

A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában

A mindennapi életben keletkező konfliktusok és azok megoldása manapság sok szakember, tudományterület érdeklődésében foglal el központi helyet. A politika, a gazdaság, az oktatás és az élet sok más területe konfliktusok keletkezésének és megoldódásának vagy tartós fennmaradásának színtere. A konfliktusok eredményes megoldása az emberekkel foglalkozó egyének sikeres tevékenységének alapja. Éppen ezért különböző foglalkozású csoportok számára szerveznek konfliktusmegoldó vagy konfliktusmegoldási gyakorlatokat is tartalmazó személyiségfejlesztő tréningeket, általában nagy érdeklődés mellett. Természetesen az alkalmazott módszerek is nagyon sokfélék. Egyetértve a módszerbeli sokoldalúsággal, szeretném a figyelmet a konfliktusmegoldás tanulásának, gyakorlásának véleményem szerint egy fontos aspektusára: a saját élmények feldolgozásán alapuló metodikára irányítani iskolai és pedagógus-továbbképzési példákon keresztül.

Hogyan tanuljuk a konfliktusmegoldást?

Az iskolában és a mindennapi életben számtalan latens tanulási folyamat zajlik le.¹ A különböző iskolai konfliktusok keletkezése és megoldási modellek bemutatása, kipróbálása, jó esetben az eredményes konfliktuskezelési technikák kialakítása hozzátartozik a nevelési folyamathoz. A konfliktuskezelés azonban nemcsak latens tanulás eredményeként sajátítható el, hanem a pedagógus tudatosan is szervezhet ilyen típusú gyakorlatokat. A korai időszakban megtanult konfliktusmegoldási módszerrel sok későbbi probléma megelőzhető. Konfliktusok – ha az iskolán belül maradunk is – nemcsak a tanulókhöz kötődően keletkeznek, hanem a nevelésben részt vevő felnőttek egymás közti viszonyaiban is.² Felnőttek esetében nehezebb a konfliktuskezelés alakítása, főleg akkor, ha az egyén nem ismeri fel, hogy ezen a területen sikertelen megnyilvánulásai vannak. Rögzült modelleket és technikákat megváltoztatni indirekt módszerekkel nagyon bonyolult, nagy tapintatot és empátiát feltételező munka. A tréningre vagy más típusú, de a konfliktusmegoldást témaként tartalmazó továbbképzésekre jelentkezők többnyire saját sikertelenségük felismerése miatt, a probléma iránti érdeklődésből, belső ösztönzésből vesznek részt a foglalkozásokon, és szívesen veszik, ha saját gondjaikat is felvethetik. Ebben az esetben az egyéni élményeken alapuló konfliktusmegoldásnak nagyon fontos szerepe van a tanulási folyamatban.

¹ A témáról bővebben: Szabó László Tamás: A rejtett tanterv c. könyvében. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.

² Vö.: Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7-8. sz. 95-106. o.

A konfliktusok megoldását azonban nemcsak azoknak célszerű tanulniuk, akik tudatosan felismerték saját nehézségeiket ezen a téren, hanem a kérdéskörben járatlan, de egyéb problémával küzdő egyének megfelelő motiválásával felkeltethetjük az érdeklődést bennük is a tanítási-tanulási folyamatban való részvétel iránt.³ Az érdeklődés felkeltésének egy többnyire sikeresen alkalmazható módszere az egyén saját élményeinek felidézése, ezen keresztül a személyes érintettség bemutatása a felvetett problémákkal kapcsolatos eszmecserében való részvételben. Saját élmény alatt – más értelmezésektől eltérően – a továbbiakban azokat a konfliktushelyzeteket értjük, amelyeket az egyén valóban megélt, függetlenül attól, hogy több-kevesebb sikerrel megoldotta-e ezeket vagy nem. Ilyen élményekkel mindenki rendelkezik, ezért a módszer általánosan alkalmazható.

