célja mást károsítani, megsemmisíteni, kényszeríteni, megalázni stb. Nem csupán mozgásos cselekvéssel járó, heves és romboló magatartást ismerünk. Nincs egyetlen olyan viselkedés, akár negatív (például a segítség elmulasztása), akár pozitív, szimbolikus (például az irónia) vagy bármilyen más hatékony magatartásforma, amely ne lehetne agresszív...” (Laplanche és Pontalis 1973)

Hárdi István így határozza meg a fogalmat:

„Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges legtöbbször feszültséggel járó belső érzületek, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre vagy befelé az átélőre magára; lehetnek tudatosak vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül vagy közvetve (például bosszúságot okozó ajándék küldése), vagy akár átalakult formában is (például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben).” (Az agresszió világa. Szerk.: Hárdi István. Budapest, Medicina, 2000.)

Ezeket a gondolatokat szem előtt tartva a továbbiakban a kérdést a pedagógiai praxis területére koncentrálni vizsgáljuk.

2. Az agresszió megnyilvánulási formái

A VERBÁLIS AGRESSZIÓ

A tanár megnyilvánulásai

Pedagógusaink gyakorta összekeverik a verbális agressziót a nevelési célzatú, ún. konstruktív erőszak megnyilvánulásaival, így a gyermek maga is kétféleképpen értelmezheti. A gyermeki fantázia és gondolatvilág a kívülről jövő impulzusok üzenetét dekódolja, s ha ezt önnön világa elleni támadásként teszi (lásd Nolting definíciójában az ártó szándék kulcsfogalmát), azonnal kész a védekezésre. Vagy visszahúzódik, vagy támad a támadóra, esetleg önmaga ellen fordul.

Sajátos, érdekes a következő eset:

Nagyszerű, felelős, tapasztalt, „vérbeli” pedagógus az ötödik a. osztályfőnöke. A gyerekek kedvelik humoráért, értékeli mindazért, amit mi gyermekközpontú pedagógiának nevezünk. A tanév eleji ültetéskor három fiú azt kéri, hadd üljenek hárman egy padba. Vállalják, hogy ez az első pad legyen, szem előtt lesznek, jól fognak viselkedni. A tanárnő – nevezzük Zsuzsa néninek – belemegy ebbe. A három fiú közül az egyik – legyen Balázs a neve – érdekes, érzékeny lélek. A felnőttek, különösen Zsuzsa néni szava szinte szentírás számára. Mindent halálosan komolyan vesz, a legfinomabb gesztust, metakommunikatív megnyilvánulást is figyeli, kontrollál, magyaráz és igen sok mindent belevetít. Órákig képes azon tűnődni, mi mit jelenthetett, az illető mire gondolt, amikor azt mondta, hogy... Gyakran feltételezi az emberek viselkedésében, szavaiban az ártó szándékot, emiatt sokat szorong, fél.

A „hármás ülés” természetesen néhány nap után kényelmetlenné vált, a fiúk nem fértek el egymástól, fegyelmezetlenkedtek. Zsuzsa néni egyre többször és egyre keményebben szólt rájuk, míg a végén csípőre tett kézzel kihúzta magát, haragosan megállt Balázs előtt és így kiáltott:

– Ide figyelj, Balázs, ugye tudod, hogy én tudok gonosz boszorkány is lenni?! Az osztály elhalkult, Balázs holtra vált, majd így szólt remegve:

– Nem tudnál inkább Hamupipőke lenni?

Az osztályban pillanat alatt feloldódott a feszültség, kitört a nevetés, Zsuzsa is küzdött vele, igyekezett megőrizni komolyságát és szigorát, majd szétültette a fiúkat.

Balázs attól kezdve még többet szorongott. Egyre többet mondogatta otthon, hogy majd meglátják, Zsuzsa néni ki fogja őt csinálni. Megmondta. Gonosz boszorkány lesz. A gyerekek pedig kinevették. Mindig kinevetik. Képzeltései horrorisztikus elemekkel vegyülve vetítették előre a legválogatottabb „pedagógiai kínzásokat”. Egy idő után fiziológiás, szorongásos tüneteket produkált, reggelenként már hányt és sírt iskolába indulás előtt. Nem lehetett meggyőzni, hogy Zsuzsa néni egyáltalán nem boszorkány. Ugyanakkor Zsuzsa néni sem értette, hogy ez és ehhez hasonló, valóban kedves, ártatlan tréfái, nevelési módszerei, eszközei ennél a kisfiúnál pont az ellenkező hatást váltják ki. Huszonöttnél „bejön” a dolog, ezzel az eggyel más nyelvet kell használni.

A kommunikációs ellentétek kölcsönös meg nem értéssé, valóságos, bár lefojtott agresszióvá váltak. A kapcsolat megromlott. Kettejük csendes háborújának, pszichikus harcainak Balázssék elköltözése vetett véget.

Azóta eltelt egy év, de Balázs még mindig reszketni kezd, ha Zsuzsa néni és a régi iskola jön szóba.

A fenti eset alaphelyzete mint minden, agressziót szülő szituáció nyilván már kezdettől önmagában hordta a konfliktushelyzetet, hiszen három kamasz fiú egy padban aligha tud csendben és fegyelmezetten, a munkához elég helyet találva elférni és viselkedni. Zsuzsa néni a meggyőzés tapasztalati módszerét választotta: nem kezdte győzködni őket erről, hagyta, hadd jöjjenek rá maguktól.

A fiúk ugyanakkor saját „élettani” nyüzsgéseiket nem élték meg „ártó szándékú” fegyelmezetlenségnek, a kirobbanó, bár nagyon szelíden verbalizált tanári agresszió azonban azonnal felidézte számukra az iskolai viselkedés elvárásrendszerének idevonatkozó elemeit.

Balázs egy pillanatra sem kérdőjelezte meg ennek jogosságát és szankciókat előre vetítő voltát, ám azok tartalmát „mitikus” elemekből kezdte összerakni, amelyeknek félelemkeltő intenzitása egyre nőtt. Az ártó szándékot biztosra véve autoagresszív védekezésbe kezdett, ami szomatikus tünetekben nyilvánult meg. A feszültség egyre erősödött a kapcsolatukban, miként a kölcsönös meg nem értés is, magában hordozva az újabb és újabb konfliktus kirobbanásának lehetőségét. Mindezt mégsem tudták megbeszélni. Ennek az okát Balázs így fogalmazta meg:

„Hiába mondanám meg, hogy nagyon félek tőle, úgysem értené. Mi nem beszélünk egy nyelvet.”

A beszéd agressziója, mint láttuk, sokféle lehet, és számtalan más elem jelenlétét, együttthatását is feltételezi: gesztusokat, metakommunikatív megnyilvánulásokat, magát a szituatív kontextust, a szereplők tudatában, pszichikumában rejlő mögöttes elemeket, megelőző tapasztalatokat. Sőt, megkockáztatható, hogy ezek együttes hatásától jobban függ, miként dekódolják és élik át a felek, különösen a megtámadott fél a másiktól jövő impulzusok erejét, tartalmát, s ennek függvényében az egész helyzet milyen további reakciókat vált ki belőlük.

A beszéd azonban, sajnos a tanári is, igen megalázó lehet. A durva, nagy hangerejű „jelenetekben” elhangzó szavak agresszív tartalma, ereje evidens.

Gyakorta fordul elő azonban, hogy olyan aszimmetrikus interperszonális szituációban, kapcsolatban, mint a tanár-diák viszonyban elhangzó néhány hüvös, de a kiszolgáltatott fél emberi méltóságát porig alázó mondat súlyos károsodásokat, akár életre szóló sebeket okoz az önértékelésben.

Jó nevű vidéki gimnázium évtizedes oktatói eredményeket, komoly versenysikereket felmutató országos hírű, ám meglehetősen torzult személyiségű tanára így fogadja első óráján a vézna, apró termetű, félénk kisfiút: *„Maga a Szabó? Aha. Maguknak nincs otthon kutyájuk, mi? Gondolom, biztos kutyakölyköt akartak csinálni a szülei, attól lett ilyen nyamvadt.”*

Ebben az esetben nemigen lehetne sem felfedezni, sem szükségét keresni a „konstruktív erőszaknak”. A közlés nyilván öncél: a tanár saját tekintélyét, sőt felsőbbrendűségét kívánta megerősíteni. Ennek érdekében úgy vélte, szüksége van arra, hogy a másiktól, a gyengébbtől még annak az ember mivoltára való „érdemességét” is elvitassa, sőt a szüleit is durván megalázza.

Ugyanennek a tanárnak nevelési célzatú közlése volt például a következő: *„Maguk olyanok, mint a légypiszok. Egy kalapnyi ganéjjal legalább trágyázni lehet, de maguk még arra sem jők.”*

A tanári agresszió verbális megnyilvánulásainak *tipikus példái* azok az elvileg a tanulói teljesítményt értékelő mondatok, amelyek valójában nemcsak a teljesítményt, hanem a gyermeket, az embert magát is minősítik. Voltaképpen erre példa az előző idézet is, hiszen ez a közlés egy témazáró dolgozat kiosztásakor hangzott el.

A tanári verbális agresszió típusos példája az *„elvárások rendszerének letámadásos”* közlése, többnyire még a tanév elején, különösen újonnan átvett és főként a belépő osztályok esetében.

Sok tanár úgy kívánja megalapozni tekintélyét, hatalmi pozícióit, vezető szerepét, hogy követelményeit olyan rideg, fenyegető beszéd- és viselkedéssztylusban közli tanítványaival, hogy az kezdetben és főként a kisebbeknél feltétlenül félelmet, a nagyobbaknál dacot, majd ellenállást, „bekeményítést” válthat ki. Mindezekből pedig már nagyon könnyen lesz támadás, agresszió.

Gyakori az olyan eset is, amikor a verbális erőszak célja *a valamiért problémás gyermektől való mielőbbi megszabadulás*. Ennek érdekében a pedagógus folyamatosan zúdítja a gyerekekre a megjegyzéseit, rendszerint az idő múlásával, a konfliktusok szaporodásával, a kapcsolat elmérgesedésével egyre durvább közléseit.

Előfordul, hogy a tanári agresszió nem a gyerekre, hanem annak családtagjaira irányul. A gyerek gyakran azonosul megtámadott szeretteivel, és agresszióval válaszol.

A verbális agresszió formái a gyermekközösségekben

Ezek lényegüket tekintve nem sokban, de *stilisztikai mutatóikban* feltétlenül *különböznek* a tanáritól, hiszen a gyermekközösség nyelve jobban leképezi a köznyelvi formációkat. Sajnos, pedagógus szájából is gyakorta hallani igen alpári megfogalmazásokat, ám az esetek többségében szinte önkéntelenül törekednek valamelyest választékosabb stílusra.

A kortárs közösségi formák töltésük intenzitását tekintve is különböznek, különösen a kamaszok körében gyakran törnek elő elementáris erővel az indulatok. Ennek az oka természetesen az is, hogy a gyerekek jóval több időt töltenek egymással, mint amennyit a pedagógus velük. Ez még a bentlakásos intézményekre is igaz, pedig ott a nevelők, gyermekfelügyelők sokkal inkább együtt élnek a gyerekekkel, mint az oktatási intézményekben.

Az agresszió célpontja mindig a többiek számára valamilyen szempontból irritálóan más. Az irritáció kiváltja a társakból a támadást, az erőszakos megnyilvánulások egyre gyakoribbak, a verbális kifejezések egyre durvábbak, tartalmuk egyre fantáziadúsabb, árnyaltabb, a kísérő gesztusok, metakommunikatív megnyilvánulások egyre fenyegetőbbek. Csoportban ez különösen igaz, hiszen itt nemcsak egy-egy ember áll szemben egymással, mint a tanár-diák vagy a diákdíák szituációkban, a csoport összeadja erejét, tudását, sokszor a tagok versengenek is ebben.

Azt mondtuk azonban, hogy a gyermekközösségi verbális agresszió lényegét tekintve nem sokban különbözik a tanáritól. Itt is megtalálhatjuk a *fegyelmező célzatú erőszakot*, hiszen egy-egy csoport vagy egy domináns tagja az agresszív megnyilvánulásokkal bizonyos megkövetelt normák, szabályok megtartására kívánja rákényszeríteni azt a társat, aki a megítélés szerint ezekben divergens, normaszegő.

Ezek a szabályok lehetnek azonosak az iskola, a kollégium vagy a gyermekotthon, így voltaképpen a pedagógusok elvárásaival is, a gyerekközösség azonosul azzal a normarendszerrel, amelyet az intézmény közvetít és megtartását megköveteli, de kiegészülhet a diákok által még megteremtett elvárásokkal, ha ők maguk az intézményi követelményrendszerrel valamiért túldimenzionálják.

Lehetnek a gyermekközösségi elvárások nagyon is ellentétesek az intézményével, amely például tanulást követel, miközben a diákság és ilyen esetben többnyire a család számára nem érték az a tudás, amelyet az iskola kínál és elvár. Ilyenkor az, aki mégis teljesíteni akar, könnyen szembekerül a többiekkel, s sajnos, többnyire csak kezdetben, verbális agresszió célpontja lesz.

A kiszemelték, a divergens reakciója ugyanaz lehet, mint a tanári agresszióra adottak: félelem, behódolás, dac, ellenállás, lázadás, viszonterőszak vagy éppen autoagresszió.

Vannak lényüknek, személyiségüknek, magatartásuknak, viselkedésüknek olyan elemei, amelyeken változtathatnak, akár kényszerből, akár egyfajta asszimilációs folyamat eredményeképpen. Egy tényező azonban megváltoztathatatlan, s ha ezért éri őket folyamatos atrocitás, szenvednek el gúnyt, megvetést, a folyamat nem lesz reverzibilis: ez a „faji”, „kisebbségi” hovatartozás. Ha egy közösségben egyszer elkezdődik a rasszista megkülönböztetés, az többnyire megállíthatatlan. Ha sikerül is tanári ráhatással, folyamatos kontrollal csökkenteni a megnyilvánulások számát, latensen mindig jelen van az előítélet a maga mérgező valóságában.

A diákközösségekben gyakorta találkozunk a verbális agresszió felnőttekre irányuló megnyilvánulásaival is. A diákok mindig ragasztottak gúnyneveket tanítóikra, a különféle csúfolásoknak volt indulatokat hordozó tartalmuk, ám napjainkra a tanárokat illető verbális

agresszió már igen durva és intenzív, és messze túlhaladta a „hát mögötti” szférákat. Egyre gyakoribbak a nyílt konfliktusok, veszekedések, amelyekben sokszor a pedagógus lesz a vesztes.

És nem csak a pedagógus. A technikai és adminisztratív dolgozók szintén gyakorta válnak a gúny, a megvetés tárgyává, néha igen fájdalmas sebeket kapnak a diákoktól. Szomorú tény, hogy sok esetben a szülői, családi háttérből is kapnak megerősítést a gyerekek.

A pszichoterror

A verbális agresszió legkülönbözőbb megnyilvánulási formái nemigen választhatók le „vegyitisztán” a cselekedeti agresszióról, hiszen minden ilyen megnyilvánulás valamilyen interperszonális közegben, személyek közti interakcióban zajlik, mögötte tágabban értelmezhető szociokulturális kontextus húzódik.

A bonyolult interakciós agressziósituációk folyamat jellegű hátterét jelenti voltaképpen a pszichoterror, a mobbing, amelynek legfőbb eszköze a verbális agresszió.

A **mobbing** ismert jelenség, amióta emberi közösségek léteznek, iskolai és különféle bentlakásos intézményekben megjelenő formái egyaránt jól ismertek a történetírásból és a szépirodalomból. Talán mindannyiunknak vannak saját élményei is.

Arról a folyamatról van szó, amelynek során egy csoport folyamatosan, egyre erősödő nyomással igyekszik kirekeszteni magából azt a csoporttagot, akit valamilyen szempontból gyengébbnek, sebezhetőnek és irritálóan másnak ítél.

A másságot hordozó lehet tanár, diák és felnőtt dolgozó, a mobbing pedig ugyanígy jöhet bármelyik oldaltól. Megvalósulhat a nevelőtestületben, a „technikai állomány” felnőtt közösségein belül is. Talán szükségtelen hangsúlyozni, hogy ennek milyen negatív kisugárzása van a gyermek- és diákközösségekre.

A mobbingot kiváltó másság a gyermekcsoportokban sokféle lehet, a legtöbb típust jól ismerjük. Ilyen például a cigány, a régi terminológiával élve, amely a köznyelvben még ma is makacsul tartja magát, az állami gondozott, a „zacis”. A kollégiumokban a furcsa vidéki, a szokásaival, tájszólásával, öltözködési stílusával, a láthatóan szegény vagy épp a kirívóan gazdag, a testi fogyatékos, a feltűnően gyenge képességű vagy éppen a túl jól tanuló, vagy egyszerűen a csúnya, a sovány, a kövér. Az elhúzódozó mentális fejlődésű, a különféle „díszes”, a valamilyen stigmát viselő. Az, aki valamilyen priusszal érkezett más iskolából, más kollégiumból, más gyermekotthonból. Talán nincs is priusza, talán nem is ő más, hanem az előző intézmény másságát vetítik rá, például egy kisebb városban a konkurens iskoláét.

Előfordul, hogy a mobbingot az elszenvető alany saját *önkirekesztési folyamatával* váltja ki. Visszahúzódása mögött számtalan, sajnos, sok esetben feltáratlan háttértényező állhat. (Kivétel lehet az a gyermekotthonos gyerek, akiről folyamatosan készülnek a pszichológiai, pedagógiai mérések, egyéni fejlesztési tervek, szakvélemények, s áthelyezése esetén is kíséri az anyaga.)

Találkoztunk a kollégiumi praxisban például a pszichoszexuális fejlődés legkülönbözőbb zavaraiival, így a már-már kóros autoszexualitás tüneteket mutató kényszeres önkielégítésben szenvedővel. A súlyos szégyenérzet, a leszokásban átélt sorozatos kudarc miatti önértékelési zavar, deformitásokat mutató énkép volt az oka, hogy a fiatal fiú egyre kijebb és kijebb húzódott a kollégiumi csoportból, az osztályból és párkapcsolatából is. Visszahúzóadását, különféle, nem ellenséges, csak divergens megnyilvánulásait a többiek gögnek vélték, és ez váltotta ki belőlük a mobbingeffektusokat.

Olyan eseteket is ismerünk, amikor kezdetben a csoport tolerálta volna a másságot, ám az illető, aki önmaga szenvedett a dologtól, s őrzött magában más közösségekben megélt sérelmeket, rávetítette a csoportra azt a kirekesztést, amely valójában az önfogadás hiányát

takarta. Nem felelt meg az általa elképzelt és elvárt modellnek, s úgy vélte, másoknak sem felel meg, nem szeretik, nem fogadják el. Maga vált egyre tüskésebbé, és kiváltva a többiek haragját beindult a jól ismert folyamat.

Más esetben a szülői elvárások voltak túlzottak a háttérben, s így a megfelelés kényszere okozott olyan magatartási formákat, amelyek irritálták a társakat.

A bármilyen okból és bármely szempontból negatívnak ítélt másság ellen forduló pszichoterror igen erőssé válhat egy-egy csoportban. Minél zártabb a csoport, minél több az érintkezési felület, az együtt töltött idő, sőt minél zártabb maga a tér, a szoba, ahol együtt kell élni a hét-hét napjából legalább ötöt, annál inkább fenyeget az a veszély, hogy a mobbingjelenség egyre erősebb s egyre differenciáltabb formát ölt. Itt természetesen a kollégiumokra s főként a gyermekotthonokra kell gondolnunk, ahol a kényszerű együttélés a legárnyaltabb aszimmetrikus viszonyokat termeli ki. A verbális agresszió megannyi megnyilvánulásától (állandó gyalázó jelzők, gúnynevek, ugratások, molesztálás) a zsarolásig, a teljes negligálásig, a kirekesztésig terjed a skála.

Utaltunk arra az esetre is, amikor a *tanár a célpont*. A gyenge, fegyelmezni nem tudó, tárgyában alacsonyán kvalifikált, unalmas, konfliktusokat, pillanatnyi provokatív helyzeteket kezelni nem tudó, szeretet nélküli vagy épp emberi mivoltában mások számára „szánalmas”, illetve bármilyen okból tekintélyét veszített pedagógus könnyen válhat a diákok pszichoterrorjának áldozatává. Különösen akkor, ha a gyerekek tudják, érzik, hogy a testületben is rossz a státusa.

Gyakran teszik próbára tűrőképességét, alázzák meg a legkülönbözőbb módokon. Fájdalmas példákat sorolhatnánk az óráról sírva kirohanó kolléganőkről, az igazgatóhoz magából kikelve berohanó, gyakran idős kollégákról.

3. Az iskolai agresszió komplex megnyilvánulásai

Bonyolult esetek, verbális, pszichikus, cselekedeti megnyilvánulások egész rendszere, néha igen tragikus következményekkel. Lehet két- (egy agresszor és egy célpont) és többszereplős, diák és tanár, diák és diák, csoport és tanár vagy más felnőtt dolgozó, csoport és csoport, diák és nevelők csoportja, csoport és nevelők csoportja stb. Okai szintén rendkívül sokfélék. Óhatatlanul adódik a kérdés: **kiből lesz agresszor?**

Hárdi István több tényezőt is felsorol könyvében több szerzőre hivatkozva, amelyeket jól ismerünk a pedagógiai praxisból is. Beszél az agresszív érzelmek (harag, düh, gyűlölet, féltékenység, irigység) kialakulásáról, megnyilvánulásairól, a bűnbakjelenségről, az anyagyermek kapcsolat sérült változatairól, amelyekből levezethetők a későbbi diák-tanár függőségi viszonyban megjelenő agressziós elemek. Szól az agressziós szocializáció „építőtegláiról”, citálva Rauchenfleischet, aki három fejlődésbeli állomásban foglalja össze az ez irányú szocializációs folyamatot:

(1) a védekező-elhárító, elfojtó mechanizmusok kialakulásában;

(2) a felettes én kialakulásának;

(3) agresszív töltésű működésének, kontrolljának, irányításának megvalósulásában, illetve abban az állomásban, amikor a stabil önértékelés és identitás kialakításához az egyén tudatosan vagy tudat alatt szükségesnek véli az agresszív elemek beépítését. Negyedikként hozzáteszi a Hermann-féle megkapaszkodást mint az egyén biztonságérzetének és szociabilitásának fontos elemét, amiért a legkülönbözőbb harcokra is képesek vagyunk.