A konfliktusokkal kapcsolatos egyéni élmények alapulhatnak korábbi, az egyén által átélt történések felidézésén vagy aktuális eseményeken. Az előbbieket általában tudatosan hívjuk elő, míg az utóbbiak spontán keletkeznek. A csoportvezető (pedagógus) teleménységének múlik, hogy ki tudja-e aknázni a konfliktusmegoldás tanulására kínálkozó lehetőséget.

A saját konfliktusélményekre alapozott tanulás bárki számára alkalmazható, még azoknál az egyéneknél is, akiknek viszonylag kevés empátiás képességük van. Ha a csoport valamilyen szempontból homogén (pl. életkor, foglalkozás), akkor az egyes résztvevők által megélt konfliktushelyzetek egy része tipikus, vagyis a probléma több csoporttag számára is ismerős, így jó alapot szolgál vitára, eszmecserére. Könnyen kiváltható a megbeszéléseken a résztvevők aktivitása, hiszen el lehet mesélni – és közben önkéntelenül is analizálni – egy megtörtént esetet. Rendszerint erős motiváció alakul ki a konfliktushelyzetek elemzésére, a saját megoldások és mások megoldásainak összevetésére. A szöveggyűjteményekben leírt konfliktusszituációkkal szemben az az előnye a saját élmények feldolgozásának, hogy az elemzés és a vita közben minden részletkérdésre lehet válaszolni, nem kell a helyzetet a kontextusából kiemelten vizsgálni. A megoldások sikeréről vagy kudarcaról hitelesen be tudnak számolni az érdekeltek, így az eredményes konfliktuskezelésre vonatkozó javaslatokat szembesíteni lehet a valósággal.

A saját konfliktusélmények felidézésére igen sok alkalom nyílik különböző szituációkban. Csoporton belül a spontán események, az egyének között kialakuló ellentétek alkalmat kínálnak arra, hogy az aktuális konfliktusokat azonnal feldolgozzák és elemezzék az érdekeltek. Ha egy-egy megbeszélésen, tréningen nagyon általános konfliktushelyzeteket vetünk fel, a megoldás szinte szükségszerűen az, hogy mindenki megpróbálja valami konkrét, egyéni élményhez kötni a szituációt. A saját élmények igen gyakran spontán módon is felidéződnek, főleg akkor, ha ezek hosszan foglalkoztatják az egyént, vagy azért, mert nem tudta megoldani a problémát, vagy azért, mert nem biztos abban, hogy helyesen járt el. Az előadásba beleszórt konfliktusokat – megfelelően felkészült, a hallgatóságot ismerő és rá figyelő előadó esetén – a résztvevők gyakran azonosítják saját tapasztalataikkal. Meglehetősen elterjedt különböző segédanyagok, konfliktusgyűjtemények használata. Ezek mások problémáit tartalmazzák ugyan, de nem zárják ki a saját élmények asszociációját.

Az alábbiakban ezekről a lehetőségekről szólunk részletesebben.

³ Nagy Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Bt. 1993. 55–56. o.

Spontán csoporttörténetek

Különösen jól alkalmazható a csoporton belül keletkezett konfliktusok azonnali feldolgozása tanulócsoporthoz, az általános iskolától az egyetemig, de felnőttek körében is hatásos lehet. A konfliktusok jellemzően csoportfoglalkozásokon, munka közben, esetleg a közösen eltöltött szabadidőben keletkeznek, rendszerint a csoport tagjai között, így a saját élmény mindenki számára adott. A spontán reakciók kifejezett szituációban általában jellemzik az egyének szokásos konfliktusmegoldási technikáit, így alkalmat adnak arra, hogy mások véleményének tükrében megvizsgálják és értékeljék saját módszereiknek az eredményességét.

Lássunk néhány példát:

1. Középiskolai csoportban:

Két rivális egy problémán összevitatkozik, miközben egymást akarva-akaratlanul sértő jelzőkkel illetik. A tárgy: nehéz volt-e a fizikadolgozat.