Ki kell egészítenünk a listát a média és egyéb modellek említésével, illetve a konkrét agresszióra neveléssel. Utóbbiban „kezdetnek” elég, ha a szülő ráhagyja gyermekére a verbális agresszió megnyilvánulásait: a trágár, durva beszédétől, káromkodástól az iskolában, sőt már az óvodában, a kollégiumban megélt konfliktusok otthoni interpretációiban megjelenő „minősítésekig”. Egy-egy gyerek-, illetve diáktársra vagy pedagógusra, felnőtt dolgozóra odavetett vagy rázúdított jelzőáradat, minősítés igen agresszív elemeket hordozhat az enyhe,

„Jutka néni hülye” típusú mondatoktól a legdurvább megjegyzésekig, amelyeket már rendszerint erős érzelmi megnyilvánulások kísérnek. A szülő sajnos gyakran partner, sőt egyre több az olyan eset, amikor a szülő maga is agresszorral válik, jeleneteket provokál az iskolában, kollégiumban.

Gyermekotthonokban ez persze szinte természetes jelenség, tekintve, hogy sok szülő antiszociális, kriminalizálódott vagy pszichiátriai kezelés alatt áll. A szülők által provokált jeleneteknek gyakran tanúi vagy aktív szereplői a gyerekek is. Az iskolai életben a pedagógusok által nem vagy rosszul kezelt konfliktusok diák és tanár vagy osztály és egy vagy több pedagógus, illetve egy-egy diák és az osztály között néha valóságos háborúvá dagadnak a közvetlen szereplők, illetve a szülők, az iskolavezetés, néha már a fenntartó érintésével is.

Az eddig elmondottakra jellemző a következő eset:

Lakótelepi iskola ötödik osztályába jár egy fiú. Enyhe fokban magatartászavaros, a kezdetektől különféle beilleszkedési problémákkal is küszködik. Az első-második és a harmadik-negyedik évfolyamos osztályfőnök tanítónőknek nemigen voltak eszközeik ennek kezelésére, az osztályközösség és a fiú között egyre feszültebb volt a viszony. Sorra megjelent a lehetséges konfliktusok minden eleme és változata, az öngerjesztő folyamat korán beindult: a fiú kezdetben gyengébb, majd egyre erősödő agresszív megnyilvánulásai (szavakban és viselkedésben egyaránt) hasonlókat váltottak ki az osztályból és a pedagógusokból.

Bántó, durva, megalázó megjegyzések, órai bekiabálások, verekedés, a szünetben dührohamok. A pedagógusok indulatos minősítései, fenyegetései, teljesen hatástalan beírások. Amikor ötödikben vidékről odakerült egy új osztálytárs, döbbenet figyelte a folyamatot.

Rákérdezett a gyerekekre: mikor, miért kezdődött ez el, mit gondolnak, mitől lett ez a fiú ilyen.

Meglátogatta-e valaha otthon bárki is? Mit tudnak róla egyáltalán? A válasz csodálkozó csend.

Senki sem tudta pontosan, miért mérgesedett el ennyire a helyzet. Annyit elmondtak, hogy a fiú az elején még nem volt ennyire rossz, de „mindig olyan hülye volt”. A saját felelősségét senki sem találta a dologban, mindenki hárított. Az osztályfőnök meg volt győződve arról, hogy ő mindent megtett, szigorú és következetes volt, a szülőkkel is elbeszélgetett. Az osztály már-már taníthatatlan, az ok a fiú és az általa gerjesztett problémák. Az osztályban tanító kollégák lázadnak, a szülői értekezleteken pedig a többi szülő olyan minősíthetetlen stílusban, kollektív agresszióval támadta a fiú anyját, hogy sírva felállt és hazament több esetben is. Sem segítséget kérni, sem védekezni nem hagyták. Az osztályfőnök végül határozottan azt ajánlotta a szülőknek, hogy vigyék el a gyereket másik iskolába. Szót fogadtak, s a fiú egy alternatív alapítványi iskolába került. Rövid idő alatt megtalálta a helyét, zavarai múltban voltak.

A régi iskolában mindenki megnyugodott: elcsitultak a háborgó szülők, megszűntek a fenyegetések az ellen a néhány pedagógus ellen, aki védte a fiút és türelmet kért. Az osztályban időnként még kitört egy-egy „mobbing-vulkán” a már ott sem lévő gyerekek szemben. Néhány hét múlva azonban pontosan ugyanúgy megjelentek azok a konfliktusok az összes szereplő között, amelyek az „állóháború” jelenségei voltak azelőtt is.

A szülők, az osztályfőnök, a pedagógusok, a gyerekek egyaránt döbbenet szembesültek a ténnyel: a közöttük lévő problémák háttere sokkal összetettebb, mint gondolták, sokkal mélyebbek és „többszereplősebbek”, mintsem hogy egyetlen gyereket okolhatnának érte. A helyzeten azonban nemigen tudtak javítani, az állóháború azóta is dúl, több, apróbb-nagyobb, mindennapi hadszíntéren.

4. Az iskolai agresszió szélsőséges, fizikai megnyilvánulásai

A konfliktusok olykor a fizikai terror fokát is eléri. A régmúlt időkből is sok példát ismerünk

tanárverésekre, bosszúkra, nemcsak a szépirodalomból, például Kosztolányi Aranyárányából, hanem személyes visszaemlékezésekből is. Az 1930/1931-es tanévben például egy felvidéki egyházi gimnázium végzős diákja forgópisztollyal kergette meg a fizikatanárt, mivel az éveken keresztül folyamatosan megalázta, majd az utolsó, döntő órán megbuktatta.

A hetvenes évek végén egyik kisvárosunk gimnáziumának végzős osztálya az egész testületet meghívta a ballagási bankettre, kivéve a földrajztanárt. Egyik este azonban meglesték, amint hazafelé karikázott, lerángatták a kerékpárról és alaposan elverték. Arcukat a filmekben látott módszerrel harisnyába húzva takarták el.

A többi példa friss: az egyik élelmiszer-ipari iskolában vasvázás széket vágott egy diák a tanárhoz, egy másikat egy hentestanuló csontozókéssel támadott meg. Az egyik vidéki szakközépiskolában a matematikatanárt lábánál fogva lógatták ki felbőszült diákjai az ablakon.

Egy kollégiumban az éjszakai ügyeletben a diákok egy kirobbant és igen elfajult veszekedés során székhez kötözték a nevelőt.

A *diák-diák agresszió* súlyos formái szintén ősieik. A legváltozatosabb kínzási formák, beavatási szertartások egész sorát ismerjük, miként az „igazságosztás” és a bosszúállás formáit is.

Utóbbira érdekes példa a következő:

Jó hírű vidéki gimnázium sikeres, csupa tehetséges, jó képességű fiatalokból álló végzős osztálya az érettségi után kéthetes külföldi körúttal búcsúzik a középiskolás esztendőktől. Az osztály nemcsak kiváló tanulmányi eredményeiről, hanem példás magatartásáról is híres volt, a tanárok szerettek ott tanítani. Ha van kulisszacsatlád, ez kulisszaosztály volt: számtalan probléma húzódtott meg robbanásra készen a háttérben, a kapcsolatokat soha felszínre nem hozott sérelmek terhelték. Az osztály, különösen a fiúk, évek óta hordozták egyre erősödő gyűlöletüket az egyik roppant gögös, hüvös, hideg, közönyös, ugyanakkor magát a többiekénél okosabbnak, tehetségesebbnek vélő osztálytársukkal szemben.

Egy németországi kempingben egyik este elcsalták a tópart egy félreeső helyére és egyenként, felsorolva a többéves személyes sérelmeket, alaposan elverték. A csoport körbeszorította, menekülésre esélye sem volt.

Megszabadulva a kényszerű, ám számukra hasznos „jófiú”-szerepből, kilépve az otthoni környezetből, megtorolták minden sérelmüket.

Mára már sajnos a legabszurdabb formák ismertek: fegyveres támadások, ámokfutó, lövöldöző kamasz gyilkosok, külföldi és hazai példák gyerekek által elkövetett gyerekgyilkosságokra. Zsarolások, verés, testvéreken való bosszúállás, szekrénybe, ágyneműtartóba zárás.

Mindig van előzmény, csak nem mindig vesszük észre vagy nem akarjuk észrevenni a kipécézéseket, a mobbingot, az egyre gyakoribb konfliktusokat.

5. Az iskolai agresszió kezelése

Természetesen itt is az a leghatékonyabb módszer, ha nem jutunk el az agresszió súlyosabb megjelenéséig, vagyis a megelőzés, a prevenció.

Első lépés a **kiszűrés**. Okos és felelős pedagógus, különösen, ha osztályfőnök, csoportnevelő, ha egy gyermekközösséget kap vagy a már ismert közösségbe új gyerek kerül, az első pillanattól megfigyeli annak verbális közléseit, metakommunikatív megnyilvánulásait. Figyeli viselkedésének egész rendszerét, megpróbálja feltérképezni a személyiségeket abból a szempontból is, hogy hordoznak-e olyan jegyeket, amelyek kiválthatják az agressziót minden irányba és irányból. Konkrétan: a gyermek vagy a csoport viktimalizálódhat vagy agresszorral válhat-e.

A skála, az intenzitás, a megnyilvánulási formák mélységüket és differenciáltságukat tekintve változatosak lehetnek, ideértve az autoagressziót is.

Fontos elem a korai feltárás és feloldás, a **reverzibilitás érvényesítése**.

A korábban megismert, feltárt jelenségek alapján jó diagnózis készíthető, és a folyamat sok esetben időben visszafordítható beszélgetéssel, törődéssel, családlátogatással, referenciaszemélyek segítő bevonásával.

Figyeljük meg a következő esetet!

Vidéki nagyváros szakmunkásképzőjének tizenhat éves építőipari tanulójaival állandó gond van, agresszív, tanáraival durva, diáktársaival is provokatív, „taníthatatlan”. Egy napon a tanáriba magából kikelve robban be a matematikatanár, az osztálynaplót messziről hajítja az asztalra.

Tanév elején vagyunk, a fiú osztályát csak néhány hete vette át egy fiatal, az iskolában első tanévét kezdő kolléganő. Természetesen ismét Ákossal van baj, nem hozott felszerelést, nyilván nem készített házi feladatot sem, nem volt hajlandó odaadni az ellenőrzőjét, és minősíthetetlen hangon ordított a tanárral. Becsöngetnek, a következő órát az osztályfőnök tartja. Ügyesen lecsillapítja az osztályt, majd óra után barátságosan hívja Ákost egy kis beszélgetésre. Elbújnak az iskola egy sarkába, s az osztályfőnök szelíd, bátorító kérdéseire lassan megnyílik a fiú. Elmondja, hogy a város szélén laknak egy lakótelepi lakásban az édesanyjával és két kisebb testvérével. A szülők elváltak, de az igen agresszív apa gyakran zaklatja őket, sokszor éjszaka és szinte mindig ittasan.

Előző éjszaka is ez történt. Az apa durván verte az ajtót, Ákos beparancsolta a családját a szobába, ajtót nyitott, hogy valahogy elzavarja az apját, de az kirántotta a lakásból, beugrott és bezárta az ajtót. Ákos egy darabig dörömbölt, de senki sem engedte be. Kétségbeesésében elrohant egy barátjához, de oda sem tudott bemenni, a kapu zárva volt, hiába nyomkodta a kaputelefont. Kiment a vasútállomásra, de elzavarta egy rendőr. Végül egy szál pólóban egy teherautó platóján töltötte a már csípős októberi éjszakát, onnan ment iskolába reggel, természetesen felszerelés nélkül.

Hasonló esetek számtalanszor előfordultak az életében, de arra, hogy hogyan él, az iskolában még nem volt kíváncsi senki. Ákos magatartásának jeleit komolyan véve, korai okfeltárással bizonyára számos konfliktus megelőzhető lett volna, és a segítségnyújtás különböző formáit sokkal korábban alkalmazhatták volna.

Jó módszer a **mediálás**, ám a mediátori szerep sokszor nehéz. Különösen, ha egy tanárkolléga és az osztály között kell betölteni azt. Az etikai szabályok megtartása, a tárgyilagosság itt különösen fontos.

Néha szükség van az **akut kezelésre**, ám ez is lehet nehéz feladat, mert jogi problémákat vethet fel. Ismerünk esetet, amikor dühöngő, már-már ön- és közveszélyes, késsel hadonászó fiataalt a nevelő és néhány társa erővel lefogta és ártalmatlanná tette, ám gyermekbántalmazás címén feljelentés lett a dologból. (Talán emlékszünk, a tragikus móri bankrablás kapcsán az egyik riportalany őszintén elmondta, hogy az őrző-védőket a képzés során óva intik attól, hogy valóban megkíséreljék megvédeni azt, amit őriznek, mert komoly meghurcoltatás és joghátrány érheti őket.)

Van, amikor nincs mód az akut kezelésre, vagy nincs alkalmas személy, jöhet azonban az azonnali **utókezelés**. Ez nem „idősíkba bújtatott képzavar”. Olyan esetben alkalmazandó, amikor lezajlott, de nem oldódott meg egy konfliktus, várható, hogy folytatása lesz, ha nem sikerül kezelni. Természetesen szükséges, hogy az eset minél előbb a megoldásra alkalmas személy tudomására jusson.

Fővárosi lakótelepi iskolában vagyunk, hetedik osztályban. Vidékről került ide egy gyenge képességű, diszkalkuliás, ám igen szelíd fiú. Vézna, gyenge fizikumú, amolyan kedves balektípus. A pesti vagány fiúk hamar „rászálltak”, kezdetben csak csúfolták, ugratták, később végigrugdosták a táskáját a folyosón, összetaposták a holmijait. Néhány hónap

elteltével a fiú egyre szótlanabb lett otthon, a végén már alig kommunikált, bezárkózott. Egy alkalommal a vacsoraasztalnál ülve az édesanyja rákérdezett az okokra, és kirobbantak a régóta titkolt dolgok: a fiút az utóbbi időben rendszeresen verték, különösen egyikük, Tamás. Mindig a fejét, hogy ne látszódjék, de előző nap az ágyékát rugdosta össze, most nagyon fáj neki. A felháborodását és indulatait legyőzve, az anya megvigasztalta a gyereket, és elhatározta, hogy ő maga rendezi a dolgokat, enged a gyerek könyörgésének, nem vonja be az osztályfőnököt, csak utólag, ha sikerült elrendezni a problémát a gyerekek között. Nem ad teret a bosszúnak.

Másnap bement az iskolába. A folyosón ügyeletes gyereknek szólt, hogy Tamást keresi. Ő a Zoli anyukája, és csak beszélgetni szeretne. A lépcső aljában várt, néhányan izgatottan körülállták, de ügyesen elterelte a kíváncsiskodókat. Kisvártatva a lépcsőkorláton lecsúszva megjelent Tamás.

– Na, mi van, akar valamit?

– Aha. Szóval te vagy itt a nagymenő. Tudod, otthon meg én. Na gyere, beszéljünk. A mama felvette a „vadnyugati stílust”, szelíden beterelte Tamást egy pálmával védett falszakaszhoz, szelíden beszorította és mélyen a szemébe nézett.

– Meséld, mi a baj kettőtök között!

– Semmi – hangzott a válasz némi cinikus felhanggal. – Tulajdonképpen a barátomat csúfolta egyszer a Zoli, őt védtem meg.

A beszélgetés folytatódott még néhány percig. Mindent sikerült tisztázni, röviden alku is kötöttek. A mama határozott volt, éreztette, hogy szereti a gyereket, de ő diktál.

– Figyelj ide, Tamás. Nekem három gyerekem jár ebbe az iskolába, és jól érzik itt magukat. Nem tűröm, hogy ezt bárki tönkre tegye. Te sem. Kiderült, hogy nincs bajotok egymással. Ha pedig úgy érzed, hogy szükséged van bármilyen segítségre, szívesen beszélgetsz velem, szólj. Eljövök, leülünk valahol, eszünk egy sütit és eltársalunk.

A mama elindult, már majdnem a folyosó végén járt, amikor Tamás utánakiabált:

– Hé, tényleg eljön?

– Tényleg.

Tamás és Zoli között nem volt többet vita, Tamás abbahagyta a verést, rugdosást. Nem barátkoztak össze, de béke volt. A mama azonban hiába várta az üzenetet. Tamást magatartási problémái miatt hamarosan „áttanácsolták” egy másik iskolába. Megkezdődött a kerületi cirkuláció, előre jósolható „eredményekkel”.

Az adott, elhúzódó konfliktust azonban sikerült megoldani, elejét véve a további agresszióknak. Az esetek túlnyomó többségében hosszú távú utókezelésre van szükség. Természetesen nem egy-egy konkrét „robbanástól” számítva ezt, hiszen az első apró jel észlelésétől a pszichoterror folyamatos kezelést igényel.

Az agressziókezelés fontos személyiségjegyeket és nagyfokú módszertani kultúrát igényel a pedagógustól. Alapvető fontosságú tényező a **pedagógus emberképe**. Ez határoz meg voltaképpen minden teendőt, hiszen itt ragadható meg, kinek, minek látja a tanítványát, különösen a problémásat, a magatartászavarost, a védelemre szoruló, az agresszort és áldozatát egyaránt.

- ♦ Ebből eredeztethetők az *attitűdök*, nőnek ki a sztereotípiák, az előítéletek.
- ♦ Fontos a *szándék*: a pedagógus felvállalja, itt tartja, kezeli vagy igyekszik negligálni, kivonul, esetleg igyekszik valahogy megszabadulni.
- ♦ Elengedhetetlen a *higgadtság megőrzésének képessége*, az *önuralom*, a *saját erejébe vetett hit*.. Persze ehhez tekintély is kell, melyet nem könnyű megszerezni.
- ♦ Alapvető fontosságú az *empátia* és az *okfeltárássra való elszántság*. Ez roppant sok odafigyelést, törődést és időt igényel.
- ♦ Nagyon fontos volna a higgadtság mellett a *humor*.

Figyeljük meg a következő esetet!

Építőipari szakmunkásképző nagy létszámú osztálya. Fiatal magyartanár nő érkezik a tanév első nyelvtanórájára. Óriási zaj fogadja, amint belép, az osztály egy része röhög, sokan ülve maradnak, néhányan feltápáskodnak, hatalmas az üvöltés, az egyik srác hirtelen kézállásba lendül az első pad mellett. Várakoznak, mit tesz a tanár. Néhány másodperc után odalép a kézen állóhoz, lehajol, bemutatkozik, s megkérdi a srácot:

– Te ki vagy?

A srác kinyögi a nevét, az osztályban változatlan a zaj, de a tanár nő két kézzel integet, ő is nevet, és a lassan csituló zajba bekiabálja, hogy aki megmondja, melyik regény melyik szereplője csinálta ugyanezt, az kap rögtön két ötöst irodalomból. De amíg valaki meg nem mondja, Andris így marad, kézen állva.

A feszültség vidám töltéssel fokozódik tovább, Andris feje lilul, de a többiek nem engedik „leszállni”, a lábát is fogják, míg végre a hátsó padban egy szemüveges nagy fülű végre kinyögi: a Kincskeresőben a Cintula!

Andris leomlik, a tanár nő sztár. Attól a pillanattól kezdve befogadták, később problémáikkal is hozzá fordultak.

Képzelnék el, hogyan alakul a kapcsolatuk, ha elkezdí fitogatni még meg sem szerzett tekintélyét, élni akar vélt hatalmával, netán haragos és agresszív lesz.

Hasznos képesség az **elterelés művészete** is.

Szintén fiatal, pályakezdő pedagógus nő igyekezett első munkahelye, egy fővárosi kollégium felé. Az épülettől nem messze egy parkon kellett keresztülmennie. A padokon keménykötésű srácok üldögéltek, söröztek, röhögtek és körbefogták a tanár nőt, különféle „típusos” megszólításokkal. Ő sem vesztette el higgadságát, a „hova sietsz” kérdésre az „és ti, hová valók vagytok” kérdéssel felelt és nyugodtan megállt. Némi röhögcsélés után kiderült, hogy a srácok szabolcsiak, nyírségiek. Beszélgetés alakult ki köztük; miért jöttek a fővárosba, nem jobb-e otthon. Észre sem vették, hogy elindultak egyfelé. Csak a kollégium kapujában derült ki, ki lesz az egyik aznapi éjszakás.

Történhetett volna másképp is. A haragos elhárítás a parkban bizonyára dacos megvetést váltott volna ki a fiúkból, s ha bent kiderül, hogy immár nevelőjük lesz az „emberkedő” kis fruska, máris meg lehet jósolni a folytatást.

Megannyi szituáció az esetekben, amelyek az agresszió prevencióját példázzák.

Bölcsesség is szükségeltetik.

Szintén szakmunkásképzős a példa. Problémás, nagyon „taníthatatlan” osztályba kerül az új magyartanár. Megkísérli, de ő sem tud fegyelmet tartani, tanítani. Egy-két hétig kísérletezik, aztán alkut ajánl az osztálynak. Bevezetője megfogja a fiúkat. Tudomásukra hozza, hogy tudja, sok problémájuk van, biztosan ezek miatt nem lehet itt tanítani. Közéjük telepszik egy üres padba. Azt mondja, máától kezdve minden magyarórából húsz percet rólatok beszélgetünk, huszonötöt tanulunk. Ami itt elhangzik, innen ki nem megy.

A dolog bejön, a fiúk tartják a szavukat. Soha nem lépik túl az időkeretet, s érdekes módon, a huszonöt perc is elég, tanév végére végeznek az anyaggal. A veszekedésre, fegyelmezésre elfecsérelt, a pedagógiai hatékonyság szempontjából elvetélt időt sikerült személyiség- és szemléletformálásra, emberi kapcsolatok mélyítésére és még nagyon sok másra fordítani.

Természetesen ehhez is szükséges a megfelelő pedagógus, aki mindvégig kézben tudja tartani a dolgokat, irányítani tud, és nagyon komolyan veszi feladatát.

Az eddigi példákból is kiderül, hogy talán a pedagógus részéről a **stabilitás** a legfontosabb követelmény. A gyerekek számára biztos támasz kell, egyfajta szakmai, emberi

alázat is. Annak az elismerése, hogy én sem tudhatok mindent, nekem sem lehet feltétlenül mindenkihez „utam”.