– Jaj, szörnyű dolgot az írtunk fizikából! – mondja Ibolya.

– Á, nem is volt olyan nehéz, csak te mindig nyavalyogsz! – vág vissza Anita.

– Persze, könnyű a nyalizásoknak – így Ibolya.

– Bunkó vagy, mint mindig – sziszegi Anita...

Beleszóljon-e a tanár? A konfliktust a tanulóknak kell megoldaniuk, de a pedagógus konkrét segítségével. Elemezzük a helyzetet! Mi volt a vita tárgya? Valóban a felmerült kérdésben volt ilyen éles az ellentét, vagy ez a nézeteltérés alkalmat adott arra, hogy más, korábbi sérelmeiket kifejezésre juttassák az osztálytársak? A megjegyzések miért a másik személyére vonatkoztak, miért nem a vita tárgyára? Észrevették-e, hogy megbántották egymást? Hogyan lehetne tárgyiszűren megoldani a problémát? (A tanár megbeszéli a két lánnyal, hogy mindkettőjüknek igaza lehet, a dolgozat lehetett nehéz Ibolyának, könnyű Anitának, aki jobban érti a fizikát. Mi a különbség a nyalizás és a jó tanulás között? Manapság könnyen bunkózzuk egymást. Milyen érzés, ha minket bunkóznak? stb.)

A problémamegoldásban könnyen bevonhatók a csoporttagok is, akik más szituációban megélt, esetleg elszenvedett konfliktusait is felidéznek, hiszen őket is sértegették már hasonló módon a társaik, vagy ellenkezőleg: ők tettek negatív értékelő kijelentéseket társaikról. Jó esetben megértik, hogy a dimenziók összekeverése (a vita tárgya helyett a vitapartner személyére tett megjegyzés) elmérgesíti, feloldhatatlanná teszi az ellentéteket. A korábbi egyéni tapasztalatok felidézése megkönnyíti a probléma közös megvitatását, és egy, esetleg több, mindenki számára megfelelő megoldás megtalálását. Előfordul a szóban forgó szituációban, hogy az egyén utólag érti meg saját régebbi, jól-rosszul megoldott konfliktusait. (A fenti eset folytatásaként elhangzott például az egyik csoporttag szájából, hogy: „Most már értem, miért veszekszünk annyit a szobatársammal, mivel mi is rögtön egymást szidjuk, ha valamiben nem értünk egyet.”)

2. Felnőtt csoport, továbbképzés:

Egy hallgató (közel az ötvenhez) kérdést tesz fel a megoldandó feladatról. Mivel a válasz evidens, a tanár már többször elmondta, az egyik csoporttárs (huszoneves) válaszol az oktatót megelőzve. „Én tettem le a garast, most én beszélek a tanárnővel!” – háborodik fel a kérdező. „Jó, akkor többet meg se szólok, különösen veled nem beszélek” – fejezi be a vitát a segítőkész csoporttárs.

Felnőtt csoportról lévén szó, közbeszóljon-e a foglalkozás vezetője? Hogyan lehet tapintatosan feloldani a helyzetet? Mi okozhatja a sértett közbeszólást? Adott esetben a csoportvezető a csoporttagok segítségével tisztázta, hogy semmilyen rossz szándék nem volt a kolléga közbeszólásában, hiszen a csoportvita kommunikációs szabályai mások, mint a tekintélyen alapuló tanár-diák kapcsolatban. A konfliktus forrása, a tanár feltétlen tekintélyként való elfogadása, ugyanakkor a társ, aki a szóban forgó történetben kolléga is, véleményének lebecsülése a résztvevők nagy része előtt világos, sőt ismerős volt.

A továbbképzést vezető tanár szerepe más pozíciókkal is helyettesíthető, így például igazgató vagy más felettes, de az alaphelyzet, a tekintélyi alapon történő véleményelfogadás nem változik. (A tanfolyam résztvevői saját környezetükből vett példákkal segítettek a haragvó meggyőzésében.)

A spontán módon keletkező konfliktushelyzetek pedagógiai célú kihasználásához a konfliktusokra fogékony, a konfliktusmegoldásokban jártassággal rendelkező pedagógusra vagy csoportvezetőre van szükség. (A konfliktusban közvetlenül nem érintett résztvevők állásfoglalásában általában saját korábbi élményeik is tükröződnek. Ezeket a régebbi konfliktusokat az aktuális szituáció elemzésének és megvitatásának hatására az egyén jobban megértheti, átértékelheti.)

Általános konfliktushelyzetek

Ezt a módszert általában tudatosan használjuk olyan foglalkozásokon, amelyeknek a deklarált vagy latens célja a konfliktuskezelési technikák gyakoroltatása.

A megbeszélés elején egy nagyon gyakori és hétköznapi esetet mutatunk be, amiről csak akkor lehet tovább vitatkozni, ha mindenki a saját tapasztalatai alapján konkretizálja. Ilyen pedagógiai helyzeteket kellő tapasztalat birtokában nem nehéz előállítani, hiszen az iskolában naponta többször nézünk szembe velük, de jó példát szolgáltat rá *Kósáné Ormai Vera* egyik könyvében⁴, amelyben a tanórán és az iskolában előforduló magatartási zavarokat sorolja fel, és ezekre kéri a pedagógusok spontán reagálását, megoldási javaslatait (pl. mit tennének, mit mondanának, ha a gyerek az órán unatkozik, nem figyel, ha nagyon csendes, soha nem jelentkezik, ha társaival verekszik stb.). Ez a feladat önkéntelenül kiváltja a foglalkozások résztvevőiből, hogy próbálják valamilyen konkrét, általuk megélt helyzethez kötni a konfliktus elemzését. Mivel a résztvevők különböző környezetből érkeznek más-más élményanyaggal, így az alapesetnek a tapasztalatok szerint egyszerre több variációja áll elő. Lehetőségünk van arra, hogy megbeszéljük, hány kiváltó ok hozhat létre egy-egy ilyen szituációt, mikor mit célszerű cselekedni. Mindebben segítséget nyújtanak a konfliktusmegoldással kapcsolatos egyéni tapasztalatok, amelyek egy-egy megoldás sikerére vagy kudarcára is rávilágítanak.

3. Továbbképzésen:

Mit tesz Ön, ha egy tanulója nem készíti el a házi feladatát? – szól a kérdés. Biztosra vehető, hogy ilyen konfliktussal mindenki találkozott. A legtöbb pedagógusnak van szokásos megoldása, de mivel ezek különbözőek, óhatatlanul kialakul egy beszélgetés, többnyire vita. Ebben az esetben a legfontosabb az egymással való tanulás. Nevezhetjük akár „módszervásárnak” is azt, ami ilyenkor történik. Gyakran hallani olyan megjegyzéseket, hogy „Ezt én is kipróbálom!” vagy „Ennyit soha nem csinálok, mert...”

Egy elhangzott válasz: „A múltkor az egyik hatodik osztályból többen nem írták meg, persze már nem először, a matek házi feladatot. Gondoltam, ott tartom őket hatodik órában. Nekem amúgy is volt dolgom, a gyerekek pótolták a leckét, utána egy darabig nem volt probléma.” Joga van a pedagógusnak ahhoz, hogy ne engedje időben haza a gyerekeket? Ha a szülő aggódik, ha ebédelni kell mennie? Ha a kolléganőnek nem lett volna dolga, akkor is ott marad az iskolában? stb. – sorakoztathatjuk tovább a felmerülő kérdéseket.

Más megoldás: „Másnapra kétszer annyi feladatot adok.” Néhány kétkedés: ha azt sem csinálják meg, meddig lehet a mennyiséget növelni? Ha valaki nem érti a kevesebbet, a többet mitől értené meg?