Gyakran van szükség **segítőkre**, akár egy egész teamre is, tantestületen belül vagy kívül. Együttműködő szülők, egy jó edző, külső segítő munkatárs, akár a gyermekjóléti szolgálatnál, ha erre is szükség van, valamilyen külső, pozitív nevelő hatású közösség vezetője vagy ottani kortárs segítők, pszichológus vagy pszichiáter, ha indokolt, számtalan lehetőség kínálkozik.

Mindenképpen meg kell találni s igénybe kell venni a megfelelőt.

Feltétlenül kerülendő: az előítélet, a stigmatizáció, a hatalomfitogtatás, az önteltség, a sértődés, a saját agresszió, az elhanyagolás, a negligálás.

Minden „ösi,, jól bevált módszert *ki kell próbálni*, amellyel köztudottan meg lehet előzni vagy kezelni lehet a fenyegető vagy létező gyermeki agressziót. Elsősorban a pozitív énkép kialakítására, erősítésére, a sikerélmény megélésére alkalmas tevékenységek megtalálására kell gondolnunk. Különösen figyelni kell az olyan képességek feltárására, amelyek nem kötődnek szorosan az oktatáshoz, osztályzatokkal sem tudjuk mérni, értékelni.

Anna gyalázatosan rossz tanuló volt. Mindemellett nagyszájú, klasszikus pimasz kamaszlány, rengeteg konfliktust gerjesztve ezzel az őt tanító összes pedagógussal, beleértve a kollégiumi nevelőtanárokat is. Egyre többet bosszantotta őket, a jelenetek egyre durvábbak lettek. Az egyik kollégiumi nevelőtanár azonban úgy gondolta, Anna nagy hangja, a diákok körében betöltött vezérszerepe talán jó dolgokra is felhasználható.

Egyik este behívta a nevelőibe és a segítségét kérte. A kollégiumba nemrég új lány került, igen félénk, hajlamos a depresszióra, a csoportban margón van, gyengén tanul, az iskolában is egyre rosszabb a státusa. A nevelő a beszélgetés során mindvégig partnerként, szinte „kollégaként” kezelte Annát, s kérte, hogy egészséges bátorságával, talpraesettségével álljon Jutka mellé, tanítsa őt, mutassa meg, hogyan kell megállni a saját lábán, hogyan kell harcolni dolgokért, önmagáért, érdekeiért. „Te erre képes vagy, mondta, csak kérlek, ne abban a stílusban neveld, ahogy te bánsz a felnőttekkel, mert akkor csak újabb problémákat okozol neki.”

Anna tökéletesen értette a feladatot, pontosan tudta, milyen az a „stílus”, amilyent a felnőttek igényelnek. Roppant büszke volt arra, hogy valaki rá van bízva, akiért felelős. Kettejük kapcsolata nagyon jól alakult. Jutka eddig is csodálta Annát, most ő is rábízta magát. Anna néha kiborult, de a nevelő folyamatosan ott volt a háttérben, néha besegített. Anna pedig lassan maga is megtanulta, amit tanított. Egyre kevesebb lett a közte és a tanárok közötti veszekedés. Tanulmányi eredménye nem lett sokkal jobb, de kapcsolatai lassan normalizálódtak, mindenki megelégedésére. Csak a kollégákat volt nehéz meggyőzni kezdetben, hogy adjanak esélyt Annának, merjék rábízni Jutkát, és higgyenek abban, hogy jó hatással lesz rá.

Camus írja egy helyütt, hogy nem szeretjük az agressziót, mert boldogtalanná tesz. A másoké is és a sajátunk is, még ha ez utóbbit nem is akarjuk tudomásul venni, s legtöbbször jogosnak véljük. Az ellene való harc sokszor tűnik reménytelennek, mégis harcolnunk kell. Valahogy átvinni „fogunk közt tartva” az emberi méltóságot a „túlsó partra”.

4. Az iskola betegei, avagy az iskola beteg?

Sárik Eszter (2001)

A gyermek- és fiatalkori bűnözés napjainkban igen népszerű téma; foglalkozik vele az írott sajtó, a rádió, a televízió. A szerző szerint a híradások gyakran úgy állítják be a fiatalkorú bűnelkövetőket s oly módon általánosítanak, mintha korunk fiatalsága passzióból űzné az erőszakot. Ugyanakkor a bajban lévő ifjúságról, a bűnözés valódi okairól már nem beszélnek ilyen hangosan. Ezért tartja fontosnak a fiatalkori kriminális deviancia hátterében rejlő társadalmi okok vizsgálatát, a szociológiai háttér elemzését, kiemelt figyelmet szentelve az iskola szerepének.

1. A kulcsszó: szocializáció

A gyermek- és fiatalkorú két szerepben találkozhat a büntetőeljárással: elkövetőként és sértettként. 1999-ben 4133 gyermekkorú követett el bűncselekményt, és 3339 14 év alatti vált áldozattá. A fiatalkorúak körében – a 14 és 18 év közötti korosztályban – ugyanezek az adatok országosan 11 540 elkövetőről és 5863 fiatalkorú sértetté válásáról informálnak. (Veszprém megye mind a gyermekkorúak 114, mind a fiatalkorúak 444 bűnelkövetése tekintetében az országos szint első harmadába sorolható.)

A sértetti és elkövetői oldalt szándékoltan kezelem együtt. Orell Ferenc János szerint ugyanis „esetenként csak a véletlenül múlik, hogy a gyermek bűncselekmény *sértettje* vagy *elkövetője* lesz”.

A véletlen ott kaphat szerepet, ahol a gyermek szocializációjában valamiféle hiba van. Témánk szempontjából a kulcsszó a szocializáció. „A szocializáció, a társadalomba való beilleszkedés folyamata, melynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat..

A gyermekkorú szocializáció fő tényezője a **család**, amely elindítja a személyiség megalapozásának és differenciálódásának folyamatát, ezért tekintjük a szocializáció elsődleges színterének. Ideális esetben ez a szocializációs tér strukturálisan és funkcionálisan ép: a szülők együtt élnek, és érzelmi, szellemi, erkölcsi és anyagi téren egyaránt képesek biztosítani a gyermek számára szükséges háttérrel, s alkalmasak a társadalmilag elvárt erkölcsi normák, értékek közvetítésére is.

A gyermek családi fészke azonban nem mindig jelent biztonságos búvóhelyet a társadalomból rá leselkedő veszélyekkel és kihívásokkal szemben. A gyermek problémái eljuthatnak addig a szintig, amikor már *veszélyeztetettségéről* beszélhetünk. *Mi a veszélyeztetettség?*

Meghatározása a szakirodalomban is sokszínű.

Filó Erika szerint: „Veszélyeztetett az a gyermek, akinek gondozását, nevelését, tartását, testi, értelmi és erkölcsi fejlődését bármilyen ok károsan befolyásolja vagy akadályozza..” Andorka Rudolf értelmezésében: „Veszélyeztetettnek tekintjük azokat a fiatalokat, akiknek nevelése, oktatása, testi, értelmi és erkölcsi fejlődése nincs megfelelően biztosítva.” A hatályos gyermekvédelmi törvény így fogalmaz: „...a veszélyeztetettség: olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza.” (1997. évi XXXI. tv. § n. pontja)

Találkozunk olyan felfogással is, amely ma Magyarországon a veszélyhelyzetek szempontjából alapvetően két csoportot határol el:

1. a *diszfunkcionális családban* nevelkedő gyermekeket, akiket a családtagok részéről megnyilvánuló fizikai és szexuális erőszak fenyeget, vagy akiknek a nevelését, gondozását elhanyagolják;
2. az *intézetben* nevelkedő gyermekeket.

Számunkra a Családsegítő Központ szakemberének veszélyeztetettség-meghatározása a használható a legjobban, hiszen ebben a **család** központi helyet kap.

„Az a gyermek vagy fiatal, aki családjában vagy környezetében ismétlődő vagy tartós fizikai és/vagy lelki bántalmazásnak és/vagy szexuális zaklatásnak, erőszaknak és/vagy elhanyagolásnak van kitéve, valamint fejlődésében családja és/vagy közvetlen környezete károsan befolyásolja, és ezt nem ellensúlyozza semmi. A meghatározásban a közvetlen környezet alatt értsd: az iskolát, a kortárs csoportot és a lakókörnyezetet.”

Ez a veszélyeztetettségdefiníció a család szerepének elsődlegességét hangsúlyozza, a többi szocializációs tényezőnek abban az esetben tulajdonít jelentőséget, ha azok *ellensúlyozni* tudják a család által okozott sérelmeket.

A gyermek szocializációját alapvetően négy tényező alakítja:

- a család,
- az iskola,
- a korosztályi csoport, mely gyakran egyet jelent a serdülő lakókörnyezetében élő gyermekcsoportokkal,
- a média.

De valóban elvárhatjuk-e bármely szocializációs tényezőtől, hogy a családi defektusokat korrigálja?

Ki az, aki a **média** kiegyenlítő, segítő szerepét fessegeti? A médiától nem várhatja senki, hogy a családi veszélyhelyzetet megoldja, vagy a bajok orvoslására receptet adjon. Megelégszünk azzal, ha nem rombol.

A média hatását elemezve a tudományos közvélemény négy, egymással homlokegyenest ellenkező elméletet alakított ki: a katarzis-, a stimulációs, a habitualizációs és az inhibíciós elméletet. Ezek a tudományos tételek a média és az erőszak összefüggéseit vizsgálják. Az elméletek tartalmilag „erősen rációfognak” egymásra, abban viszont alkalmasint megegyeznek, hogy a média bármiféle negatív hatása csak akkor érvényesül, ha a gyermek kiegyensúlyozott szocializációja valamilyen oknál fogva csorbát szenvedett.

Ugyanez a helyzet a **korosztályi csoporttal**. Örülünk, ha a gyermeket deviáns csoportok – melyek régen hippi, rocker, punk csoportosulást jelentettek, ma pedig többnyire skinhead, sátánista és szektás közösségek formáját öltik – nem szippantják be. A serdülő generációban a korosztályi csoport befolyása jóval nagyobb hatással van a fejlődésben lévő személyiségre, mint bármely más szocializációs tényező. A jelentősége azért különösen fontos, mert a gyermek ebben a közegében tanulja meg új szerepeit (például a nemi szerepeket), és itt kap lehetőséget arra, hogy – a felnőttek világának kontrollja nélkül – magát kipróbálja, helyét önállóan kialakítsa vagy megtalálja egy csoporton belül. A gyermek személyiségfejlődésének ebben a kritikus szakaszában megjelenő deviáns korosztályi csoport nagyobb szerepet kaphat, mint az iskolában őt körülvevő társai. Az iskolai kortársak két okból nem gyakorolnak különös hatást a gyermekre: egyrészt, mert az iskolaválasztással – az esetek nagy részében – a szülő a gyermek számára olyan közeget választ vagy igyekszik kiválasztani, amely az otthon megszokott értékeket hordozza; másrészt, mert az iskola a felnőttek alkotta szabályok keretei közt hagyja csak érvényesülni a csoportbefolyásokat.

A csoportbefolyás, mely legtöbbször a fiatalok lakókörnyezetében jelentkezik, ott juthat – az iskolával szemben – primátushoz, ahol a szülői háttér funkcionálisan vagy strukturálisan tökéletlen.

A korosztályi csoport és a közvetlen lakókörnyezet befolyása tehát ritkán nyújt támaszt a családjában szenvedő kiskorúnak. Vannak ugyan örömteli esetek, amikor a kortárs csoport segít: például egy osztályközösség vagy annak néhány tagja felkarolja az otthon bántalmazott gyermeket. Ebben az esetben azonban háttérként jelen van az iskola, a pedagógusok sugalmazó befolyása.

Az **iskola** az egyetlen szocializációs tényező, amelytől elvárhatjuk a család okozta sérelmek korrigálását. Ez azért indokolt, mert az iskola államilag finanszírozott, intézményesített *tudásközvetítő és szocializációs intézmény*.

AZ ISKOLA: KÉPES LEHETNE RÁ

Hogyan és mikor jutott az iskola ilyen kiemelt pozícióba? Mi határozza meg az iskola szerepét?

Az iskola feladata a 19. században „...elsősorban a világi tudás és a műveltség, az érettséghez, felnőttiséghez szükséges készségek kialakítása, ismeretek megtanítása, a jártasságok gyakoroltatása lett.”

Az iskolarendszer fejlődésével egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az életkori sajátosságoknak megfelelő testi, szellemi fejlődésnek, miközben a lelki és spirituális fejlődés háttérbe szorult. Ez a testi, erkölcsi és szellemi nevelés a múlt században és még a századelőn is azt a nem titkolt *célt* szolgálta, hogy az iskolarendszer a *közjó* számára erős katonákat, bölcs és etikus közéleti szereplőket, zseniális gondolkodókat és művészeket adjon. A cél mára – részben utilitarista nézetekre alapozva – megváltozott.

A társadalomtudományokkal foglalkozók napjainkra „kikalkulálták”, hogy a *közjó* elvárásainak a terhe alatt megnyomorodott felnőtt többbe kerül a társadalomnak, mintha az *iskola kiegyensúlyozott, egészséges lelkű egyéneket* nevel. A *nevelés célja* az lett, hogy a diákok képesek legyenek megtalálni az egyéniségüknek megfelelő életmódot, élethivatást, és személyiségüket kiteljesítsék.

A mai élet efféle „pszichologizálásának” az lett az eredménye, hogy kialakult a James Nolan szociológus által „terapeuta államnak” nevezett jelenség: a kormány igyekszik kielégíteni a polgárok belső, lelki szükségleteit, és sikere azon múlik, mennyire képes elérni, hogy az emberek jobban érezzék magukat a bőrükben. A kaliforniai „önbecsülési mozgalom” – amikor az iskoláknak kötelességük volt erősíteni a gyermekek önbecsülését, ennek érdekében megóvták őket attól a félelemtől, hogy esetleg nem képesek megfelelni holmi fölösleges viselkedési normáknak – csupán halk visszhangja a három nemzedékkel korábban kezdődött szellemi áramlatoknak.

Az iskolának a cél, illetve a gondolkodás megváltozásával számos *új feladata* lett. A tanítás, erkölcsi nevelés, testnevelés hagyományos triásza megmaradt, sőt az iskola még ma is elsősorban *tudásközvetítő*. Ezen felül azonban az *emberi lélek* szubjektív vizsgálatának nehézségeivel is szembekerült a pedagógus. Ma már a jó pedagógus egy személyben: *gyógypedagógus, kommunikátor, csoportdinamikai szakértő, pszichológus*.

A társadalomban bekövetkezett változások felszínre hoztak számos problémát, amelyekkel a korábbiakban egy pedagógus csak kivételes esetben találkozott. A pedagógia fejlődése elkerülhetetlenné tette azt, hogy a tanárok szembesüljenek azzal, hogy a diákok gondjai nem egyformák, így ezek egyénre szabott segítséget igényelnek. A *hátrányokkal küzdő* gyermekeket az alábbi kategóriákba sorolta a tudomány:

- anyagilag jelentős lemaradást mutatók;
- veszélyeztetettek;
- fogyatékosok;
- tartósan betegek;
- szociálisan inadaptált gyermekek;
- deviánsok (szabálysértők, törvénysértők, bűnelkövetők);
- figyelemzavaros, motoros nyugtalansággal küzdő, tanulási zavaros (FI-MO-TA tünetcsoport) gyerekek.

Ezek *észlelése* és személyre szóló *korrigálása* is beépült azok közé a feladatok közé, amelyek a tanároktól újabb és újabb szaktudást igényelnek.

Az elmúlt negyven évben a pedagógia fő funkciója a szocialista embertípus megformálása volt. Feladatköre nem módosult a 19. századi polgári értékrendben megszokott

közösségi emberideál megalkotásához képest, mindössze az ideológiai körítés változott. A porosz drillen nem kellett túllépni, a módszerek tehát kissé megcsontosodhattak.

A múlt rezsimben működött egyfajta *kontraszelekció*. A központi hatalomnak ugyanis nem állt érdekében, hogy a szocialista embertípus nevelésével megbízott réteg szellemileg a hatalom fölé emelkedjen, vagy bármilyen módon kritizálja azt. Az ideológiai szempont ily módon elsődleges szerepet játszott a pályán történő elindulásakor. Így korántsem biztos, hogy a gyermekekhez legjobban értő és a szakterületén a legjobb eredményeket felmutató emberek választották élethivatásul a pedagóguspályát. (Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a párt-, illetve ideológiai vonalon érvényesülő tanárok mellett a csendben, lelkiismeretesen dolgozó tanárok csapata kiemelkedő eredményeket produkált a szocialista évtizedekben is.) Sajnos ez a kontraszelekció manapság is jellemző, sőt mintha erősödne is. A tanári pálya napjainkban olyannyira nem jelent vonzerőt a fiataloknak, hogy választása nagyon sokszor maradékelven működik. Már az egyetemi és főiskolai felvételi pontszámoknál megfigyelhető, hogy igen alacsony teljesítmény is elégséges ahhoz, hogy valaki pedagógusnak tanulhasson. Az azonban, hogy valaki tanárképző főiskolán vagy bölcsész-, illetve természettudományi karon végez, még korántsem jelenti azt, hogy pedagóguspályán fog elhelyezkedni. A nagyon elhivatottakon kívül gyakran azok maradnak a katedrán, akiknek nincsen lehetőségük változtatni. Nem kizárt, hogy a leginkább immobilis réteg marad a gyerekek mellett, amiből egyenesen következik, hogy a gyerekek nehezen fogják azt a tanáregyéniiséget példaképüknek tekinteni vagy megbecsülni, akiről sugárzik, hogy pályaválasztását és pályán maradását a kényszer szülte. Az elmúlt tíz évben, úgy tűnik, nem sok minden történt annak érdekében, hogy a pedagógusokat frusztráló anyagi, társadalmi és erkölcsi alulbecsültség megváltozzon. Talán korunk hatalmi elitjének sem érdeke, hogy olyan tanárok neveljék a felnövő generációkat, akik józan, szelektív gondolkodásra képesek?! Akik képesek megmutatni egy probléma színét és fonákját is, legyen szó akár a politikai hatalomról!?

2. A pedagógus: szerepmeghatározási krízisben

Az iskola azonban nemcsak feladatkörét és „személyi bázisát” tekintve deficites. Az iskola és a benne foglalkoztatott pedagógusok szerepmeghatározási krízissel küzdenek. A szervezetpszichológia szerint egy társadalmi szerveződés működése akkor lehet eredményes, ha a felszínen megjelenő és a felszín alatt rejlő értékek egymással összhangban vannak, s az intézmény – önnön erényeinek ismeretében – magabiztos szerepet tud képviselni. Schein szerint a társadalmi konstrukciók működése hasonló az egyénhez, így „a szervezet tudatalattijában” összegyűlő élményanyag, értékek, hiedelmek, érzelmek és attitűdök befolyásolják az adott szerveződés önbizalmát és a kifelé megfogalmazható képet. Egy intézmény önértékelését befolyásolják a felszínen megjelenő szerepek is: a közös történelem, a ceremóniák, a látványos szimbólumrendszer. A fentiek megléte – együttesen – határozottabbá tehetné egy intézmény működését és megjelenését a társadalomban. Az iskola azonban ezzel a szimbólumrendszerrel nem rendelkezik: a ceremóniái kiürültek, a katedra, a feketetábla nem sugároz tiszteletet, s a vesszőköteg már nem lóg az osztályterem falán. A tanári kar is kevés kohéziós erővel rendelkezik, s kevés olyan jelképet tudhat magáénak, amely ezt az összetartást stabilizálná. A nevelő nem rendelkezik az orvosra vagy a jogászra jellemző speciális szakszókincsrel, mellyel el tudná határolni magát a többi értelmiségi foglalkozástól, nincsen fehér köpenye vagy talárja, az osztálynapló regisztrációs szerepe pedig elhalványulófélben van.

Az iskolának *értékhordozó és értékközvetítő* szerepet kell ellátnia, amelyet lényegesen megnehezít a társadalom anómiás állapota s a szabadosság túlzott térnyerése is. A társadalomban betöltött szerepet nehezíti az iskola hagyományosan *konzervatív érték*hordozása, mely ellentétes a társadalmi környezet hordozta értékek nagy részével. A

modern jóléti társadalmakban nagyon népszerűvé váltak az alábbi gondolatok: a fegyelmezés rossz, mert stresszt okoz; nem szabad az embernek önmagához sem túl szigorúnak lennie, mert a túlzott elvárások pszichológiai terheket jelentenek; a stressz árt az egyén autonómiájának; nincsen jó vagy rossz, csak vélemények vannak stb. Ezeknek az elveknek az eredeti céljuk az volt, hogy a pszichológia eredményeit a nevelésben is népszerűsítsék és az egyén véleménysszabadságát hangsúlyozzák. Széles körű térnyerésük azonban nem a célzott rétegeket érte el, ami konstruktív alkalmazásuk helyett arra adott alapot, hogy a gyermek (vagy leggyakrabban a szülő) ezen tételekre hivatkozással kikérje magának (vagy a gyermekének), hogy a pedagógus az ő (vagy csemetéje) egyéniségét a legkisebb mértékben is korlátozza, vagy bármilyen – magatartási vagy teljesítménybeli – elvárással a gyermek személyiségének fejlődésébe beavatkozzék. A jóléti társadalmakban népszerűvé vált pedagógiai elképzelések tehát újabb dilemmák elé állították a pedagógust. Ma már ugyanis nemcsak az átadandó értékek megfogalmazásában, kiválasztásában kerülhet az oktató zsákutcába, hanem elbizonytalanodhat a nevelés hogyanját, eszközrendszerét illetően is.

Az iskola *szervezetszociológiai* helyzete speciális: *szervezetrendszere* ún. hatalomkultúrára épülő. Ebben a szerveződési formában az igazgató posztja az egyetlen definiáltan vezető szerep.

Ez a konstrukció jól képzett és tiszteletet érdemlő vezetőnél működhet, sajnos ez a ritkább eset. A pedagógus pozícióját ez az iskolán belüli formátlan szerep tovább nehezíti. A bizonytalanságot tetézi a tanár teljes védtelensége. A tanár számára – bárhonnan éri is támadás – nincsen megfelelő védelem. A pedagógus legtöbbször az iskolaigazgató segítségére számít. Ő azonban gyakran azért nem képes megvédeni tantestületét, mert az intézet fenntartójával harcol az iskola léteért vagy beosztottjainak „mindennapi kenyeréért”.

A konfliktushelyzet általában ebben a szituációban éleződik ki: a tanár sérelmezi, hogy igazgatója nem áll ki mellette, s mivel erre nincsen lehetőség, a konfliktus elvarratlan. A feszültség a tanulón csapódik le, ami újabb összeütközéshez vezet: immár a pedagógus és a diák közt. Ez továbbgördül, és kialakul a szülő és a gyermek vitája, amely sokszor a tanár és a szülő „összecsapásával” végződik. A kör ezzel bezárult. A pedagógus pedig vár a védelemre, de kitől...?! A pedagógus kiszolgáltatottsága legtöbbször titokban marad, és a nevelők az iskola belügyeként igyekeznek megoldani a helyzetmeghatározási problémát.

Mikor kerülnek a felszínre a pedagógus komplex feladatának nehézségei és a szerepmeghatározás problémái?

A fentiekben felsorolt konfliktushelyzeteken túl akkor is, amikor a pedagógus a gyermek problémáival szembesül, és érzi az eszköztelenségét. Mivel nem kap kellő tiszteletet sem a társadalom, sem a diákjai részéről, amikor neki kell a gyermek érdekeit képviselnie másokkal szemben, különösen kényessé válik a pozíciója, hiszen ez esetben kénytelen kilépni az iskola „védő falai közül.

3. A gyermekvédelmi felelős: státusa bizonytalan

Hogy a pedagógus képviselni tudja a gyermek érdekeit, és segíteni tudjon rajta, észre kell vennie a gyermek problémáit. Ennek kapcsán két kérdést szükséges tisztázni. Az egyik: *Van-e olyan személy az iskolában, akinek törvény szabta kötelezettsége a gyermek problémáinak észlelése?* A második: *Melyek azok a problémák, amelyekre az iskolának fel kell figyelnie?*

Az első kérdésre az 1997. november 1-je óta hatályos gyermekvédelmi törvény ismeretében látszólag egyszerű a válasz. A *gyermekvédelmi felelős* feladata a gyermek problémáinak észlelése. De miért nem tűnik kíváncsúnak ez a pozíció? Miért nem „tülekednek” a pedagógusok a „gyermekvédelmis” státusért? Azért, mert a státus bizonytalan. Az iskola szervezetrendszerében ugyanolyan körülhatárolatlan, mint az iskola és a pedagógustársadalom szerepe az ossztársadalmi kontextusban.

Jó példa erre az alábbi történet. Egy alkalommal gyermekvédelmi felelős tanárok számára pszichológusok fejlesztő tréninget szerveztek. A csoportos tanácskozásoknak az „esetmegbeszélés” címet adták, hogy ne riasszák el a résztvevőket. A kurzusra eredetileg tizenhárman jelentkeztek, majd lemorzsolódás után kilenc fő maradt. A beszélgetések kezdetén a megjelentek elutasították a gyermekvédelmis megnevezést, és úgy érveltek, hogy ők elsősorban pedagógusok, és csak másodsorban gyermekvédelmi felelősök. Ebből az derült ki, hogy ez a státus nem egyenértékű a tanáréval az adott kisközösségen belül, mely alábecsültség „a kinn is vagyok, benn is vagyok pozícióból” adódhat.

A gyermekvédelmi felelősök bizonytalan önértékelését és értékválasztását mutatja az a felmérés, melyet a fenti csoportban végeztek. A kurzus elején hét problémátípust kellett rangsorolni súlyosságuk szerint: az antiszociális viselkedést, az agressziót, az apátiát, az iskolai problémákat, a patológiás eseteket, az instabilitást és a regresszivitást. A résztvevők a megbeszéléssorozat elején a fenti sorrendben helyezték el a problémákat, a súlyosabbtól a kevésbé súlyos irányba haladva. A program végén a hét krízisszituációt újra rangsoroltatták. Az eredmény nagyban módosult: az iskolai problémák az utolsó helyre kerültek, míg a patológiás szituációk „felküzdöttek” magukat az első helyre. A rangsorváltozással a gyermekvédelmis értékválasztása közelebb került a pszichológus által felállított rangsorhoz, és talán a valós világban komoly kihívásokat jelentő problémák sorrendjéhez is.

Az eset a gyermekvédelmi felelős köztes helyzetéről árulkodik. Ideális körülmények között ugyanis ez a poszt sokszínű gondolkodásmódot igényel. A gyermekvédelmi felelős *feladatköre* számos elemet szintetizál a pedagógus, a szociális munkás és a pszichológus munkájából is. A munkakör éppen azért megterhelő, mert ezek közt meg kell találni a kényes egyensúlyt, amit nehezít az, hogy a pedagógusok gyakran hajlanak arra, hogy a tanteremben történő eseményeknek nagyobb fontosságot tulajdonítsanak, mint az iskola falain kívüli történéseknek és a gyermek egyéb dilemmáinak, problémáinak. Ezen célszerű lenne – a pszichológus gondolkodásmódjának legalább részbeni elsajátításával – változtatni!

4. Tünetek: a korrekció segítői

Az eddigiekből látható tehát, hogy melyek azok a problémák, amelyeket a pedagógusnak észlelnie és a megoldás érdekében további segítő fórumokra közvetítenie kell. Az alábbiakban azokat a tüneteket vesszük sorra, amelyek gyakorta megelőzik a súlyosan deviáns magatartásformákat, szélsőséges esetben a *bűnelkövetést* vagy az *áldozattá válást*.

A krízishelyzeteket a **veszélyeztetettség** tényezőin keresztül a legcélszerűbb bemutatni, bár területi okok miatt ez inkább csak egy-egy jelenség felvillantását jelenti. Ahhoz, hogy a veszélyeztetettséget teljességében tudjuk vizsgálni, célszerű négy szegmensét meghatározni:

- szociális (anyagi) veszélyeztetettség,
- egészségügyi veszélyeztetettség,
- környezeti veszélyeztetettség,
- magatartási okokra visszavezethető veszélyeztetettség.

Logikailag ezek a tényezők sokszor állnak egymással oksági viszonyban. Ha egy képzeletbeli lépcsőt állítanánk fel, az egészségügyi és az anyagi veszélyhelyzet állna egy szinten, amelyek önmagukban is generálhatják a bűnözést, de sokkal inkább azért, hogy súlyosbítják a környezet veszélyforrásait. A magatartási veszélyeztetettség általában már súrolja a kriminalitás határát, így ezt okozatként fogom elemezni.

Az **anyagi veszélyeztetettség** a leggyakoribb (ez országosan száz-, kétszázazres, míg a többi tényező maximum az ötvenezres nagyságrendet éri el), és ezt mutatja egy Heves megyei vizsgálat is, melyet százhárom gyermekvédelmi felelős körében készítettek, és amelyben a

válaszadókból hatvanöt személy arról vallott, hogy a leggyakrabban anyagi gondok miatt keresik meg őket. Ennek azonban az is oka, hogy a szülő ennek „felvállalását” tartja a legkevésbé kínosnak, és a segítségnyújtás formája ebben az esetben a legegységelműbb.

Az anyagi veszélyhelyzet sokszor párosul a gyermek **egészségügyi veszélyeztetettségével** is. Egri gyermekvédelmi felelős beszámolt olyan esetről, amikor a tizenhárom éves kislány azért nem tudott osztálykirándulásra menni, mert Alzheimer-kóros édesanyját kellett ápolnia. Ha megoldást nem is, de segítséget itt is nyújtott az elhivatott gyermekvédő: „családsegítő” és alapítványi összefogással szerzett tolokocsit a szenvedő anyának.

A történet szomorú folytatása már átvezet a **környezeti veszélyeztetettség** kategóriájába: az alkoholista apa ugyanis „elitta” a tolokocsi árát, így a családot az apa ettől a segítségtől is megfosztotta. A környezeti veszélyhelyzetek közül a leggyakoribb az alkoholizmus, a veszélyeztetettség hátterében az esetek 60–70%-ában ez áll.

Az alkoholista környezetben felnövő gyermek helyzete nemritkán súlyosbodik az alkoholista szülő részéről elszenvedett **bántalmazással**, mely nem mindig közvetlenül a személye ellen irányul, hanem sokszor a kiskorú anyja vagy testvére ellen. A fenti esetben is gyakran megütötte az alkoholista apa beteg feleségét gyermekei szeme láttára.

A fizikai vagy szexuális bántalmazás két szempontból is releváns: egyrészt azért, mert kirívó esetben ez a magatartás eljuthat a **büntetőjog határára** is. Másrészt azért lényeges, mert **devianciagerjesztő** hatása van. Az ENSZ nők elleni erőszakról szóló 1993-as dokumentuma plasztikus számadatokkal bizonyítja, hogy a deviáns viselkedés hátterében, a „deviáns,” magatartású múltjában gyakran megjelenik az elszenvedett erőszak:

- „az elszökött gyermekek 80%-a bántalmazó otthonból menekül;
- a fiatalokorú elkövetők négyszer olyan gyakran származnak bántalmazó családokból, mint az összes gyermek;
- a bántalmazó férfiak több mint 70%-a maga is tanúja volt anyja megverésének,
- a bántalmazó otthonokban felnövekvő fiúk négyszer olyan gyakran létesítenek erőszakos intim kapcsolatot, *huszonöt-szor* gyakrabban követnek el nemi erőszakot felnőttként, hatszor gyakrabban lesznek öngyilkosok, mint a többi gyermek; 74%-kal gyakrabban követnek el bűncselekményt mások ellen, *huszonnégy-szer* gyakrabban követnek el szexuális támadást felnőttként, *ezerszer* gyakrabban fognak erőszakos cselekményeket végrehajtani partnerük vagy saját gyermekük ellen.”

A fenti számadatok ékesen bizonyítják a veszélyeztetettségi tényezők összefüggéseit; az utóbbi példák pedig átvezetnek a **magatartási veszélyeztetettség** témaköréhez.

Az iskolában az áldozattá válás és a későbbi tragikus történések közötti összefüggés még nem annyira nyilvánvaló, mint ahogyan ezt az ENSZ-dokumentum közzéteszi. A jelzés még áttételesebb, a gyermekek körében előforduló pszichés és szociális problémákat azonban semmi esetre sem lehet bagatellizálni.

A látszólag legkisebb és legkönnyebben kezelhető probléma: a **szorongó** gyermek, akit a pedagógusok nagy része csendes, szófogadó, magatartászavarral nem küzdő gyermekként tart számon. Pedig a pszichiátria mai állása szerint a generalizált szorongásos tüneteket mutatók közül a későbbiekben nagyon sokan válnak komolyabb pszichés terhek hordozóivá, amiből kialakulhat felnőttkori depresszió vagy más patológiás elváltozás.

A **depresszióról** tudjuk, hogy az öngyilkosságok hátterében 90%-ban megtalálható. S minthogy ez sajnos már gyermekkorban is előfordul, ezért itt is csak az időben történt **észlelés** segíthet. Az OBH 2760/2000. számú jelentése egy soltvadkert tanyán történt tragédiáról számol be: egy 11 éves kislány apja brutalitása miatt követett el öngyilkosságot. A 2892/2000. számú OBH-jelentés pedig egy 2000 júniusában történt esetről ad számot: Bácsalmáson egy tizenkét éves kisfiú nyúlt ugyanehhez az „eszközhöz”.

Önként adódik a kérdés, hol volt a gyermekvédelem? Senki nem észlelte és jelezte a problémát? Az ISKOLA sem?

Ahogy az önagressziót gyakran megelőzi a szorongás és a depresszió, úgy a bűnelkövető fiatalok múltjában is vannak olyan közös tünetcsoportok, amelyek hamar felszínre kerülnek. A tünetek megfelelő segítséggel kezelhetőek lennének. A nagyobb tragédiákat a korai beavatkozással megelőzhetnénk.

Nagyon gyakori a **csavargás**, az értelmetlen szabadidő-tevékenység, mely akkor tekinthető a legveszélyesebbnek, ha ún. menekülő csavargás (lásd fent bántalmazások). Ez megfelelő szabadidős programokkal elkerülhető lenne.

A **dohányzást** különálló tünetként nem nevesíteném, azt azonban érdemes megjegyezni, hogy egy Heves megyei felmérés, amely gyermekotthonokban a drogfogyasztásról készült, megállapította, hogy nem volt olyan gyermek a drogfogyasztók, szipuzók közt, aki ne dohányzott volna. Tehát a dohányzás nem önmagában, hanem következményei miatt jelent kritikus problémát.

A már említett **drog-** és az **alkoholfogyasztás** aggasztó méreteket ölt már serdülőkorban. Ahogyan azt Gönczöl Katalin egyik egyetemi előadásán megjegyezte: „Mi, kriminológusok hiába bízunk az ország klasszikus alkoholista tradícióiban, a drog mégis megjelent és egyre népszerűbb hazánkban.”

Szükségesnek tartom még megemlíteni a korai és felelőtlen **szexuális életet**, mely a prostitúció kialakulásának veszélyén túl olyan kilátástalan életutakat eredményezhet, amikor a leányanya állandó menedékhely-keresésre kényszerül, és a meggondolatlan szexuális kapcsolat következtében született gyermekét veszélyeztetettségre predesztinálja.

Végezetül a kérdés ómegája: a **bűnelkövetés**, mely mind gyermek-, mind fiatalkorban ugyanúgy *tünet*, mint a fentiekben felsorolt krízisek. A fiatalkori bűnelkövetés sokszor nem marad az iskola belügye, a tizennegyedik életévét betöltöttre ugyanis büntetőjogi felelősségre vonás vár.

Ez azonban nem azt jelenti, hogy a gyermeket kétszeresen büntetni kellene! E helyütt ismét hangsúlyozom, hogy **a tünet kezeléseként ne a gyermeket büntessük azzal, hogy eltávolítjuk az iskolából**. Érzékelve a probléma fontosságát, éljünk hatalmunkkal! Az iskola esetében ez azt jelentheti, hogy megkeresik a többi segítő szakmát, és azokkal együttműködve tesznek lépéseket a gyermek érdekében.

5. A fiatalok szubkultúrája és az iskola világa

Mészáros György (2003)

1. A fogyasztás kultúrája

A posztmodern, reprodukivitásra épülő társadalom legfontosabb jellemzője a fogyasztás. Nem pusztán a kapitalista túltermelésből levezethető gazdasági-társadalmi jelenségről van szó, hanem „fogyasztáskultúráról”. Baudrillard szerint a mai embert nem elsősorban emberek, hanem tárgyak veszik körül. A tárgyak dzsungelében élünk: „eltárgyiasult világban”. A tárgyak társadalmi halmozása, túlbujánzása pedig a bőség, a „plussz” jeleivel a hiánynélküliség, a termékenység mítoszát teremti meg. A folyamatos gyűjtés kötelességgé válik, a fogyasztás szociális-szimbolikus státuszt teremt. A tárgyak által biztosított kényelem és kielégülés a határtalanság illúzióját kelti.

A fogyasztás mentalitást is jelent, mágikus gondolkodásmódot, amely a Nagy Végső Kielégülés csodás előidézésének reményében a boldogság jeleit halmozza fel a mindennapi életben. Nem csak a konkrét tárgyak, hanem a szimbólumok, a szépség, a szellemi valóságok, az élvezetek, az örömök is mind fogyasztási cikké lettek. Sőt elsődlegesen a jelek virtuális fogyasztásáról beszélhetünk.

A kultúra kulcsszavai: szépség, luxus, egzotika, élvezet, élmény. Élvzet mindaz, ami közvetlen: a távolságok kihagyása mindig egyfajta mámort okoz, innen a sebesség szeretete. Korunkban pedig minden „közvetlen”, elérhető, nincs távolság terek és terek, dolgok és dolgok között, személyek és személyek között (legalábbis a látszat szintjén).

Jameson és Baudrillard írásaikban a történeti érzék elvesztéséről, az idő egymás utáni jelenekké bomlásáról írnak. Több gondolkodó beszél a mindennapi élet átstilizálásáról, esztétizálásáról. Ez jelenti a magas és populáris kultúra közötti elmosódást és a képek, jelek gyors és tömeges kiadását, amely áthatja a városok hétköznapi életét. Ehhez köthető a közvetlen, élményátélés jellegű befogadói attitűd. Fejér Balázs cikkében – a fenti gondolkodókkal ellentétben – ezt a folyamatot is egyértelműen pozitív módon, a kreativitás és játékosság jegyében mutatja be.

Véleményem szerint a mai városi-populáris kultúra kétarcú: egyrészt valóban a befogadás, közvetlenség, kreativitás pozitívumait hordozza, másrészt a fogyasztás kérlelhetetlen törvényének irányítása határozza meg, amely az eltárgyasultság, a „omnivirtualitás”, az abszolút közvetlenség illúziója révén a nihilizmus útját egyengeti, a gyökértelen önimádat, az újnácizmus kultúrája ez. Érdekes ezzel kapcsolatban Baudrillard gondolata, aki szerint még a kikapcsolódás, a szórakozás is egyfajta kötelező hivatássá vált, nem *szabadidő*, hanem elnyert és „elfogyasztott” idő lett. A játékos ingyenesség hiányzik belőle, ami a régi korok, primitív társadalmak szent idejében megvolt. Az eroticizált köznapiság és pornográf szexuális fogyasztói mentalitás is az önimádó, jelentéstelen társadalom jellemző dimenziója.

A virtuális-fogyasztói világ egyik jellegzetes kultúráteremtő tevékenysége a reklám. A reklámkészítő „misztikus operátor”, aki átalakítja az eseményt vagy dolgot, amit bemutat, mint drámát, fikciót állítja elénk. Ezzel mitikus értelmezést hív elő. A reklám igazsága és hamissága elmosódik, olyan, mint az önbeteljesítő prófécia (attól igaz, hogy azt mondja): alapvetően tautologikus. Így a referencialitás nélküli jelek világának tipikus eleme, sőt e világ „továbbépítője”. Manipulatív mivolta, objektumközpontúsága miatt pedig a fogyasztás, eltárgyasultság megjelenítője és hordozója.

A techno-house szubkultúra igen jól elhelyezhető ebben a posztmodern-fogyasztói kontextusban, sőt ennek egyik tipikus kulturális megnyilvánulásaként értékelhetjük, szemben az iskola világával, amely inkább a modernitás képviselőjének tűnik.

2. Ifjúsági korszakváltás Magyarországon

Gábor Kálmán és munkatársai a 90-es években számos felmérést végeztek az ország különböző területein a fiatalokra vonatkozóan (társadalmi helyzetük, értékválasztásaik, életmódjuk stb.). A vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni, hogy a nyugati társadalmakhoz hasonlóan nálunk is ifjúsági korszakváltásról beszélhetünk. Egyre inkább növekszik a fiatalok és a felnőtt-társadalom közötti konfliktus.

A társadalom „középosztályosodásának”, az iskoláztatási igény terjedésének és a mind korábbi önállósodásnak a jelenségeit figyelhetjük meg. Valószínűleg e folyamatok következménye egy korábbinál sokszínűbb, önálló ifjúsági kultúra kialakulása, amelyet azonban egyoldalúan a fogyasztói szemlélet határoz meg. Ennek térnyerése világosan kimutatható a fiatalabb generációk körében. A fiatalok életfelfogására, értékeire a legnagyobb hatással a szórakoztatóipar van. Ennek következtében a család és az iskola értékközvetítő szerepe erősen meggyengült. Innen a csoportstílusok, szubkultúrák kiemelt jelentősége is.

Ezek közül a legtöbb fiatal – az ország több részében – a house, techno, rave, diszkó (tehát a techno-house) zenei irányzat követőjének mondta magát. A kutatások eredményei arra engednek következtetni a dolgozat témájára vonatkozóan, hogy valószínűleg nem véletlen a fogyasztói kultúrával világosan összekötődő techno-house ilyen elterjedtsége, s összefüggésbe hozható az ifjúsági korszakváltás jelenségével.

A fenti vizsgálatok további eredményei azt mutatják, hogy különösen egy sajátos csoport az, amelyre vonatkozóan megfigyelhető a felnőtt társadalommal való szembenállás. E csoportnak a szociológusok az „ifjúságcentrista” nevet adták, mert a kortárs értékek erőteljes jelenléte és markáns ifjúsági identitás kialakítása jellemzi, mely összekapcsolódik a felnőttekkel való konfliktussal. Az ifjúságcentrista fiatalok számára az önállóság és a szabadság a kulcsfontosságú értékek. Szembenállásukat az intézmények is növelhetik, mert ezek nehezen tolerálják a másságukat, sőt identitáskeresésüket. E fiatalok korai önállósága azonban gyakran együtt jár identitásválsággal és ennek következtében „feszültségoldó technikák” (pl. kábítószer-élvezet) alkalmazásával. A kábítószer fogyasztása a szórakoztatóipar által közvetített „fiatalos életformaminta” részévé is vált, s „sok esetben egyet jelent a fiatalok gondolkodásában a szabadsággal, a szabadság élményével”.

3. Az iskola világa

Az iskola nem liminális jellegű tér. A nappali, hétköznapi világhoz tartozik, jól beilleszkedve a „normális” társadalmi struktúrákba. A célirányos „ittlét” jellemzi, nem a „máshollét”. A fiatal ebben a profán térben tölti el társadalmi (nem-liminális) életének jó részét. Önmagában is a normális társadalomhoz hasonló szociális struktúrát hordoz. Ez egyrészt hatalmi hierarchikus elrendezésű (igazgató – tanár – diák), másrészt szimmetrikusnak tekintett, de a gyakorlatban sokszor nagyon is hierarchizált szociális kapcsolatháló (diákok egymás között) építi fel. A kapcsolatok alapvetően személyes jellegűek, a nem liminális társadalmi normák szerint szabályozottak, és gyakran konfliktuálisak. Az egyén pedig nem tud felolvasni a *communitas*ban, mert ki van téve a többiek (tanárok, diákok) állandó figyelmének.

Az iskola az érvényesülés és a fejlődés-fejlesztés kötelező tere. Ebből látszik, hogy az oktatási intézmények a modernitás „fennmaradt katedrálisai”, ahol még értelme van ezeknek a fogalmaknak. Bizonyos szintű értékközpontúságát nem tudja elveszíteni, mert ez a létét fenyegetné. Ezért – bár elbizonytalanodásokkal, de – hisz a fejlődés gondolatában. A modernitással együtt az ész, a művelődés és a tudás jelentőségét vallja tevékenységével.