Az egyéni tapasztalatok előhívásának ösztönzésére jó módszer, ha először mindenki leírja a saját konfliktusmegoldási elképzelését, utána vitatja meg közö-

⁴ *Kósáné Ormai Vera: A pedagógus és a nehezen nevelhető (szociálisan inadaptált) gyermek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 51. o.*

sen a csoport. Ha ezt a fázist kihagyjuk, elfordulhat, hogy az első szóba hozott megoldási javaslat egy irányba viszi a beszélgetést, és a vita a konfliktus sokoldalú feltárása és elemzése helyett egy álláspont helyességének vagy helytelenségének a feltárásánál megreked.

Az egyént leginkább foglalkoztató konfliktusok

Mindenkinek az életében vannak olyan helyzetek, amelyekkel nem tudott megbirkózni, vagy bizonytalan abban, hogy jó döntést hozott-e. Ezek a konfliktusok sokáig megmaradnak, rossz közérzetet okoznak. Mivel a közvetlen környezettel rendszerint nem lehet vagy nem célszerű megosztani a dilemmát, nagyon fontos, hogy „kibeszéljük” magukból az érintettek. Főleg olyan csoportban működik jól a módszer, amelynek tagjai nincsenek közvetlen, mindennapi kapcsolatban, de valamilyen szempontból mégis van hasonló élményanyaguk, ami segíti az empátiás megértést.

Az említett esetekben nem biztos, hogy mások adnak megoldási javaslatot, hanem maga a bizonytalankodó, „szenvető” fél gondolja végig lehetőségeit társainak kérdései kapcsán.

4. Középiskolás csoportban:

Síró negyedikes gimnazista meséli: „Szörnyűek a szüleim. A fiúmat nem tudják elviselni. Bezeg a hűgom csak másodikos, de neki megengedik, hogy barátja legyen. A testvéreimet jobban szeretik, mint engem!” „Kivel jár a testvéred?” „Egy két éve érettségizett fiúval, aki már dolgozik” – hangzik a válasz. „És mit csinál a te barátod?” „Ő is dolgozik, de már harmincéves. És van egy gyereke. És ... felesége, aki nem akar válni” – vallja be lassan a kislány. Néhány másodpercig elgondolkodik, majd újra megszólal: „Lehet, hogy tényleg nem akarnak rosszat a szüleim, hiszen az Apu soha nem ebédel nélkülem, szokott segíteni is, ha megkérem. Talán túlságosan szeret?” – zárul le a monológ, és nyugszik meg a tanuló. Az említett esetben hatásos az „aktív hallgatás” és az „ajtónyitogató kérdések” ismert technikája, ami elvezetett a probléma önálló feltárásához és megoldásához.⁵

Nem kifejezetten konfliktusmegoldási tréningről lévén szó, a pedagógus nyitottsága, empátiája megkönnyíti hasonló esetekben a probléma szóba hozását és a megoldáshoz való eljutást. Az ún. „Gordon-tanfolyamok” segítségével vannak a pedagógusoknak például az említetthez hasonló esetekben a probléma feltárására szükséges attitűdök és viselkedés kialakításában.

5. Vezetőképző tanfolyamon:

Fiatal iskolaigazgató: „Igen kínosan érzem magam. Megpályáztam annak az iskolának az igazgatását, ahol dolgoztam. Csak az volt a probléma, hogy pályázott a régi igazgató is. A testület nagyobb része mellem állt, az önkormányzat is kinevezett. A régi igazgató viszont maradt beosztott pedagógusként. Természetesen mindent kritizál, mindent jobban tud (hiszen van tapasztalata). Engem idegesít a dolog. Mit szólnátok, ha nem törődnek a sértettségével, és kikérném a tanácsait? Meg is kérhetném, hogy segítsen nekem...” A csoport többi tagja élénken helyesel. A kolléga mások egyetértését látva magabiztosabb lesz, megerősítettnek látja saját gondolatait.

Tapasztalatom szerint különösen a konfliktuskezeléssel foglalkozó továbbképzéseken, tanfolyamokon lehet sok olyan kollégával találkozni, akit alapvetően egy, számára igazán nagy probléma izgat. Ahhoz azonban, hogy ez felszínre kerüljön, meg kell adni a lehetőséget a probléma szóba hozására. Általában szívesen vállalkoznak a résztvevők arra, hogy írják le otthon a számukra legnehezebb konfliktust, aztán beszéljük meg közösen. Az előzetes felkészülés arra ösztönzi az

⁵ Vö.: Thomas Gordon: T. E. T. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1989. 95–96. o.

érdekelteket, hogy gondolják át alaposan a szituációt, vegyék számba a legfontosabb összetevőket, hiszen mások számára is megérthetővé kell tenni a helyzetet. Ez az átgondolás és elemzés az esetek egy részében már túlmutat azon, amit az egyén eddig tett a konfliktus megértése és megoldása érdekében, így közelebb jut ahhoz is, hogy megfelelő megoldásokat találjon.

Saját konfliktusok felismerése elméleti előadások kapcsán

A konfliktusokról gyakran tartanak elméleti előadásokat, többnyire nagyobb csoportok számára. A jó előadás ismérve az, hogy az előadó beleéli magát a hallgatóság helyzetébe, úgy mutatja be a problémát, hogy kiváltja a résztvevőkből a „velem is ez történt”, esetleg „csak most tudatosult bennem” élményét.

A konfliktusok tudományos elemzése, csoportosítása, általános megoldási módszerek ajánlása szinte semmire sem vezet, ha nem társul hozzá a fent említett élményt előhívó gyakorlati példákkal. A nem verbális kommunikációra érzékeny előadó azonnal látja, hogy kit „talált telibe” a szituáció.

6. Egyetemista csoportban:

„Az értékelés számos konfliktuslehetőséget hordoz magában. Gondoljanak vissza egy-két vizsgájukra! Egy felelet alapján, ami az anyag csekély töredékére vonatkozik, nem lehet megítélni, hogy mit tud a felelő. Kell valami támpont, ilyenkor az előző jegyek, mások ítéletei jelentenek kapaszkodót, és természetesen esetenként torzítást. Jó jegyeket tartalmazó indexbe ritkábban kerül gyenge jegy és fordítva” – mondja az előadó. A csoportban moraj, egyre erősödő beszélgetés zaja. Szinte mindenkinek van ilyen élménye. Ilyenkor az oktató két dolgot tehet: nem folytatja addig mondanóját, amíg le nem csillapodik a spontán megbeszélés zaja (ez nagycsoportban alkalmazható), vagy kisebb csoportban egy-két résztvevőnek megadja a lehetőséget, hogy elmondja saját élményeit.

7. Intenzív tanítói tanfolyam:

„A tanári elvárások egy-egy tanulóval szemben jelentősen befolyásolják a tanár viselkedését. Ugye minden osztályban tudjuk, hogy kik a jó tanulók és kik a gyengék? Kinek a feleletére kellene többet várni? Minden pedagógus megtanulta, hogy a gyengébbeknek van szükségük több gondolkodási időre. Kinek a válaszára várunk mégis többet? A jó tanulóval szemben általában nagyobb a türelmünk, hiszen nála látunk reményt a jó válasz megszületésére. Kit kellene gyakrabban felszólítani? Természetesen a gyengébbeket, hogy lássuk előrehaladásukat, mégis szívesebben szólítjuk fel a jó tanulókat, mert ők valószínűleg azt fogják válaszolni, amit elvárunk, s így könnyebb előrehaladni az anyagban.