Érdekes paradoxont teremt az a helyzet, hogy ez az iskola elvárt, előírt kulturális értékrendszere (s ezt általában a tanárok közvetítik), amelybe olyan személyek lépnek, akik gyakran nem egészen ezt követik (diákok). Így a hatalmi-kisebbségi kultúra mellett szüntelenül jelen van egy többségi ellenkultúra a maga szokás- és normarendszerével. A kettő elengedhetetlen párbeszéde hozza létre a tulajdonképpeni összetett iskolai kulturális-szimbolikus rendszert, amely iskolánként igen eltérő lehet. Ezen belül azonban megmarad a nevelés tényéből fakadó hierarchikus felépítés, amely nem tűri meg azokat, akik egészen eltérő norma- és értékrendszerrel rendelkeznek (ld. a *drop-out* jelensége), illetve bizonyos alkalmazkodást minden tagjától elvár (ez optimális esetben jelentheti az értékek magukévé tételét is természetesen).

Az iskola kulturális hagyomány-, érték- és szokásrepertoárjának egyik legfontosabb eleme a tanulás. Ez célirányos, az egyén megváltoztatására törő, lényegében teljesítmény- és produktivitás elvű tevékenység, amelyet újabban a fogyasztás logikája is megérint. Érdekes, hogy az iskolák jó része „reklámozva önmagát” nem a tanulási tevékenységet emeli ki (ld. pl. az internetes honlapokat!), mintha az reklámozhatatlan volna. (Legfeljebb a társadalmi érvényesülés szempontjából kerül előtérbe: „felkészítés az egyetemre... esély a továbbtanulásra...”.) Pedig idejének és tevékenységének nagy részét egyértelműen a tanítás-tanulási folyamat tölti ki.

A tanulás egyfajta beavatódást jelent (az iskola számtalan iniciatív jellegű jelensége mellett).

Ez azonban alapvetően verbális úton történik, kognitív szinten; és próbával, erőfeszítéssel jár, nem megy magától, nem adja meg a könnyű, kényelmes, játékos közvetlenség érzését. Pont ezért lehet nehéz reklámozni!

Az iskola egészére jellemző a verbalitás abszolút túlsúlya. Nem perceptuális-virtuális élményt nyújt, hanem elsősorban reális-intellektuális tapasztalatot. A realitás, a valós – és ennek kultusza – egyébként is az iskola egyik már-már (a posztmodernben) anakronisztikusnak tűnő, modern „mániája”. A gesztusok nyelve azonban másodlagosan ugyan, de erőteljesen jelen van. Az eltérő, tipikusan tanári és tipikusan tanulói gesztikulációban kulturális-szociális különbségek, szerepeltérések fejeződnek ki.

Az iskola tere(i) és ideje(i) szimbolikusan megjeleníti a fent elemzett kulturális tartalmakat. Jól strukturált elrendezésű tere a személyeket adott helyre teszi, meghatározott időben (pl. padok, szünetekben a folyosók). A tanár helye tipikus (szemben a többiekkel), szimbolikusan kiemeli hatalmi pozícióját. A padok általában egymás utáni elhelyezkedése az intellektualisztikus befogadás értékét jeleníti meg szimbolikusan. Külön-külön lehetne elemezni az intézmény sokféle tereit: udvar, ebédlő, tanári szoba, mosdók. Mind-mind valódi etnográfiai világok.

Szimbolikusan centrális helyzete azonban egyértelműen a tanteremnek van. Egy másik „kifejező” tér a könyvtár. Köteteivel – melyek szinte elnyomják nagy számukkal a tanulót – a tudományok kulturális hatalmát jeleníti meg.

Az iskolában az idő – a térrel együtt – szabályozott, normák szerint rendezett. Ebben megvan a szórakozás, a kikapcsolódás ideje is, de világosan meghatározott módon. Az ott töltött órák nappali (a nappalhoz mint szimbólumhoz is kötődő), mérhető, profán időt jelentenek.

Az iskola világa, a techno-house-ével összehasonlítva, inkább profán, mint szent. Bár a szakralitás kétségtelenül több szinten is megjelenik az iskolai ünnepi rítusoktól (tanévnyitó, ballagás...) a tanulás „szentségén” át, a hétköznapi rituálékig (pl. a hetes jelentése). Szakralitása azonban más, mint a techno-house-é. „Felülről” szabályozott és megkövetelt liturgikus, szent tevékenység. Nem a liminalitás, hanem épp ellenkezőleg a nem-liminális, a reális, a szociálisan strukturált kultusza jellemzi. Ha a hatalmi pozícióban lévő tanár szerepét kellene valamilyen szakrális szerephez hasonlítani, akkor ez nem a sámán, hanem inkább a próféta lenne. A sámán bevezet a „transz-világba”, azzal köt össze, a próféta világosan és igékkel (verbálisan) közvetíti.

Inkább igehirdető, közvetítő, mint liturgiavezető (pap). Irányító szerepe általában nem igazán háttérbeli és nem olyan elfogadott, befogadott, mint a DJ-é (a *disk jockey* a maga (zenei) területén kezében tartja az eseményt és a résztvevőket).

Bizonyos szempontból pont ezért hatása – a tanórai igehirdető „szertartás” időintervallumában – nem is olyan erőteljes. Viszont személyesebb és direktebb, ezen a módon pedig valószínűleg tartósabb változásokat érhet el.

Az iskola leírásának végére odakívánczik az újabb szociológiai szakirodalom már említett megállapítása, hogy a hagyományos (modern) szocializációs intézmények (pl. iskola) szerepe, hatása meggyengült. Ez világos összefüggésben van a dolgozat elején elemzett „posztmodern helyzettel”.

4. Pedagógiai kérdések és problémák

A fent bemutatott dichotómia, feszültség a két kultúra között pedagógiai szempontból többféle problémát vet fel. Vajon a középiskolás fiatal, aki a szubkultúra tagja és az iskolát is látogatja, milyen módon tudja fejlődése során feldolgozni e feszültséget? A szubkultúrához tartozás milyen. Talán ez a legnagyobb kihívás a XXI. század pedagógiája számára.

Végül a tanulási motivációját milyen módon befolyásolja a szubkultúrához tartozása? A dichotómia, a feszültség nem feltétlenül negatív hatású. Különösen abban az esetben nem, ha a fiatal kapcsolódása a techno-house-hoz csak perifériális, nincs az életének centrumában, nem járja azt át. Így a jellegzetes liminális világ nem lesz értékorientációjára, életmódjára döntő befolyással. A jól strukturált, társadalmi konfliktusokkal terhelt szociális tér kínzó nyomását érző fiatal kiszabadul ebből, hogy „máshol” legyen, az átmenetek, a *communitas*, a közvetlen élmény világában. Úgy tűnik, itt megszabadulhat a fogyasztói eltárgyasultságtól. Ebben az esetben a játékoság frissítő tere ez számára, amely nem akadályozza, hogy a strukturált társadalmi életben konstruktív módon részt vegyen. Sőt e kiszakadásnak kompenzáló, energetizáló szerepe lehet. Az össztársadalmi normáktól, teljesítménykényszerítől való időleges megszabadulás mintegy erőt adhat a hétköznapiak célirányos, eredményorientált „munkájához”, mely számára a tanulás. A normák áthágásával való kontrollált játék, az élettartalmakat, konfliktusokat eljátszó szent dráma pont a normák interiorizálását segítheti elő.

A „régember” a profán világból a szakrális tér-idő dimenziójában szakadhatott ki, a (poszt)modern fiatal a „fénykatedrális”, szent tér-idejében tudja ugyanezt megtenni. Ahogyan a szent erőforrásként hatott a profán létre a hagyományos társadalomban, úgy hat a diszkoparti a mai fiatal társadalmi-iskolai profán életére.

A bevezető részből az is kiderült, hogy nem csak a szubkultúra és az iskola között feszül ellentét, hanem a posztmodern kultúra és a modernitáshoz kötődő iskolai kultúra között is. (Bár itt a határok elmosódnak: a kultúrában még jelen van a modernitás, az iskolába pedig betör a fogyasztás.) Virtualitás–realitás, perceptualitás–jelentésközvetítés dichotómiája ez. Ennek bizonyos feloldását segítheti a techno-house, amely a posztmodern virtualitás megélését oly módon teszi lehetővé (éjszakai „más idejével”), hogy ezzel elősegíti a nappali realitásba való „visszatérést”.

Végül szocializációs hatású lehet a szubkultúra, mert elősegíti, hogy a saját normák, hagyományok rendszerén keresztül, amibe szívesen lép be a fiatal, a nagyobb társadalomba is képes legyen belépni, beilleszkedni: a más jellegű normák struktúrájába, bár kétségtelenül kritikai és autonóm módon.

Ezek a pozitív, konstruktív elemek a visszatérés, energia, levezetés, kompenzálás (jó értelemben), szocializáció dimenziói mentén a tanulás ösztönzési folyamatában vesznek részt. Akár a teljesítményvágy energetizáló tényezői lehetnek. Az alkotásvágy és játékszeretet másodlagos tudásszerző motívumainak előmozdítói, alakítói. Önmaga „másként megtapasztalása” a liminális térben és időben, a fiatal maga felé fordulásának tudatosságát növelheti, szembesülést jelenthet.³⁵ Ez pedig reflektív önszabályozásának folyamatát erősítheti, a metakognitív és metamotivációs rendszert.

Végül a techno-house szubkultúrában jelenlévő finom ellenállás bizonyos össztársadalmi normákkal szemben befolyásolhatja a fiatal autonómiaigényét és – ha ez a folyamat konstruktív – a személyiség alakulásán keresztül, áttételesen az internalizált motivációk kialakítását segítheti.

A kulturális feszültség negatívan is befolyásolhatja a tanuló fejlődését és az iskolai nevelés fejlesztő hatását. Ez különösen azoknál a tanulóknál jelenthet problémát, akiknél a szubkultúra az élet szerves, centrális része, meghatározza értékrendjüket, viselkedésüket, nézeteiket. Végso soron a posztmodern és modern szemlélet („értékek”) konfliktusáról van szó. A fentebb bemutatott különbségek itt mind megjelennek. A virtualitás olyan hangsúlyt kaphat a tanuló életében, hogy elveszítheti a „reális” iránti vonzódását. A perceptualitás és élményszerűség oly módon befolyásolhatja, hogy a kevésbé harsogó, inkább a verbalításra épülő iskolai információ nem lesz képes kíváncsiságmotívumának megfelelő, aktivizáló motivátora lenni. A jelentésnélküliség, értékrelativitás világából nem tud a tanuló átlépni a jelentések, értékek világába. A szimbolikus, gesztuális táncnyelv, mely egzisztenciális és nem

a domináns normák szerinti tartalmakat fejezhet ki, szemben áll az iskola verbumra építő, kognitív, szociálisan normaadekvát jelrendszerével. Fentebb már láttunk sok-sok egyéb (térbeli-időbeli, strukturális) tényezőt, amely a kulturális szakadék létrejöttét eredményezi. Ez a távolság a fiatalban az idegenség érzését alakíthatja ki az iskola terében és idejében: ez pedig a tanulás motivációjának emocionális háttérét befolyásolja negatívan.

A közvetlenül elnyert fogyasztói élmény egyeduralkodó megnehezíti a közvetlen kielégítést nem nyújtó erőfeszítés gyakorlását. A liminalitás tartós életérzéssé, életmóddá válhat. A „máshol” lét állandósulhat igen megnehezítve a társadalom életében való konstruktív részvételt. Főleg a jól strukturált, normavezérelt, teljesítményelváró „iskolai társadalomra” igaz ez. Így többek között a teljesítménymotívum, az iskolai tudás gyakorlati értékének elfogadása károsodhat.

A *communitas* menekülési lehetőség. A beolvadt ember nem lesz képes a személyes, konfliktuális, hierarchikus kapcsolatok kiépítésére. Ezenkívül a *communitas*-élmény a fiatal önmagával való *reális* szembesülését akadályozhatja. A metakogníció, metamotiváció nehézzé válik.

A „csak a hétvégéig húzzuk ki” határozottan demotiváló hatású lehet, az „iskolai túlélésre” berendezkedést jelenti. Az esetleg föllépő deviáns, normátlan magatartás pedig megnehezíti az értékek közvetítésének lehetőségét, a külső motiváció alkalmazását is. A kötődés szintén nehezen aktivizálódik a prófétaszerepű tanárral. Végül a fogyasztás eltárgyasultságától menekülőket magába gyűjtő, de fogyasztói kultúrát több dimenziójában mintegy megtestesítő techno-house szubkultúra ennek a jelentéskéltől, virtuális kultúrának a logosznélküliségét is hordozza. Ez pedig egzisztenciális űrhöz, célnélküliséghez, nihilizmushoz vezethet. Egy nihilista, „minden mindegy”, destruktív, élvezetközpontú attitűd, „világnézet” és magatartás az egész motivációs, jellemfejlődési és értékbefogadási-átadási rendszert ássa alá.

*

X.

TIPPEK, TRÜKKÖK, PRAKTIKÁK – ÖTLETEK A GYAKORLATBÓL

Zaja Roland (2012, 2013)

1. Bevezetés

Intézményünkbe az utóbbi években egyre több problémás tanuló kerül. Egyrészt azért, mert az állami iskolákban mind többen vannak azok, ahol a tankötelezettségüket már más

iskolában lezárták, és jellemzően felső tagozatosként kerültek hozzánk, hátuk mögött sok-sok kudarccal.

Másrészt a 9., 10. évfolyamokra beiratkozók között megtalálhatók a csak tanulói jogviszony fenntartása végett érkezettek jelentős száma.

Viselkedésbeli, magatartásbeli problémáik, szocializációs zavarai, kommunikációs hátrányuk és iskolai attitűdjük ugyanakkor fokozottan terheli az adott osztályközösséget.

A továbbiakban konkrét gyakorlati tippeket, ötleteket kínálunk további felhasználásra.

2. Foglalkozási tervezet

2012/13. tanévre szólóan a 6-8. évfolyam számára

A foglalkozási hét	Foglalkozási anyag	Célok	Gyakorlatok (Hogyanok)
1.	Bevezetés. Mivel foglalkozunk az elkövetkező órákon? Mi a konfliktus?	Elvárások tisztázása. szabályalkotás. Időszerű problémák összegyűjtése.	Közös szabályalkotás (Brainstorming) Konfliktus agytorna
2-6.	Pozitív énkép	Az énkép, viselkedésre gyakorolt hatásának	Játékvásár I. fejezet (5-12. o.)
7-8.	Az emberek közötti különbségek tudatosítása.	Tudatosítani mindenkinek vannak pozitívumai, s ezzel tudja elfogadtatni magát. Az emberek közötti különbségek, a „másság” vállalása. Előítéletek felül bírálata	Megosztom a jót Tulajdonságvásár Papír a hátón Pozitív megerősítés Nem vagyunk egyformák Előítéletek II. fejezet (13-16. o.)
9-10.	Az eredményes kommunikáció	Mit jelent: kommunikálni? A non-verbális kommunikáció gyakorlása Örömszerzés a non- verbális kommunikációval A sikertelen kommunikáció következményeinek tudatosítása A non-verbális kommunikáció működőképességének bizonyítása Kommunikáció készség fejlesztése Szókincsfejlesztés	A mosoly körbejár Activity-játék Tükörjáték (105. o.) Értő figyelem Követni az utasításokat Tanulmányút A szobrok életre kelnek (101. o.) Tudnál beszélgetni? (101. o.) Beszélő alkatrészek (103. o.) Életmentő tutaj (104. o.) Dülöngélős bizalomgyakorlat Vakvezetés párban Vakkör Vakok és szobrok III. fejezet (17-26. o.)
11-12.	Az empátia	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Szabó Lőrinc: Lóci óriás lesz című versének feldolgozása Szempontváltások IV. fejezet (27-29. o.)
13.	Az értő figyelem	Mit jelent az értő figyelem? (A fogalom tisztázása) Az értő figyelem bemutatása konkrét példán. Az egymásra figyelés	Figyeljünk oda! Önfeltáró én-üzenetek Értő figyelem Trópusi vihar Bumm Zip-zap Adok-kapok

		gyakorlása (én üzenetek) Önfeltáráó én-üzenetek gyakorlása	Számfuttatás Maradhatok veled? Hangsúly V. fejezet (30-32. o.)
14.	Az aszertivitás	Az agresszív, szubmisszív, aszertív viselkedés közötti különbség. Az aszertív viselkedés szemléltetése Az aszertív viselkedés sikeres voltának szemléltetése Az aszertív magatartás gyakorlása	Játékvásár Fusson az, aki... (100. o.) Keresd a helyed Mi változott? Hirdetés Időgép Árverés Csoportos interjú VI. fejezet (33-42. o.)
15.	Az együttműködés fontossága	Szemléltetés: a közös ügy összehozza, az egymásnak való kiszolgáltatottság eltávolítja az embereket. A csoportlétkör oldása, a csoport erősítése, az együttműködés eredményességének, örömeinek megtapasztalása. Az egymásrautaltság megtapasztalása. Az együttműködés fontosságának tudatosítása.	Asszociációk Bizalomjáték Bizalomkör Tapskör és Tapsfordító (99. o.) Számoljuk meg magunkat (99. o.) Lakatlan sziget (99. o.) Tekintet balra (100. o.) Álarcos mulatság (102. o.) Atom (102. o.) Csináljunk gépet! (103. o.) VII. fejezet (43-46. o.)
16.	A konstruktív problémamegoldás	A konstruktív problémamegoldás folyamatának megismertetése és gyakorlása Meditáció	Elmaradt kirándulás Kell és lehet Aktuális problémák megoldása meditációval VIII. fejezet (47-49. o.)
17.	Konfliktusok önálló kezelése	A hatékony segítségnyújtás gyakorlása személyes konfliktusok elemzése kapcsán	Segélykérő levelek Arcrajzolás (102. o.) Boldog családok (103. o.) Fonák szerepek (104. o.) IX. fejezet (47-49. o.)
18.	Az emberek közötti különbségek tudatosítása.	Tudatosítani mindenkinek vannak pozitívumai, s ezzel tudja elfogadtatni magát. Az emberek közötti különbségek, a „mátság” vállalása. Előítéletek felül bírálata	Játékvásár Tanulmányút Vakvezetés párban (több variációban) Vakkör Szobrok életre kelnek (101. o.) Dülöngélős bizalomgyakorlat (több variációban)
19.	Az eredményes kommunikáció	Mit jelent: kommunikálni? A non-verbális kommunikáció gyakorlása Örömszerzés a non- verbális kommunikációval A sikertelen kommunikáció következményeinek tudatosítása A non-verbális kommunikáció működőképességének bizonyítása	Játékvásár Tekintet balra Hess, verebek! Szoborpáros Szobrászjáték Sziámi Szín–testrész (100. o.) Egyszerre indulni A szabadság útja Az ajándék (102. o.) Bagoly (103. o.) Guberáló (104. o.)

		Kommunikáció készség fejlesztése Szókincsfejlesztés	
20.	Az empátia	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Játékvásár IV. fejezet (27-29. o.)
21.	Az értő figyelem	Mit jelent az értő figyelem? (A fogalom tisztázása) Az értő figyelem bemutatása konkrét példán. Az egymásra figyelés gyakorlása Önfeltárázó én-üzenetek gyakorlása	Játékvásár
22.	Az aszertivitás	Az agresszív, szubmisszív, aszertív viselkedés közötti különbség. Az aszertív viselkedés szemléltetése Az aszertív viselkedés sikeres voltának szemléltetése Az aszertív magatartás gyakorlása	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér” VI. fejezet (33-42. o.)
23.	Az együttműködés fontossága	Szemléltetés: a közös ügy összehozza, az egymásnak való kiszolgáltatottság eltávolítja az embereket. A csoportlétkör oldása, a csoport erősítése, az együttműködés eredményességének, örömeinek megtapasztalása. Az egymásrautaltság megtapasztalása. Az együttműködés fontosságának tudatosítása.	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér” VII. fejezet (43-46. o.)
24.	Az együttműködés fontossága	Szemléltetés: a közös ügy összehozza, az egymásnak való kiszolgáltatottság eltávolítja az embereket. A csoportlétkör oldása, a csoport erősítése, az együttműködés eredményességének, örömeinek megtapasztalása. Az egymásrautaltság megtapasztalása. Az együttműködés fontosságának tudatosítása.	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér” VII. fejezet (43-46. o.)
25.	A konstruktív problémamegoldás	A konstruktív problémamegoldás folyamatának megismertetése és gyakorlása Meditáció	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér”

26.	A konstruktív problémamegoldás	A konstruktív problémamegoldás folyamatának megismertetése és gyakorlása Meditáció	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér”
27.	Konfliktusok önálló kezelése	A hatékony segítségnyújtás gyakorlása személyes konfliktusok elemzése kapcsán	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér”
28.	Konfliktusok önálló kezelése	A hatékony segítségnyújtás gyakorlása személyes konfliktusok elemzése kapcsán	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér”
29.	Az empátia „Ami nekem fáj, az másnak is fáj!”	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér”
30.	Az empátia Szempontváltások	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Fehér tenyér”
31.	Az empátia Az empátia fejlesztése	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Csokoládé”
32.	Az empátia Az empátia fejlesztése	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Csokoládé”
33.	Az empátia Az empátia fejlesztése	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Csokoládé”
34.	Az empátia Az empátia fejlesztése	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Csokoládé”
35.	Az empátia Erőszakmentes kommunikáció	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Csokoládé”
36.	Az empátia Erőszakmentes kommunikáció	Az empátia fogalma Szempontváltások Az empátia fejlesztése	Filmnézés-filmelemzés részlet „Csokoládé”
37.	Éves tevékenység értékelése	Önkritika	Tükör

*

3. Helyzetgyakorlatok a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére

Sallai Éva (2008)

1. helyzet

Paula egy jól megtermett lány a hatodik osztályban. Igyekszik mindenkit lehangereelni, esetenként már zavaróan harsány. Az osztályba járó gyerekeket gyakran szidalmazza, ócsárolja. A gyerekek vele nevetnek, amikor más kárára szórakozik, félnek az éles nyelvétől, nem akarnak a céltáblájává válni.

Amikor belépsz az osztályba, az egyik kislány sír, mert Paula azt mondta neki, olyan, mintha a kukából öltözne, és elmehetne madárijesztőnek. Ő ilyen ruhákban ki nem lépne az utcára.