A »rossz gyerekről« ritkán hisszük el, hogy jót is tud cselekedni, a gyenge tanuló nem valószínű, hogy tudja a tananyagot. Ugyanolyan véletlennek tekintjük-e, ha óra alatt leesik egy vonalzó az első sorokban ülő fegyelmezett gyerek padjáról, mintha ugyanez megesik – szintén véletlenül – az ügyetlen bünbakkal? A történetek között mindig van olyan, aminek kapcsán a szeminárium résztvevői magukra ismernek. A csoportvezető feladata az is, hogy megmagyarázza: nem tudatos rosszindulat vezényel minket, pedagógusokat, hanem természetes, a szociálpszichológia által feltárt hatások szerint cselekszünk. Ha a pedagógus ismeri ezeket, a finom hatásokat, akkor egy bizonyos pontig tudja kontrollálni reakcióit.⁶

Az előadások megfelelő példának kiválasztásánál segít, ha az oktató jól ismeri a hallgatóság tipikus problémáit saját élményeiből vagy más forrásokból (pl. kics csoportos beszélgetések szemináriumokon, továbbképzéseken informálnak arról, hogy melyek az érintett populáció legtipikusabb konfliktusai). A saját konfliktusélményekhez való kapcsolással a bonyolultabb, elméletibb jellegű problémák is érthetőek és emlékeztetésekké lesznek a résztvevők számára.

⁶ A témáról bővebben: *Cserné Adermann Gizella: „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Manapság többféle konfliktusgyűjtemény van forgalomban. A konfliktusgyűjtemények általában úgy készülnek, hogy a terepen (iskolában, kollégiumban, nevelőotthonban stb.) összegyűjtik a pedagógusok által problémásnak vélt helyzeteket. Ezek azonban nem mindig igazán elemezhető minőségűek, hiszen gyakran hiányoznak fontos részeket. Viszont a szituációk nem elég általánosak ahhoz, hogy mindenki a saját szemszögéből konkretizálja őket.

A konfliktusgyűjtemények dilemmája, hogy tartalmazza-e a megoldásokat, vagy csak a problémát vesse fel. Bármelyik típusú segédkönyvet használjuk is, célszerű, ha először csak a helyzetet mutatjuk be, megvitatjuk, majd (ha van ilyen) ismertetjük a tényleges befejezést.

Ezek az esetek főleg akkor tanulságosak, ha a fentiekhez hasonlóan valamilyen módon érintettnek érzi magát benne a csoport minden tagja azáltal, hogy megélt már hasonló szituációkat.

8. Egy nehezen átélhető konfliktus például a következő „tinédzserkrimi”:

L. Zita egy peremkerületi kisiskola 7. osztályos tanulója volt (13 éves) a történet idején. Édesanyjával, aki öt éve, válása óta egyedül nevelte, szoros érzelmi kapcsolatban állt. Intelligenciája, kiegyensúlyozott temperamentuma, kooperatív volta jó iskolai teljesítményeket eredményezett. Viselkedési zavarok akkor kezdtek nála mutatkozni, mikor édesanyja élettársi kapcsolatot létesített egy nálnál majd egy évtizeddel fiatalabb férfival, aki hozzájuk költözött. A kislány féltékeny anyjára, úgy érzi, háttérbe szorult, elveszti érzelmi biztonságát, az eddig megszokott életvitel felberulása neurotikus tünetekben nyilvánul meg. A régi helyzetet szeretné visszaállítani, ezért az új családtaggal szemben ellenségesen viselkedik, egyre feszültebbé válik az otthoni légkör. Az anya ragaszkodik élettársához, nem találja meg a módot a két ember kölcsönös elfogadására. Eddig a történet olyan, melyhez hasonlókat a pedagógusok többsége megélt, hiszen – sajnos – ilyesmi nem ritkán fordul elő praxisuk során. A folytatással azonban, éppen annak egyedi volta miatt, nehéz mit kezdeni. A kislány testi kapcsolatot létesít 14 éves barátjával, és az osztályfőnökének bejelenti, hogy édesanyja élettársa megerőszakolta. Az orvosi látélet a kislány állítását igazolja, a bíróság nyolc hónapra ítéli a nevelőapát, aki meg is kezdi büntetésének letöltését. Két hónappal az eset után L. Zita bevallja az osztályfőnökének, hogyan zajlottak az események a valóságban. Az osztályfőnök az anya tudomására hozza a hallottakat, perújrafelvételre kerül sor, felmentik az élettársat. Az anya nem tudja elviselni lányát a környezetében, ezért kéri állami gondozásba vételét...”

A történet nem ér véget. Különössége folytán saját élményt szinte egyetlen korosztálynál vagy rétegnél sem vált ki, ezért nem alkalmas az itt bemutatott módszer alkalmazására.⁷ Ettől függetlenül szinte minden pedagógus képes és akar is véleményt alkotni a szituációról, de inkább morális, mint tapasztalati alapon.

Az idézett konfliktusgyűjtemény tartalmaz többnyire nagy hatású, mások által is valamilyen formában megélt eseteket. Ilyen például a 32. oldalán található:

„A szigorú és következetes angol nyelvtanár nő legjobb belátása alapján zárja le a jegyeket az év végén. A következő évben, amikor a gyerekek elkezdik az orosz nyelv tanulását, egy kezdő, engedékeny kolléga tanítja őket. Az eredmények általában jobbakként az angol jegyeknél. Nem ritka a két jeggyel magasabb osztályzat ugyanannál a tanulóknál.

A konfliktus akkor éleződik ki, amikor az orosz szakos nevelő hosszabb ideig távol van, és az angol szakos tanár helyettesíti, aki szerint a gyerekek tudása jóval a félévi értékelés alatt áll, s e véleménye szerint osztályoz. A gyerekek és a szülők nehezményezik a szigorú osztályzatokat.”

Ilyen és ehhez hasonló előívható élménye szinte minden pedagógusnak van, ezért alaposan megbeszélhető. A probléma kitágulhat, és újabb variációk jelenhet-

⁷ Szakmai-pedagógiai konfliktusgyűjtemény. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1989. 54. o.

nek meg a szigorúság-engedékenységgel ellentétét érintő konfliktusok köréből. Az esetek és variációk száma tetszés szerint folytatható, a megbeszélésekhez mindenki tud csatlakozni saját tapasztalataival.

Egy vezetői tanfolyamon például az egyik igazgató elmondta dilemmáját azzal a biológiatanárral kapcsolatban, aki az általános iskolában középiskolai mércével méri diákjait a színvonal jelszavával. A tanítás azonban – mint kiderült – csak annyiban középiskolai szintű, hogy feltételezi a tanulók felkészültségét az önálló ismeretszerzésben, vagyis magyarázat helyett feladja a leckét a tankönyvből. Az eredmény: középiskolában a tanulók nem rontanak, hanem javítanak biológiából, ami feltehetően a realisabb osztályozásnak és a körültekintőbb magyarázatnak köszönhető. A látszat mégis az, hogy a szóban forgó tanárnál jól felkészülnek a tanulók a középiskolára. Más alkalommal ugyanez a téma egyetemistáknál előhívta azt az élményt, hogy a legszigorúbb vizsgáztató volt a leggyengébben felkészült tanár, aki saját bizonytalanságát a diák rittegében tartásával akarta palástolni.

A bemutatott esetek mellett még számtalan más alkalom kínálkozik arra, hogy az egyének által megélt konfliktushelyzetek a fejlesztés alapjául szolgáljanak.

A saját élmények felhasználása nem feltétele a sikeres konfliktusmegoldási tréningeknek, de természetesebbé, érdekesebbé teszi a foglalkozásokat, közvetlen segítséget ad ahhoz, hogy megbirkózzanak a résztvevők a hétköznapi problémákkal, megoldják, leküzdjék az emberi kapcsolatokban jelentkező nehézségeket.



Farkas Erika (12 éves)