Megoldásváltozatok

1. Gyorsan megnyugtatom a kislányt, és már kezded is az órát, hogy eltereld a megbántott gyerek és az osztály figyelmét erről a kellemetlen esetről.
2. Elkéred Paula ellenőrzőjét, és osztályfőnöki intőt adsz neki.
3. Megkérdezed a gyerekeket, mit gondolnak Paula mondatairól.
4. Odamész Paulához, és megkérdezed, mit akart elérni ezzel a mondattal. Meg akarta bántani a padtársát? Vagy azt gondolja, hogy ez vicces?
5. Nyomatékosan kéred Paulát, hogy ne szólja le a társai öltözködését, különösen azért ne, mert szerencsére ő megveheti a neki tetsző ruhákat, de másoknak ez komoly gondot jelenthet.
6. Dühös vagy, és azt mondd neki: Én meg, ha ilyen kövér lennék, mint te, akkor nem lépnék ki az utcára. Na, jól esik neked az ilyen mondat?

Te milyen megoldást választanál? Miért?

2. helyzet

Középiskolai osztályoddal kirándultok. Megegyeztek abban, hogy néhány szabályt betartotok, hogy mindenki jól érezhesse magát. Ezek között van az alkoholtilalom és az, hogy 11 óra után nem lesznek fiúk a lányok szobájában, és fordítva. Az első nap nyugodt, jó hangulatban telik el. A második éjszaka éjjel után nagyon megfájdul a fejed, és gyógyszert akarsz bevenni, amikor gyanús zajokat, mozgást tapasztalsz a folyosón. Az egyik lányszobában felkapcsolod a villanyt, és azt látod, hogy több lány mellett fiúk fekszenek az ágyakban. Hevesen tiltakoznak, hogy nem történt olyan, amit te nem szeretnél. A szekrény mellett néhány üres sörösüveg is van. Az osztályodba járó vagány, jó tanuló lány azt mondja: Csak én ittam, de nem rúgtam be.

Megoldásváltozatok

1. Azonnal megnézed a többi szobát is, és kiharcolod a diákokat az előcsarnokba, aztán bejelentet, hogy a kirándulás véget ért, reggel utaztok haza, és mindenki készüljön a kemény következményekre.
2. A fiúkat megkéred, hogy miután kimentél a szobából, menjenek vissza a szobájukba, és azt kéred, gondolják végig, milyen büntetést kapjanak a szabályszegésért. Karolinától is ezt kéred, de neki azt is mondd, hogy többet nem viszed el kirándulásra, mert nem tudsz felelősséget vállalni érte.

3. A fiúkat azonnal kiutasítod a szobából, és nyomatékosan közlöd, hogy reggel mindenkinek fel kell hívnia a szüleit és elmondani, hogy éjszaka mit csináltak. Karolináért pedig jöjjön el valamelyik szülője, akivel haza tud utazni!
4. Lepakcsolod a villanyt, és a hozzád legközelebb fekvő lányt megkéred, hogy jöjjön veled a szobádba. Azt mondd neki: 10 percük van, hogy minden a megegyezésnek megfelelően visszaálljon. Kész vagy meghallgatni a magyarázatukat a történetekről akár most éjszaka is, de csak akkor jelentkezzenek, ha az igazságot képesek elmondani.
5. Akit ebben a szobában találtál, mindenki osztályfőnököt kap, és nem törödsz tovább a dologgal, mert a diákok mindig próbálkoznak. Majd magyarázkodhatnak otthon, hogy miért kapták. Nem voltak elég ügyesek, lebuktak, ez a következménye. Fölöslegesnek tartod a hegyi beszédet, úgyis mindenki tudja, hogy megszegették a szabályokat.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

3. helyzet

Angol nyelv és irodalmat tanítasz a 7.a osztályban. A témazáró dolgozatok kijavítása után bemondás alapján írod be a jegyeket a naplóba. Az egyik diák egyes helyett kettest diktál be. Csak az óra végén gondolkodsz el azon, hogy mintha egyes lett volna ez a dolgozat. A folyosón odamész a diákhoz, és megkérdezed:

– Biztos vagy abban, hogy kettes lett a dolgozatod?

A fiú zavartan, de nevetve mondja:

– „Nem. Egyes lett. De mindenki egy jeggyel jobbat mondott be.”

Megoldásváltozatok

1. A hazugság miatt mindenkinek beírsz egy egyest a naplóba angolból.
2. Beírod a valódi jegyet, és osztályfőnöki intéz adatsz az osztályfőnökkel a csalásért.
3. Az osztályban mindenkitől visszaveszed a dolgozatokat, és ellenőrzöd a naplóba kerülő jegyeket.
Aki másnapra nem hozza a füzetét, annak egy jeggyel rosszabbra változtatod a beírtat.
4. Nagyon csalódott vagy, és egy egész angolórát szánsz a csalás megbeszélésére.
5. Kijavítod a jegyet, és nem törödsz többet vele. Előfordul ilyen csínytevés.
6. Kijavítod a jegyet, és megígéred a diáknak, hogy ezért nem engeded át év végén.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A diák az osztálytársával fogadott, hogy meg meri csinálni. Már indult volna elmondani az igazat, amikor megkérdezted.
2. Azért mondott mást, mert az osztályban többször csinálta más is, más órákon is, ezért ő is megpróbálta. Félt, hogy megbukik angolból, annyira sok a hiányossága.
3. Semmiképpen nem akar megbukni év végén, mert a mamája nagyon beteg, és kiborulna a bukástól.
4. Nagyon dühös volt, mert sokat tanult a dolgozatra, és egy kihagyott feladat miatt lett egyes. Csak egy pont hiányzott a ketteshez.

4. helyzet

Egyik nyolcadikos diákod iskolaidőben elment a szüleivel síelni egy hétre Olaszországba. Nem szóltak erről senkinek, pedig számos példa volt már rá, hogy elengedték a szüleikkel

sielni akaró diákokat januárban, februárban. A diák orvosi igazolást hoz a szülők orvos barátjától, hogy beteg volt. Az osztálytársainak beszélt a sielésről, akik véletlenül elszólták magukat előtted.

Megoldásváltozatok

1. Amikor hozza a diák az igazolást, széttéped, és beírod az egész hetet igazolatlan hiányzásnak.
2. Az osztály előtt felszólítod azt a diákot, aki elszólt magát, hogy ismétlje meg, amit mondott.
Tudja meg az egész osztály, hogy milyen csalást akart elkövetni a társuk. Tanuljanak az esetből!
3. Az orvosi igazolást elfogadod, de az ellenőrzőn keresztül kéred a diák szüleit, keressenek meg. A diákkal és a szülőkkel közösen akarsz erről a problémáról beszélni.
4. A diákot az igazolással együtt elküldöd az igazgatóhoz, és csak annyit mondasz neki: „Próbáld meg őszintén elmondani az igazságot!”
5. Elmeséled az osztálynak mint egy esetet, amely egy ismerősséddel történt meg. Kéred őket, mondják el, mit tennének a tanár helyében.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A szülő azt mondja, ha a gyerek orvosi igazolást hoz, a tanárnak semmi köze ahhoz, mi történt az egy hét alatt.
2. A szülők szólni akartak, de a diák azt mondta, biztosan nem engedné el az osztályfőnök, mert három témazárót is írnak azon a héten.

5. helyzet

Dolgozatot íratasz matematikából a hetedikesek osztályában. Amikor javítod azokat, az egyik diák dolgozatában a következő ceruzás megjegyzést olvasod az első feladatnál: „Hát ide meg mi a szart kellene írni?” A többi feladatot kicsit hiányosan, de viszonylag jól megoldja a dolgozat írója.

Megoldásváltozatok

1. A dolgozatra ráírsz egy egyest, és nem is nézed tovább, annyira felháborítónak tartod.
2. A dolgozat értékelésénél egy jeggyel rosszabbat adsz a durva mondat miatt.
3. Megadod a reális jegyet, de osztályfőnöki intőt is adsz a diáknak.
4. Reálisan értékeled a dolgozatot, de nem osztod ki a többivel együtt, hanem óra után kéred a diákot, maradjon ott, és megbeszélitek a dolgozatát.
5. Az osztály előtt kéred, álljon föl az, aki minősíthetetlen mondatot írt a dolgozatába, és elisméltetted vele, amit beírt.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A diák azonnal bocsánatot kér, és nagyon szégyelli, hogy így adta be a dolgozatát. Elfelejtette kiradírozni, amit mérgében odaírt.
2. A diák dühösen kifakad, hogy a hiányzása miatt megkérdezte a többieket, hogy miből írnak, és azt mondták, definíció nem lesz. Sokat készült, még éjszaka is, és az első feladatot már nem tudta megoldani. Csak a saját dühéről beszél, és arról, hogy most már úgysem lesz meg a négyese év végén.

6. helyzet

Angolórát szeretnél tartani egy általános iskolai nyolcadik osztályban. Néhány fiú szórakoztatja az utolsó padokban ülőket. Nem tudod őket bevonni a munkába, akármilyen érdekesnek tűnő feladatot adsz. Többszöri figyelmeztetés ellenére is tovább beszélgetnek. Majd kamaszos nevetés tör ki, mert az egyik fiú táskájába beleöntöttek egy üveg kólát.

Megoldásváltozatok

1. Kirohansz az osztályból és szólsz az osztályfőnöknek, aki egy nagyon keménykező középkorú férfi. Elmondod, hogy kiket kell megbüntetnie.
2. Megemeled a hangod, és nagyon határozottan kéred, hogy fejezzék be a külön beszélgetéseket és az idétlenkedést. Odamész hozzájuk, kicsit vársz, amíg összeszedik magukat, és folytatod az órát. Ott maradsz a közelükben az óra végéig.
3. Mind az öt fiúnak beírsz egy-egy elégtelent az órai munkájukra.
4. Nem csinálsz semmit, mérgesen vársz, hogy észrevegyék magukat, majd az egyik fiút kihívod felelni.
5. Aki a kólát beleöntötte a táskába, azt a fiút kihívod felelni.
6. Az egész osztállyal röpdolgozatot íratsz, hogy elmenjen a kedvük az idétlenkedéstől.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A diákoknak pénteken hatodik órájuk ez az angolóra.
2. Az osztály nagy része nagyon lassan halad az angol tanulásával, mert az előző évben négy tanár is tanította őket. Nem képesek követni az angol nyelvű óravezetést, te pedig ragaszkodsz ehhez, mert módszertanilag nyolcadik osztályban már ezt tartod helyesnek.

7. helyzet

Az iskolaudvaron ügyelsz. Meglátod, hogy a harmadikos gyerekek egy csoportja célbaköpést játszik. A játék abból áll, hogy kb. egy méternyi távolságból le kell köpni a céltáblagyereket. Aki nem találja el a társát, az lesz a következő céltábla. Bár csupán játékról van szó, úgy véled, nem hagyhatod szó nélkül a dolgot. Odalépsz, hogy leállítsd a játékot, de a soron következő köpő gyerek ezt nem veszi észre, és véletlenül leköpi a te ruhádat, majd ijedtében elszalad.

Megoldásváltozatok

1. Dühös leszel, de nem törödsz tovább a dologgal. Elintézed egy legyintéssel.
2. Elkapod a gyereket, és adsz egy „atyai/anyai pofont”, hogy egy életre megjegyezze, mit nem szabad csinálni egy tanárral.
3. Elkapod a gyereket, és magaddal viszed az igazgatóhoz.
4. Magadhoz hívatod a gyereket, és az osztállyal megvitátjátok az esetet, kikéred a gyerekek véleményét, hogy milyen büntetést kapjon.

5. Megkéréd az osztályfőnököt, hogy intézze el ezt a helyzetet a legjobb belátása szerint.
6. Időre van szükséged, mert nagyon felháborított ez az egész, négy szemközt akarsz beszélni a gyerekekkel erről a megalázó helyzetről.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A gyerek megbánta, ami történt, de nagyon büszke arra, hogy ő az egyik legjobb köpő, és eddig soha nem hibázott. Bocsánatot kér.
2. A gyerekek egy agresszívabb csoportja az egyik félénk, kis növésű roma kisfiút úgy veszi be a játékba, ha mindig ő vállalja a céltábla szerepet. Nagyokat nevetnek, amikor leköpi.
3. A játék kitalálója egy olyan diák, aki bukások miatt két évvel idősebb a többiekénél. Mindent meg tud csináltatni a fiúkkal, amit csak akar.

8. helyzet

Ebben a tanévben lettél egy ötödik osztály osztályfőnöke. A gyerekek rendkívül élénkek, gyakran nem tudod őket irányítani. Megpróbálsz türelemmel és szeretettel hatni rájuk, kerülöd a büntetést, sokat beszélgetsz az egyes gyerekekkel és az egész osztállyal. Hétről hétre örülsz az apró sikereknek, úgy látod, hogy az osztály már egyre hosszabb ideig képes csendben maradni és koncentráltan dolgozni az órákon. Egy alkalommal kirándulni viszed az osztályt. Az egyik nagyon visszahúzódó, csendes kislány a következőket mondja: „Régen nem voltunk ennyire hangosak. Akkor büntetési feladatokat kaptunk, bezárták a rosszakat, és volt, akit meg is vertek. Most a tanár néni nem ad büntetést, ezért van annyi baj velünk. Túl szelíd tetszik lenni! Már az anyukám is mondta.”

Megoldásváltozatok

1. Elfogadod, hogy a felsorolt módszerek valóban hatékonyabbak, és a fiúknál alkalmaznád azokat.
2. Elmagyaráznád a kislánynak, hogy a büntetés és a pofon mennyire rossz módszerek.
3. Másnap az egész osztállyal megvitátnád a kislány véleményét.
4. Figyelmen kívül hagynád a kislány véleményét, mindent ugyanúgy csinálnál, mint eddig, de a tanáriban finom célzásokat tennél a kolléganő elfogadhatatlan módszereire.
5. Arról mondanál néhány szót, hogy minden pedagógus más eszközökkel dolgozik, szerinted már van eredménye ennek a szelídebb módszernek is, de ha a kislány úgy gondolja, beszéljenek a többiekkel is erről a témáról! Nem szeretnél változtatni a módszereiden.
6. A kislánynak nem mondanál semmit, de megkeresnéd az előző osztályfőnököt és megosztanád vele, amit a kislány mondott.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A kislány nem mondott igazat. A testvérétől hallotta, hogy egyik tanára valóban ilyen szigorú, és csak segíteni akart az osztályfőnöknek.
2. Már több szülő is panaszkodott, hogy a gyerekek nem tudnak rendesen tanulni a rendetlenkedő fiúk miatt, valóban gyengekezűnek tartják a tanárnőt. A kislány anyukája a hangadó, aki az előző osztályfőnök barátnője.

9. helyzet

Influenzajárvány söpör végig az iskolán, ahol dolgozol. A gyerekek, de a kollégák közül is igen sokan hiányoznak. Te is meg vagy fázva, alig tudsz beszélni, de nem akarsz szaporítani a helyettesítendőők számát, és azt sem akarsz, hogy a hiányzó óraszám miatt meg kelljen hosszabbítani a tanévet. Az óra elején – saját hatodikos osztályodban – jelzed, hogy fáj a torkod, alig tudsz beszélni, és kéred a gyerekeket: legyenek erre tekintettel, figyeljenek koncentráltabban, hogy ne kelljen sokat beszélned. Kérésed rövid ideig hat a diákokra, néhány perc múlva aztán egyre erősödik a beszélgetés, nevetgélés, hozzá sem kezdenek a feladat megoldásához.

Megoldásváltozatok

1. Abba hagyod a tanítást, betegségedre hivatkozva hazamész, és néhány napot otthon töltesz.
2. Ismételten figyelmeztetned a gyerekeket, hogy nem tudsz beszélni.
3. Kijelentenéd, hogy mindenkinek leosztályozod az órai munkáját.
4. Megkérnéd az osztály egyik határozott tanulóját, hogy adja ki az instrukciókat, kineveznéd „tanársegédnek” egy órára.
5. Felírnád a táblára: „Kíméletlenek vagytok, szégyelljétek magatokat!”

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Pénteken az utolsó órájuk van, nagyon fáradtak a gyerekek.
2. A gyerekek elkezdik utánozni a rekedt hangot, és egymáson nevetgélnek.

10. helyzet

Hetedik osztályban az utolsó témazáró dolgozatot osztod ki a diákoknak. Mint mindig, most is kéred, nézzék át a pontokat, hogy az esetleges tévedés időben kiderüljön. Misi nagyon elmélyülten hasonlítja össze a dolgozatát a szomszédjával, és pár perc múlva kijön az asztalhoz jelezni, hogy egy pont hiányzik a négyeshez, és ő megtalálta. Aláhúztál egy szót, pedig ő jól írta. Valóban a helyes formában szerepel, de látszik, hogy átirta az előző változatot. Annyit fűz hozzá, hogy eltévesztette, de még a dolgozatírásakor javította. Te pontosan emlékszel, hogy többször is elolvastad a dolgozatát, mert láttad, hogy egy pont hiányzik a jobb jegyhez. Nem volt benne javítás.

Megoldásváltozatok

1. Határozottan megmondod Misinek, hogy csálni akart, és nemhogy kijavítanád az osztályzatot négyesre, hanem még osztályfőnöki figyelmeztetést is adsz a kísérletért.
2. Az osztályhoz fordulsz, és hangosan elmondod, hogy aki kijavítja a hibáját utólag, az ne jöjjön reklamálni, mert úgyis észreveszed a csalást.
3. Szó nélkül kijavítod a hármast egy jeggyel jobbra.
4. Azt mondod, hogy kényelmetlen helyzetbe kerültél, mert nem tudod bizonyítani, hogy a javítás mikor történt, de óra után üljetek le beszélni erről a helyzetről. Most még nem javítod ki a jegyet.
5. Ezt a gyanús pontot nem adod meg, de ha most felel a dolgozat anyagából, akkor kijavíthatja négyesre.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A beszélgetésben megtudod, hogy Misit az apja brutálisan megveri minden négyesnél rosszabb jegyért.
2. Misi szülei megígérték, hogy ha egyetlen tárgyból sem lesz rosszabb jegye négyesnél, akkor év végén megveszik a 34 sebességes biciklit.
3. Nagyon bántja Misit, hogy már harmadik alkalommal lesz közepes jegye egy pont hiánya miatt, bocsánatot kér, és bevallja a csalást.

11. helyzet

Egy másik iskolából új tanuló kerül az ötödik osztályba. Viszonylag jó osztályzatokkal érkezett, de az első hónapokban sokkal rosszabb eredményt ért el, mint a korábbi iskolájában. A szülők egy újabb rossz jegy után megkeresnek téged, és neheztelve a szemedre vetik, hogy nem szereted eléggé a gyereküket, azért, mert cigány, és nem is tudsz bánni vele. Az előző iskolában is csak egy rendes tanár volt, azért hozták el. A pszichológus is megmondta, hogy nincs semmi baja, csak jól kell vele bánni.

Megoldásváltozatok

1. Megmutatod a szülőknek a gyerek dolgozatait, hogy meggyőzd őket: nem ellenérzések miatt kapott rosszabb jegyeket.
2. Megmutatod a szülőknek a jobban teljesítő tanulók dolgozatait, hogy összehasonlíthassák a saját gyerekük teljesítményével.
3. Azt javaslod a szülőknek, hogy vigyék el a gyereket egy másik osztályba, ha ennyire nem bíznak benned.
4. Megmagyarázod a szülőknek, hogy az iskola- és osztályváltoztatás általában negatívan befolyásolja a gyerekek teljesítményét.
5. Megértéssel fogadod a kritizáló szülőket, de határozottan kijelented, hogy semmi köze nincs a jegyeknek ahhoz, hogy a kisfiú cigány. Megígéred, hogy még jobban odafigyelsz a gyerek szerepléseire, és kéred, hogy egy hónap múlva újra térjete vissza erre a témára.
6. Kikéred magadnak a gyanúsítást, és hangsúlyozod, hogy számodra minden gyerek egyforma, mindegyiket egyformán szereted őket, és mindegyikük számára egyformák a követelmények is. Többször hangsúlyozod, hogy igen jól tudsz bánni a gyerekekkel.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. A szülők nem tudják elfogadni, hogy nem kitűnő tanuló a gyerekük, a másik iskolából is ezért hozták el. Nagyon törődnek a gyerekekkel, hogy vigye valamire, annak ellenére, hogy cigány. Nagyon szigorúak.
2. Késői gyerek, és a szülők nagyon aggódnak, hogy megtesznek-e mindent a gyerekük érdekében.
3. A gyerek túlzottan szorongó, ami az iskolaváltoztatással felerősödött, de erről az osztályfőnök nem tudott. Már voltak pszichológusnál is, mert előfordul, hogy éjszaka bepisil.

12. helyzet

Nyolcadikos osztályodban van egy olyan tanuló, aki mindenkinek – tanároknak, diákoknak – rendkívül sok problémát okoz mind a tanulással, mind a magatartásával. Két héttel a tanév vége előtt úgy látod, hogy ez a diák „csak” két tárgyból bukik, van tehát reménye, hogy a pótvizsgán átmegy, és kikerül az iskolából. Ez azért is fontos, mert túlkoros,

két évvel idősebb a többiekénél, nem lenne jó hatással a leendő osztálytársaira, mert cigarettázik, iszik, és a legtöbb tanár nem bír vele. Ha átmegy a pótvizsgán, meglesz legalább az általános iskolai bizonyítványa. Az osztályozó konferencián azonban – váratlanul – a biológia-tanárnő is elégtelenre zárja le, így a három elégtelen az érvényes szabályok szerint már csak évismétlést tesz lehetővé. Megpróbálok rávenni a kollégánőt, hogy mégis engedje át a fiút, de ő ragaszkodik a buktatáshoz.

Megoldásváltozatok

1. Megmondod a kolléganőnek, hogy értelmetlen evvel a gyerekekkel még egy alkalommal évet ismételtetni.
2. Négyszemközt próbálok meghatni a kollégánőt, kicsit felnagyítva az érintett tanuló sanyarú otthoni körülményeit.
3. Megkéred az osztályozó értekezlet résztvevőit, hogy szavazzanak a tanuló „sorsáról”.
4. Négyszemközt beszélsz az igazgatóval, és kéred, hogy intézkedjék a gyerek érdekében.
5. Nem csinálsz semmit, és a tanuló évismétlésre bukik.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Azt hallottad, hogy amikor a fiú megtudta, hogy biológiából egyesre akarják lezárni, azt mondta a többieknek, hogy „Megbánja ezt még ezerszer a biosztanár.”
2. A fiú azért sem tudott tanulni, mert feketén segédmunkásként dolgozik a nagybátyjánál, hogy a kisebb testvéreinek legyen mit enni. A mamája alkoholist, a papáról nem lehet tudni semmit.

13. helyzet

Nyolcadikos koráig Gabi szófogadó, szorgalmas, jó tanuló kislány volt, egyike a legjobbaknak. Erre az évre azonban megváltozott, nem tanul, nem figyel. Édesanyja felkeres téged a fogadóórán, és ő is panaszkodik a lányára. Esténként későn jár haza, nem mondja el, hol volt. Amikor az iskoláról kérdezi, csak annyit mond, hogy halálosan unja az iskolát.

Megoldásváltozatok

1. Négyszemközt megkérdezed Gabit, hogy mi az oka tanulmányi eredménye romlásának.
2. Megnyugtatom a mamát, hogy a tizenévesek ilyenek, nem kell ennek akkora jelentőséget tulajdonítani.
3. Megígérem a mamának, hogy azonnal korrepetálásra küldöd.
4. Kérek, hogy üljetek le hárman, Gabival együtt, és próbáljatok megoldást keresni a hátralévő félévre.
5. Elmagyarázom a szülőnek, hogy sokkal szigorúbban kell fogni a kamasz gyereket, mert az nem tudja, hol a határ. Olyan büntetést kell adni, ami érzékenyen érinti.
6. Elküldöm Gabit az iskolapszichológushoz, a szakember oldja meg a problémát.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Az anya egyedül neveli két kamasz gyereket, és látható, hogy nem tudja őket megfelelően irányítani.
2. Mindkét szülő éjjel-nappal dolgozik, a gyerek semmiféle figyelmet nem kap otthon.

3. Az osztálytársaktól azt hallotta az osztályfőnök, hogy Gabi olyan társaságba jár, ahol állítólag több kábítószeres gyerek is van.

14. helyzet

Néhány hónap óta minden reggel az egyik – közvetlen szomszédságodban lakó – nyolcadik osztályos diákkal mész az iskolába. Jókat beszélgettek útközben. A „kedves szomszéd” azonban egyik napról a másikra elmarad, sőt feltűnően kerül téged. Kérdésedre így válaszol: „A többiek azt mondják, hogy stréber vagyok és puncsolok (nyalizok) a tanárnőnél (tanár bácsinál), hogy jobb jegyet adjon. Állandóan ezzel cikiznek, mert nem mondom el, hogy miről beszélgetünk.”

Megoldásváltozatok

1. Nem foglalkozol a dologgal, úgy véled, hogy ez a gyerekek ügye.
2. Az egész osztállyal beszélsz a tanár–diák viszonyról, és közben kifejtetted, hogy szerinted természetes dolog, hogy egy tanár és egy diák együtt mennek az iskolába.
3. Nem szólsz semmit, de elgondolkodsz azon, hogy vajon nem kivételeztél-e már valóban az érintett gyerekekkel. És azon is, hogy mennyi időt beszélgetsz a többi, osztályodba járó gyerekekkel.
4. Megkérdezed a gyereket, hogy valóban kedvencnek érzi-e magát.
5. Megkéred az érintett gyereket, hogy gondolkodjon el azon, vajon miért vélekednek így róla a társai.
6. Megkérdezed a diákot, hogy beszélj-e erről az osztállyal. Sajnálod, hogy nem együtt mentek reggel, mert nagyon érdekesek voltak ezek a beszélgetések. Megérted, hogy nem akarja kitenni magát a cikizésnek.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Egy nagyon zárkózott gyerekről van szó, aki az osztály előtt egyáltalán nem szólal meg, de ezeken a reggeli beszélgetéseken kicsit oldottabb.
2. Az iskolában nemrég volt egy eset, amikor egy tanár szexuális kapcsolatba került egy diákjával. Talán jobb is, hogy külön mentek reggel, nehogy gyanúba keveredj.

15. helyzet

Belépsz a 6.a osztályba, amelynek magyartanára és egyúttal osztályfőnöke is vagy. Keresed a naplót, mert a tanári szobában nem találtad, és azt gondoltad, az előző órát tartó tanár az osztályban felejtette. A napló azonban nincs az osztályteremben. Kiderül, hogy az előző két órán sem volt ott, mert a többi tanár sem találta. A nap végére világossá válik, hogy az osztálynaplónak nyoma veszett. Két hét van hátra a tanévből, még nem tudod, hogyan fogjátok napló nélkül lezárni a jegyeket. Senki nem mond semmit, senki nem tud semmit a napló hollétéről.

Megoldásváltozatok

1. Megpróbálsz a noteszedből rekonstruálni a jegyeket, és a többi kollégádat is megkéred, hogy így tegyenek, és új naplót nyitsz.
2. Azt mondd a gyerekeknek: „Most már elég a tréfából, azonnal adjátok elő a naplót! Nem lesz semmilyen következménye.”

3. Beszélsz az osztállyal arról, hogy a napló milyen fontos dokumentum, és nagyon súlyos következménye lesz, ha valaki ellopta. Nyomozásra számíthatnak, mert ezt nem lehet annyiban hagyni. Aki elvette, arra büntetés vár.
4. Elmondod a gyerekeknek, hogy neked személyesen mennyire kellemetlen a kollégáid és az igazgató előtt a napló eltűnése, és kéred a segítségüket az előkerítésben. Már megint a te osztályoddal van baj. Ha nem kerül elő, akkor te fogod kérni az osztályozó értekezleten, hogy a kétesre állók a rosszabb jegyet kapják.
5. Szülői értekezletet hívsz össze, és kéred a szülőket: hassanak oda a gyerekeikre, hogy adják elő az osztálynaplót. Nem azt tartod fontosnak, hogy ki vitte el, hanem azt, hogy most juttassa vissza.
6. Bejelentetted az igazgatónak a napló eltűnését, azt is elmondod, hogy nem érzed magad felelősnek az esetért, és rábízod a dolog megoldását.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Van tipped arra, kik vihették el a naplót. Két több tárgyból bukásra álló fiúra gondolsz.
2. A naplót véletlenül hazavitte az egyik kolléga, összefogta a nagyalakú füzetekkel, de ez csak egy hét múlva derül ki.

16. helyzet

A harmadik osztályban azt kéred, hogy mindenki hozzon csecsemőkori képeket, amiből válogatva egy vicces tablót készítenek az osztályban. Dani több képet is hoz, az első óra kezdésénél lázasan nézegetik egymás képeit. Az egyik képen a nagymamája fogja a kezében, aki egy sötétbőrű roma asszony. A szomszédja csodálkozva mondja: „Nem is tudtam, hogy te cigány vagy.” Dani dühösen mondja: „Nem vagyok cigány.” Sírva kirohan az osztályból.

Megoldásváltozatok

1. Kimész Dani után, visszahívod, majd eltetted a képeket, és bejelentetted, hogy az utolsó órán beszélgettek majd erről. (Időt akarsz nyerni, hogy valakitől megkérdezd, mit csinálj.)
2. Nagyon leszidod a gyerekeket, hogy milyen tapintatlanok voltak Danival.
3. Kéred, hogy tegyék el a képeket, és annyit mondasz, mindenki olyan nemzetiségű, amilyennek vallja magát, és ezt tiszteletben kell tartani. Majd behívod Danit.
4. Azt mondd Daninak a folyosón: „Legyél büszke rá, hogy ilyen fiatal és szép nagymamád van.”
5. Behívod Danit és röviden elmagyarázod neki, hogy nem megbántani akarta a társa, hanem nem tudta, hogy roma származású. (Ha a kisfiú megnyugodott.) Beszéltek egy kicsit arról, hogy biztosan van több más nemzetiségű nagyszülő is az osztályban vagy a gyerekek baráti körében.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Daniék családja nyíltan vállalja roma származásukat, de Dani azt hitte, hogy csúfolni akarja a társa.
2. Daniék szülei nem vállalják roma származásukat, sőt inkább titkolni szeretnék.

17. helyzet

Egy nyolcadikos diák az iskolai büfében sorozatosan ezreseket költ. Gyakran megvendégeli osztálytársait is süteményekkel, üdítőitalokkal. Az egyik nap, amikor ügyeletes vagy, az osztály fiútagjai kezükben nagy szendvicsekkel, üdítő poharakkal közelednek. Megkérdezed a fizető diákot: „Honnan van neked ennyi pénzed?” A válasz rövid: „Semmi köze hozzá.”

Megoldásváltozatok

1. Behívatod a szülőket, és magyarázatot kérsz a pénzzel kapcsolatban. Ha ők adják ezt a nagy zsebpénzt, nyomatékosan kéred, hogy ne tegyék.
2. Azonnal kifizetteted a gyerekekkel a fogyasztott ételeket, italokat.
3. Nem foglalkozol a problémával, mert valóban nincs közöd a diákok zsebpénzéhez.
4. Beszélsz az osztállyal, hogy micsoda dolog az, hogy mindig csak ez a fiú fizet, tanulják meg, hogy viszonzni kell a megvendégléseket.
5. Beküldöd a diákot az igazgatóhoz, mert ilyen szemtelen diákkal nem tudsz mit kezdeni.
6. Kéred a diákot, órák után maradjon itt, mert négy szemközt beszélni szeretnél vele erről a problémáról.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozatok

1. Kiderül, hogy a diák a szüleitől lopja el a pénzt, akik még nem tudnak róla. (Jómódú családról van szó.)
2. Egy betöréseket elkövető bandába keveredett a diák, az eladott műszaki cikkek árából van a pénz.
3. Azért vendégeli meg a többieket az összegyűjtött zsebpénzéből, mert így sok barátja lesz.
4. A diák éjszakánként egy pékségben dolgozik, és úgy keresi a sok pénzt.

18. helyzet

Robi az 5.a-ba jár. Éles eszű kisgyerek, de sok gondot okoz neki, hogy dadog. Az utóbbi hónapokban, amikor felszólítják felelni, inkább nem mond semmit, mert kinevetik a többiek. Azóta romlott meg a kapcsolata a fiúkkal, mióta hárman jelentkeztek, de egyedül őt vették fel az kézilabda utánpótláscsapatba az osztályból. A fiúk úgy gondolják, hogy egyformák voltak, de Robit azért vették be, mert cigány. Kicsit hencegve volt büszke, hogy megdicsérték, és nagy jövőt jósoltak neki a sportvezetők. Az óráidon, ha nem válaszolt, néhányszor leültetted, de kezd kínossá válni, hogy ha felszólítod, és nem szólal meg, nem adsz egyest, pedig nem tudod eldönteni – és a gyerekek sem –, hogy tudja-e a választ vagy nem. Volt idő, amikor kicsit dadogva, de mégis jól tudott felelni a többiek előtt is. Egyre ellenségesebbek vele a gyerekek, mert úgy érzik, kivételezel vele. Ő pedig egyre kevésbé hajlandó megszólalni előttük.

Megoldásváltozatok

1. Leülsz vele beszélgetni, és elmagyarázod, hogy erőt kell vennie magán, és szóban is felelni kell, mert az élet sem fogja őt megóvni ezektől a helyzetektől.
2. Leülsz vele beszélgetni, és elmondod, hogy vége a türelemnek, ha a következő feleléskor nem szólal meg, ő is ugyanúgy egyest fog kapni, mint a többiek.

3. Elküldöd egy pszichológushoz, hogy segítsen abban, hogy újra merje vállalni a megszólalást a társai előtt is.
4. Nem csinálsz ebből ügyet, ő mindig írásban ad számot a teljesítményéről, és ezt megbeszéled a gyerekekkel is: ez azért van, mert Robinak nehézségei vannak a beszédben. Kéred, hogy ő jelezze, ha már úgy érzi, tudna felelni szóban is.
5. Beszélgetsz vele arról, hogy egy meccsre meghívna-e az osztályt. Biztosan örülnének neki az osztálytársai.
6. Az osztállyal megbeszéled, hogy mit jelent kinevetni valakit a fogyatékossága miatt. Nagyon elítéled azt, aki annyira éretlen, hogy ezt nem fogja föl. Akit kinevetnek, nagyon megalázó helyzetben érzi magát. Ez nem játék.
7. Próbálsz megértetni a fiúkkal, hogy a csalódásuk érthető, de ne vitassák el Robi érdemeit. Attól nem véd jól, mert cigány. A dadogás pedig bizony visszavethet valakit a szóbeli munkától. Főleg akkor, ha még attól is tartania kell, hogy kinevetik. Tudnának-e segíteni Robinak azzal, hogy olyan légkört alakítsanak ki maguk körül, hogy könnyebben vállalja a felelést?

Te milyen megoldást választanál? Miért?

19. helyzet

A hetedikes Géza ma is késve érkezik az iskolába, ez nála már megszokott. „Lekéstem a buszt” – mondja, és gyorsan leül a helyére. Egy hétig nem volt iskolában. A szomszédjában lakó osztálytársának azt mondták a testvérei, hogy beteg. Az igazság viszont az, hogy a nagymamájával elment egy rokonukhoz, aki egy másik városban lakik. A házi orvos betegségről adott igazolást erre az időszakra. Kérdésedre maga is elmondja, hogy elutazott, de fáj a torka, és beteg volt. Ez már nem az első eset, amikor 3-4 napra eltűnik, és utána orvosi igazolást hoz. A késései és a hiányzásai miatt annyi a lemaradása, hogy nem tud bekapcsolódni az órai munkába. Egyedül a földrajzórákat és a térképeket szereti nagyon. Hosszú percekig tanulmányozza a folyókat, követi az ujjával. Földrajzóra előtt már toporogva várja, hogy kiakasszátok a térképet.

Megoldásváltozatok

1. Elveszed az igazolást, és nem csinálsz semmit. A világ baját nem tudod a válladra venni.
 2. Eltéped az igazolást, és dühösen igazolatlan hiányzónak írod be. Megelégedted azt, hogy hülyének néznek.
 3. Szünetben felhívod az orvost, és megkéred, hogy ne asszisztáljon a hiányzásokhoz.
 4. Behívod a szülőket, és nyomatékosan elmondod, hogy beszélni fogsz az orvossal a diákok hiányzási igazolásairól, és legközelebb igazolatlan hiányzásnak írod be.
 5. Délutáni korrepetálásra kötelezed Gézát, mert különben nem tudja teljesíteni a követelményeket a hiányzások miatt. A szülőket értesíted, és kéred őket, hogy segítsenek abban, hogy Géza bepótolja a hiányokat.
 6. Elmondod, hogy milyen következményei vannak annak, ha Géza ennyit hiányzik. Próbálsz kigondolni valamilyen megegyezést Gézával, hogy megérje neki iskolába járni. Pl. Ha nem hiányzik, akkor ő lehet a szertárfelelős, és nézegetheti, rendezgetheti a térképeket.
- Te milyen megoldást választanál? Miért?

20. helyzet

Már hetek óta panaszkodnak a nyolcadikos osztályodra a tanárok. A diákok nem tanulnak, nem lehet haladni, az utolsó órákról pedig egy-két tanuló jelzés nélkül hazamegy.

Különösen két fiú az, akikkel sok a gond. Ők azok, akik az utcán cigarettáznak, este sokáig buliznak a helyi presszóban, játékgépeznek. Amikor megpróbáltál velük beszélgetni, azt mondták: „Hagyja ezt a dumát! Ahhoz nem kell tanulni, hogy valaki száz rongyot is megkeressen egy este. Mi tudjuk a módját. Adunk, veszünk. Jó nők kellenek és lóvé. Élni tudni kell.” Bármit mondtál, csak nevetgéltek, alig várták, hogy megszabaduljanak a veled való beszélgetéstől.

Megoldásváltozatok

1. Tehetetlen vagy, ezt nem tudod megoldani, és arra rendezkedsz be, hogy túléljed az utolsó évet.
2. A következő osztályfőnöki órán újra beszélsz a tanulás fontosságáról, a pályaválasztásról.
3. Behívod az igazgatót, hogy győzze meg őket, hátha egy idősebb embernek nagyobb a hatása.
4. Megkérdezed a kollégádat, hogy van-e valami bevált módszere erre az időszakra, mert tanácstalan vagy.
5. Megpróbálsz az óráidat érdekesebbre tervezni, és olyan módszerekkel dolgozni, amikor mindenki oldhat meg sikeresen feladatokat.
6. Osztályfőnöki órán közös problémamegoldást szervezel, a hatlépéses módszerrel. A keret adott. „Iskolába kötelező járni. Minek kellene történnie, hogy mind a tanárnak, mind a diákoknak jobb érzései legyenek az iskolában?”
7. Próbálsz azokat a diákokat megszólítani, akikkel könnyebben boldogulsz, akik képesek most változtatni a magatartásukon. Reménykedsz abban, hogy az a kör, akikkel már tudsz dolgozni, egyre bővül. Sok-sok pozitív visszajelzést adsz.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozat

A fiúk jó képességűek, a helyi gimnáziumban tudnának továbbtanulni.

21. helyzet

Amikor belépsz a 6.b osztályba, látod, hogy nagy a felfordulás. Az egyik kislány sír, mert behozta megmutatni a többieknek az új mobiltelefonját, és az a szünetben eltűnt. Senki nem tud róla semmit. A hosszú szünetben a legtöbb gyerek lement az udvarra, de a színjátszóknak megbeszélés volt, ők jöttek-mentek. Próbálsz kikérdezni a gyerekeket, és többen mondják, szerintük Roni volt a legtöbbet a teremben. Roninak nincs mobiltelefonja, és nagyon nehéz körülmények között él. Az édesanyja otthagya a nagymamára a gyerekeket, pénzt nem ad, gyakran még ennivalóra sincs pénzük. Roni halkan mondja, nem én vettem el, majd nem szólal meg többet. Roni szomszédja egy nagyon élénk kislány, aki mindig rendez az osztály problémáit. Megy, intézkedik. Most is segíteni szeretne Ronin, és bizonyítani, hogy nem ő vette el, a padra borítja Roni táskájának a tartalmát. „Tessék, nézzétek meg, hogy nincs nála a telefon.” – mondja. De amikor visszapakol és bedugja a táskát a padba, a másik oldalon kiesik a padból a telefon.

Megoldásváltozatok

1. Megkérdezed Ronit, ő tette-e a padba a telefont. Ha igen a válasz, kéred, szünetben beszéljetelek róla.

2. Megkérdezed, ő tette-e a padba a telefont, és ha a válasz nem, akkor lehet örülni, hiszen megkerült, és nem kell vele foglalkozni tovább.
3. Örülsz, hogy a telefon megkerült, és vége a feszültségnek. Mindegy, hogy hogyan került oda.
4. Elmondod a gyerekeknek, hogy az még nem bizonyíték, hogy az ő padjában találtátok meg, mert más is odatehette. Az is lehet, hogy Roni csak nézegette.
5. Úgy érzed, ez most egy nehéz helyzet, mert segítened kell a gyerekeknek, hogy belássa: nem elfogadható, amit tett, de ne szégyenüljön meg a többiek előtt. A telefon visszakerült a gazdájához, így megtehetjük, hogy elfelejtjük az esetet.
6. Nagyon leszidod azt a kislányt, akié a telefon, mert ha nem hozta volna el, akkor most mennyi értékes idő megmaradt volna az órából.

Te milyen megoldást választanál? Miért?

Helyzetváltozat

Ha ugyanez az osztály jól tanuló, jó módú diákjával fordul elő.

*



4. Játékleírások

Kaposi László (1999, 2005)

Ajánlás: a tanárnak figyelnie kell a szabályjátékok szabályainak pontos ismertetésére és arra, hogy ott kell abbahagyni őket, „ahol” teljesítették céljukat.

Játék közben érdemes időnként megállni és a variációkat, különleges szabályokat akár menet közben elmondani, végtére is demonstrációs helyzetről van szó, nem cél, hogy a játékosok teljesen megfélekezzenek magukról és csak a játék örömeire koncentráljanak.

Az egyes játéksorokat kövesse elemzés, illetve hagyjon időt a tanár a kérdésekre, reakciókra. Általában a tanárra van bízva, hogy melyik játékra mennyi időt hagy a kipróbálás után.

Lakatlan sziget

(*empátia, egymásra figyelés*)

Közös játék-improvizáció segítségével demonstráljon egy játékot (max.: 10 percben)!

Használja példának az alábbiakat:

- o A játszók életkora: 9 év (ált. iskola 3. osztálytól)
- o A játék helyszíne: egy lakatlan sziget
- o Kiindulásként adja meg, hogy egy elsüllyedt vitorlásról, úszva érkeztek a partra
- o Tegye fel a kérdést: mit csináljunk most?

Ismertesse a dramatikus játék általános jellemzőit és a megfelelő pontokon utaljon a játékban történetekre!

Számoljuk meg magunkat!

(*koncentráció, egymásra figyelés*)

Életkor: mivel a játék nehézsége (kivételesen) függ a létszámtól, nagyobb létszámú csoportok esetében csak 9-10 év felett ajánlott

Körülmények: a csoport körben áll (nehezített változatban: járkálunk a teremben)

Nehézségi fokozat: kezdésként elég az alapváltozat

Leírás: Csukott szemmel állunk a körben. Mindenki csak egyszer szólalhat meg. A számokat 1-től kezdve, egyesével növekvő sorrendben kell hallanunk. Addig a számig megy a sorozat, ahányan vagyunk. Értelemszerűen nem beszélhetjük meg, hogy mikor, ki szólaljon meg, épp ez a játék lényege, hogy ráérezzünk, mikor jöhetünk mi. Ha egyszerre szólaltak meg a játékosok, mindig újbóli kezdés jön.

Megjegyzés: Általában minden csoport, némi bizonytalankodás után, élvezettel játssza a játékot és el is jutnak a sikerig. *Nem kell kapkodni*, nem kell azonnal jönniük a számoknak, egy idő után *épp a lassúság* ad feszültséget. Kipróbálhatják a játszók nyitott szemmel is, de általában hamar rájönnek, hogy könnyebb, ha nem látják egymást.

Tapskör és Tapsfordító

(*koncentráció, egymásra figyelés*)

Életkor: bármilyen életkorú csoporttal játszható

Körülmények: a csoport körben áll

Leírás: A játékvezető egyet tapsol, ezzel elindít egy tapskört jobbra (vagy balra).

Mindenkinek az a dolga, hogy ezt a tapsot minél gyorsabban továbbadja a szomszédja felé.

(Lényegét tekintve a játék hasonló az „Üzenet” című játékhoz, ahol egy kézszorítás tölti be ezt a funkciót.) A játékvezető – hogy érdekesebbé és koncentráltabbá tegye a játékot – időkeretet vezethet be, vagyis hangosan számolhatja a másodperceket.

Most próbáljuk meg kevesebb idő alatt! A **Tapsfordítónál** nincs időbeli korlátozás. Az izgalmat az adja, hogy bárki, aki kétszer tapsol gyorsan egymás után, egyúttal megfordítja a játék (és a tapsolás „haladási”) irányát is.

Tekintet balra

(*koncentráció, egymásra figyelés*)

Életkor: tapasztalat szerint kicsiknél, nagyoknál egyaránt játszható

Körülmények: a csoport körben áll, hogy jól lássák a többiek

Nehézségi fokozat: könnyű, élvezetes játék

Leírás: Mindenki a saját ritmusában játssza a játékot. A tőlünk balra álló játékostól kezdve, egyenletes tempóban, az óramutató járásával azonos irányban sorra vesszük a tekinteteket, vagyis megpróbálunk belenézni mindenki szemébe. Amikor „összeakadunk” valakivel (a

tekintetünk akár csak egy pillanatra is kapcsolódik), helyet cserélünk vele és új helyünkön újra balról kezdve folytatjuk a játékot. Rendre több páros cserél helyet egy időben: ügyeljünk az összeütközések elkerülésére!

Megjegyzés: Érdemes elmondani, hogy nem a gyorsaság a fő szempont.

Szín–testrészt

(együttműködés, gyorsaság, érintéssel kapcsolatos zavarok oldása)

Életkor: tapasztalat szerint kicsiknél, nagyoknál egyaránt játszható

Körülmények: viszonylag nagy helyigényű játék; itt most jól jön, ha sok minden van a teremben

Nehézségi fokozat: nem nehéz játék, a rohangálás miatt kell főként egymásra figyelnünk

Leírás: Szétszórva állunk a teremben. A játékvezető egy színt (pl.: piros) és egy testrészt (pl.: homlok) nevez meg. Ekkor mindenkinek a most kijelölt (saját) testrészével meg kell érintenie egy megadott színű tárgyat a teremben (oda kell tapadnia hozzá). A szín lehet tárgyon, lehet egy a társak valamelyikén lévő ruha színe. Izgalmassá lehet tenni a játékot időbeli korlátozással is.

Egy-egy körben minél több variációt érdemes kipróbálni.

Megjegyzés: Tipikus hiba szokott lenni, hogy valakire sokan „tapadnak”, mert rajta éppen van olyan szín, amit a játékvezető kiáltott – a szabály az, hogy neki is, mint mindenkinek – kell találnia egy másik színes helyet. Játékos önmagán lévő színhez nem érintheti a megadott testrészt. (Példa: érintsetek könyökkel feketét, vagy érintsetek meg ujjal kéket!)

Fusson az, aki...

(gyorsaság, ügyesség; a második változatban ön- és társismeret is)

Életkor: tapasztalat szerint az önismereti változat inkább 11 éves kor felett működik

Körülmények: nagy körben ülünk a székeken

Nehézségi fokozat: nem nehéz játék, ha a ritmusa töretlen marad

Leírás: Az ú.n. székfoglaló játékok egyike. Körben ülünk, a játék indítója a kör közepén áll és a játék nevét adó mondatot („fusson az, aki...”) befejezve megadja, hogy kiknek kell felpattanniuk a helyükről és másik széket keresniük. Pl. Fusson az, aki tegnap este tévét nézett! Mellettünk lévő székre nem szabad ülni, akinek nem jut hely (hisz a kiáltó ember is széket keres), az mondja az új mondatot. A játékba bevihető **egy ön-és társismereti elem** azzal, hogy csak olyat szabad kiáltani, ami a körben állóra is igaz. Ezt tetézhetjük azzal a megkötéssel is, hogy csak fontos dolgokról eshet most szó. (Pl. Fusson az, aki hazudott már a barátjának.)

Megjegyzés: Néha akad olyan játékos, akinek gondot jelent a mondat kitalálása; az első változatban gond nélkül segíthetünk, a másodikban érdemes kivárni a „szülés” eredményét

A szobrok életre kelnek!

(kommunikációs játék, kommunikáció testnyelven, szituációs játék, együttműködés párokban)

Az egyik játékos szobrot formáz a testéből, vagyis felvesz egy pózt. Amikor készen van, akkor a párja a közelében keres egy helyet, s az első játékos testhelyzetéből kiindulva □ anélkül, hogy hozzáérne, felvesz egy pózt. Így egy szoborpáros jött létre. Amikor ez megtörtént (lehetőleg szavak nélkül!), az első játékos keres egy új helyet (és új pózt) a második játékos környékén. Több fordulóban is alakíthatjuk szoborpárosunkat. A vezető jeladására mindkét játékos dermedjen meg! Mozdulatok, s ha kell, akkor szavak segítségével játsszatok le egy a szoborpárosból kiinduló helyzetet! Ha nem ugyanarra gondoltok, akkor játsszatok le ki mindkét variánst! Több játékosal is érdemes kipróbálni a gyakorlatot.

Ha már elég gyakorlottak vagytok, dolgozhattok hármas vagy négyes csoportokban is.

Kísérletezhetek a feszültség szint váltakoztatásával. Végezzétek az egyik gyakorlatot csekély, a másikat nagyobb intenzitással. Próbáljatok szó nélkül dolgozni! Utána beszéljétek meg a problémákat, az újszerű ötleteket és a leggyakoribb reakciókat!

Tudnál beszélgetni?

(kommunikációs játék, spontán beszéd fejlesztése, nyelvi játék, kifejezőképesség,

Alkossatok hatos vagy nyolcas csoportokat, s döntsétek el, ki legyen az a két játékos, aki titokban megállapodik egy beszélgetési témában! Ők ketten aztán megvitatják a témát a csoport előtt. Céljuk az, hogy félrevezessék a többieket az általuk megbeszélte témát illetően, de közben semmiféle valótlant, a témától (jelentősen) eltérőt nem mondhatnak. Ha úgy véled, hogy rájöttél a beszélgetés témájára, akkor bekapcsolódhatsz a társalgásba. Ezután azonban a két témagazda bármikor megkérdézheti tőled, hogy szerinted miről van szó. Ha erre sor kerül, suttogva kell közölnöd egyikükkel, hogy mire gondoltál.

Ha ráhibáztál, továbbra is részt vehetsz a társalgásban, ha nem, újból megfigyelő leszel mindaddig, amíg nem támad újabb ötleted. Három tévedés kieséssel jár. A játék addig tart, amíg mindenki a) kitalálta a témát és bekapcsolódott a társalgásba, vagy b) háromszor tévesen kérdezett rá és kiesett a játékból.

Álarcos mulatság

(maszkos játék, kommunikáció tekintettel, mimikával, testnyelven, kifejezőképesség)

Képzeld el, hogy öt álarc fekszik előtted egy asztalon: Meglepetés, Harag, Arrogancia, Tragédia, Komédia. Emeld fel Meglepetést, s nézz át rajta! Vedd fel Meglepetést úgy, hogy a keziddel közben eltakarod az arcod! Vedd el a kezéd, hogy a maszk látható váljék! Feszítsd meg az arcod, hogy amikor a fejed jobbra és balra mozdítod, ne változzék az arckifejezésed! Vedd le Meglepetést, a kezéd mögött az arcod újra közömbössé válik, s menj vissza az asztalhoz! Válaszd ki Haragot, s vedd fel! Menj vissza és próbáld ki Arroganciát, aztán felváltva Tragédiát és Komédiát! Vajon milyen gyorsan tudod kicserélni őket? Az egyik maszk tapadjon az arcodra! Az ujjaidat bedugva a maszk szélé alá próbáld lefeszíteni az álarcot! A fejed és a kezéd maradjon egy helyben, a válladat és a karodat előre, a mellkasod hátrafelé mozgasd, miközben erőlködsz!

Ezt a gyakorlatot kisebb csoportokban, önállóan is végezhetjük. Nem szükséges hozzá más, mint egy valaki, aki vezetőként ismerteti az utasításokat. (A gyakorlat egyéni munkára is alkalmas.)

Általános helycsere

(mozgáskoncentráció, reflex)

A csoport összes tagja egy fő kivételével a patkó alakban elrendezett székeken foglal helyet. A szék nélkül maradt játékos (a pillanatnyi irányító) a patkó két végétől egyenlő távolságra áll. Elkiáltja két csoporttag nevét, akiknek helyet kell cserélniük, de közben (mielőtt a helycsere megvalósulna) az irányító is megpróbál leülni a két szék valamelyikére. Az lesz az új irányító, akinek nem jut szék.

Az irányító bármikor vezényelhet általános helycserét is ilyenkor mindenkinek föl kell állnia, hogy másik helyet keressen magának.

Arcrajzolás

(maszkos játék, kommunikáció tekintettel, mimikával, kifejezőképesség)

1. Közömbösség üljön ki az arcodra! A kezed emeld az arcodhoz, egészen közel, de ne érj hozzá! Lassan húzd végig a kezed az arcodon (arcod előtt!), üljön ki rá a félelem! A tekinteted egyenesen előre meredjen, ne érzékelje mozgó kezed! Lassan visszafelé húzva a kezed, töröld le a félelmet, légy újra közömbös!
2. Ismételd meg a gyakorlatot úgy, hogy most mindig másféle érzélem üljön ki arcodra! Az átalakulások legyenek teljesek és pontosok! Milyen gyorsan tudod megalkotni és letörölni arcodat?
3. Próbáld ki a gyakorlatot egy társsal! Kezed lassan húzd végig közömbös arcán, hogy azon valamilyen másféle érzélem jelenjen meg!
Ezt a gyakorlatot kisebb csoportokban, önállóan is végezhetjük. Nem szükséges hozzá más, mint egy valaki, aki vezetőként ismerteti az utasításokat. (A gyakorlat egyéni munkára is alkalmas.)

Atom

(mozgáskoncentráció, együttműködés)

A csoport a tanár utasításait követve mozog a teremben (pl. „Kocogj!, Szökdelj!” stb.). Amikor a kikiáltó egy számot kiált, mondjuk azt, hogy *Kettes atom!* vagy *Ötös atom!*, a többieknek minél gyorsabban ilyen létszámú csoportot kell alakítaniuk. Az Egyes atom!” utasításra mindenkinek zárt, önmagát ölelő helyzetbe kell dermednie. A tanár bármilyen számot mondhat, s ugyanazt a számot többször is. Azok, akik kimaradnak a meghatározott létszámú csoport/ok/ból (mert például a társaság létszáma nem osztható az adott számmal) kisebb létszámú csoportot alakítsanak!

Az ajándék

(kommunikációs játék, kommunikáció testnyelven, kifejezőképesség, szituációs játék)

Alkoss meg két karaktert! Az egyik az ajándékozó, a másik az ajándékozott. Kezdj ajándékozóként: találj ki egy tárgyat! Fordulj jobbra, és kínáld fel a tárgyat a képzeletbeli ajándékozottnak! Fordulj tovább, közben változtasd meg a kéztartásod és az arckifejezésed, hogy átalakulhassál az ajándékozottá! Ügyelj arra, hogy a felkínált tárgyat vedd át, ugyanabból az irányból!

Ezt a gyakorlatot kisebb csoportokban, önállóan is végezhetjük. Nem szükséges hozzá más, mint egy valaki, aki vezetőként ismerteti az utasításokat. (A gyakorlat egyéni munkára is alkalmas.)

Bagoly

(bizalomérzet kialakítása, térérzékelés)

Mindenki álljon csukott szemmel! A tanár (pl. a vállát megérintve) titokban kijelöl valakit: ő lesz a Bagoly. A kijelölt játékos nem szól egy szót sem, csak kinyitja a szemét. A tanár jelzésére induljatok el kinyújtott kézzel (óvatosan, vigyázva egymásra), természetesen továbbra is csukott szemmel. Ha valakihez hozzáérsz, ne nyisd ki a szemed, csak kérdezd meg tőle: Bagoly? Ha a másik játékos visszakérdezéssel (Bagoly?) válaszol, akkor nem találd meg az igazit, s tovább kell folytatnod a keresgélést. Ha a kijelölt játékosat kérdezed meg (Bagoly?), nem kapsz választ. Ekkor kinyithatod a szemed, majd egymásba karolva mindketten baglyok lesztek, de továbbra is némák maradtok. A játék akkor ér véget, amikor mindenki bagollyá válik.

Beszélő alkatrészek

(testnyelv értelmezése, fantázia, spontán beszéd fejlesztése, együttműködés egész csoportban)

A csoport megállapodik egy valóságos gépben, amely meghatározott feladatot vagy szolgáltatást lát el (pl. mosógép, porszívó, telefon, nyomdagép stb.). Mozdulatok és hangok segítségével hozzátok létre a gépet. A gép elkészülte után ezúttal nem egy narrátor magyarázza el a gép működését, hanem a játékosok maguk mondják el egyenként, hogy (mint részegység vagy alkatrész) mi a funkciójuk.

Beszélhettek arról is, hogy milyen fontosak vagytok, milyen régóta végzitek munkátokat, milyen formában vagytok, hogyan boldogultok a többiekkel, vannak-e sérüléseitek, sérelmeitek stb.

Boldog családok

(társválasztás kiscsoportos játékokhoz)

Négy fős csoportokban íratok kártyákra családi neveket és pozíciókat. Minden családnak négy tagja (és négy kártyája) van, például: Johnson, apa, Johnson, anya, Johnson, leánygyermek, és Johnson, fiúgyermek... (Ha az osztály létszáma nem többszöröse a négynek, lehetnek nagyszülők is.) Keverjétek össze a kártyákat, s kérjétek meg tanárokat, hogy ossza ki őket (mindenki egy kártyát kapjon)! Tanárokat jelzésére kezdjétek fel s alá sétálni a teremben, közben cseréljétek kártyákat egymással. A tanár újabb jelzésére a családtagoknak meg kell találniuk egymást, majd le kell ülniük családonként egy-egy székre. Az a család esik ki, amelyik utoljára ül le. A kommunikáció lehet akár verbális, akár nonverbális.

Csináljunk gépet!

testnyelv értelmezése, fantázia, együttműködés

1. Alkossatok egy nagy kört úgy, hogy majd a játék során minél nagyobb teret lehessen használni! Az egyik játékos a kör közepére áll, és valamilyen mozdulatot végez gépies, ismétlődő módon (mondjuk ide-oda himbálja a karját). Egyenként, nem előre meghatározott sorrendben, mindenki belép a körbe úgy, hogy létrehoz egy olyan mozgást, ami így vagy úgy, de szinkronban van a már bemutatott mozdulattal. Mondjuk a második játékos lefekszik a földre, és fel-le mozgatja az egyik lábát abban a ritmusban, ahogyan az első játékos a karját mozgatja. Fizikailag érintkezhetnek egymással, s igénybe vehetitek valaki más segítségét is. A lényeg az, hogy a különféle mozdulatokból egy gép álljon össze. Alkalmazatok váratlan irányú, különböző ritmusú, vagy olyan különböző szintű mozgásokat is, mint például a lefekvés, guggolás, támaszkodás, álldogálás stb. A játék végére megelevenedik egy fantasztikus gép, amely különféle, bonyolult ritmusban működő részekből tevődik össze. Próbáljatok kitalálni hanghatásokat is a gép működéséhez!

2. Tanári jelzésére játsszátok el, hogy

- az áramot kikapcsolták, s a gép leáll;
- a gép energiát veszít és lassan működik;
- a gép egyre gyorsabban működik;
- a gép egyre hangosabbá válik;
- a gép felrobban és szétesik!

Életmentő tutaj

(koncentráció, csendreflex; együttműködés)

Ennek a játéknak az a célja, hogy minél több társatokat megmentsetek. Először is tegyetek újságlapokat a padlóra. Ezek lesznek az életmentő tutajok, a padló pedig a víz. Döntsétek el, hogy ki legyen az őrszem! Az őrszem bármikor elkiálthatja magát: Cápa!..

A játék kezdetekor mindenki úgy tesz, mintha úszna, s egyfolytában mozog. Amikor az őrszem elkiáltja magát: Cápa!, akkor mindenkinek – segítve másokat is! – fel kell jutnia egy tutajra, mielőtt az őrszem hangosan el nem számol ötig. Akinek ezután bármelyik

testrésze hozzáér a padlóhoz, az a cápa zsákmánya lett. A tutajok számát minden egyes cápatámadás után csökkentjük! Akit a cápa megevett, az segíthet annak eldöntésében, hogy a számolást követően hozzáér-e valaki a padlóhoz.

Ez a fülem

(koncentráció)

Keress magadnak egy társat! A játék abból áll, hogy valamelyik testrészedre mutatva egy másik testrészed nevét kiáltod el. Például miközben azt mondod: „Ez a szemem, az orrodra mutatsz. A társad erre a saját fülére mutat, s azt mondja: „Ez az orrom.” Ekkor te a kezedre mutatsz, s azt mondod: Ez a fülem. Mindig azt a testrészt kell megnevezned, amire a társad mutatott. Majd elvállik, hogy milyen sokáig bírjátok anélkül, hogy belezavarodnátok ebbe a különös kezem-lábam fejem koordinációba...

Fonák szerepek

(szituációs játék)

1. Ezek a gyakorlatok lehetnek csak szórakoztatóak, de az is előfordulhat, hogy mélyebb, komolyabb interakciókhoz vezetnek. Az alábbi helyzetekben az a különös, hogy az adott szerepben mindig van valami szokatlan, nem odaillő.

Válassz partnert és dolgozzátok fel a helyzeteket úgy, hogy arányosan osztjátok el a fonák szerepeket:

- apa/anya, aki kénytelen pénzt kérni fiától/lányától;
- tanár, akiről kiderül, hogy puskázott egy nyilvános vizsgán;
- rendőr, aki összeomlik és sírva fakad, amikor letartóztat valakit;
- hajóskapitány, aki tengeribeteg lesz;
- bíró, akit áruházi lopáson érnek;
- katona, aki nem hajlandó harcolni;
- orvos, aki folyton panaszkodik, hogy valami baja van;
- diák, aki sokkal többet tud tanáránál.

2. Kis csoportokban dolgozzátok fel a helyzeteket úgy, hogy további szereplőkkel bővítek a jeleneteket! *(Ezt a gyakorlatot kis csoportokban célszerű végezni.)*

Guberáló

(szituációs játék, kommunikáció testnyelven)

Végy fel egy kis dobozt! Fordítsd el a kombinációs zárat, vagy pattintsd fel a lakatot! Van benne valami? Tedd a dobozt a zsákba, amiben a guberált javaidat hurcolászod!

Emelj ki egy széles szájú üvegedényt, aminek teteje is van! Az óramutató járásával ellentétes irányban próbáld lecsavarni a tetejét, nagy erővel, de óvatosan, nehogy az edény megsérüljön! Na végre! Pfuj, micsoda bűz! Az óramutató járásával megegyező irányban csavard vissza gyorsan a tetőt, s hajítsd el az edényt! Emelj ki egy palackot! Még mindig van benne folyadék. Nagy erővel húzd ki a dugót! A halomból vedd ki egy poharat, fűjd le róla a port (köhögés), és tölts! Töltés közben tartsd a poharat egy kicsit lejjebb. Csettintés, amikor megtelt. Igyál! Húzzál ki egy átázott takarót! Tekerd össze és csavard ki! A takaró most már sokkal könnyebb. Hajtsd össze és rakd a zsákodba! Folytasd a kincskeresést, amíg a zsákod színültig meg nem telik, aztán vedd a válladra, s cipeld el a bűvőhelyedre!

Ezt a gyakorlatot kisebb csoportokban, önállóan is végezhetjük. Nem szükséges hozzá más, mint egy valaki, aki vezetőként ismerteti az utasításokat. (A gyakorlat egyéni munkára is alkalmas.)

Tükörjáték

(koncentráció, utánzókéesség fejlesztése, empátia, együttműködés párokban)

Leírás: A pár tagjai egymással szemben állnak, olyan távolságban, hogy kinyújtott karjuk (pontosabban az ujjhegyük) összeérjen. Egyikük az irányító, aki elmozdulhat, fintort vághat, gesztikulálhat. Társának feladata: mintha ő lenne a tükör, utána csinálni a lehető legpontosabban, szinte vele együtt végezni az összes mozdulatot (ha az irányító balkézével mozdult, akkor a szemben lévő jobbal teszi ugyanezt stb.). A fokozatosság elvét betartva előbb lassú kézmozdulatokat tükrözzünk, később gyorsabbakat, majd akár az egész testre kiterjedő mozdulatsorokat is.

A játék nehezebb változatai: az irányító szerepét megbeszélés, illetve külön jelzések nélkül veszik át és adják vissza a játszóknak. Helyszínt vagy szituációt is megadhatunk.

*



Bibliográfia

BUDA Béla

Az empátia és a kongruencia. In: Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, 1986. p. 146–166.

BUDA Béla

A viselkedészavarok „funkciója”. In: Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, 1986. p. 226-242.

CSEH-SZOMBATHY László

Nyílt és rejtett konfliktusok. In: A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat Kiadó, 1985. p. 12–31, 44–50.

FÜLÖPNÉ BÖSZÖRMÉNYI Aliz

Agresszió a gyermekintézményekben. In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. január.

KAPOSZ László (szerk.)

Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére. Bp. : SuliNova, 2005. 82 p.

Játékok a Drámapedagógiai Magazinból: 1999/különszám, 1999/2. szám

MÉSZÁROS György

A fiatalok szubkultúrája és az iskola világa : A techno-house szubkultúra és az iskolai nevelés. Kézirat, ELTE, 2003.

N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.)

Pszichológia pedagógusoknak. Bp. : Osiris, 2004. 639 p. 340-349, 489-495.

SALLAI Éva

Helyzetgyakorlatok megoldásváltozatokkal. In: Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Bp. : Educatio, 2008. p. 59-106.

SÁRIK Eszter

Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? In: Új Pedagógiai Szemle, 2001. június

VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya

Fogódzók és csapdák a „másik ember” észlelésében. In: Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7-8. p. 44-50.

ZAJA Roland – TAKÁCS Anasztázia

A kommunikáció elmélet alapjai. Hatékony kommunikáció és NLP : Jegyzetfüzet. Bp. 2009. 51 p.

ZAJA Roland – TAKÁCS Anasztázia

Szociálpszichológia. Jegyzetfüzet. Bp. 2009. 36 p.

ZRINSZKY László

Neveléstudományok. Bp. : Műszaki Kvk., 2002. p. 276.