

Iskolai kommunikáció átalakulásának folyamata többszemponútú megközelítésben

DOI: [10.70832/kkkf.2025.05](https://doi.org/10.70832/kkkf.2025.05)

Bevezetés

A tanító, a tanár mintaként, példaként jelenik meg a rábízott gyermekek életében. Az iskoláztatás hajnalán az írás- és olvasástudás birtokosa és oktatója nagy tiszteletnek örvendett. Az autokrata és poroszos nevelési keretek igencsak szigorú szabályok betartatását követelték meg a növendékektől. Ez a fajta szellemiség azonban a XXI. században már a háttérbe szorult, a tanár-diák kommunikáció átalakult.

1. Tanár-diák kommunikáció változása a nevelés történetének folyamán

A pozitív pedagógia első kiemelkedő alakja Rousseau volt. Munkásságában a tanár-diák viszonyt nem hierarchikus, nem alá-fölé rendelt helyzetnek írta le. A pedagógus feladata a gyermek vezetése: *„Én egyébként inkább nevelőnek s nem tanítónak nevezem e tudomány mesterét, mert nem annyira arról van szó, hogy oktasson, mint inkább arról, hogy vezessen. Nem szabad utasításokat adnia, csak rávezetnie az utasításokra. Ha ekkora gonddal kell kiválasztani a nevelőt, akkor neki viszont megengedett dolog, hogy kiválassza növendékét, legkivált, amikor mintát kell nyújtania”* (Rousseau, 1997, pp.19)

Rousseau nevelési elvét Montessori követte. Véleménye szerint a gyermeknevelésben a gyermeki egyéniség megnyilvánulásait tiszteletben tartjuk, de kellő határozottsággal terelgetjük (Montessori, 1978) *„A gyermeki szabadság természetes határa közérdek, s jellemzője a másik emberre odafigyelő türelem. Ez a szabadság egyben a nyílt parancs, tilalom hiányát is jelenti, amely a gyermekben azt az érzést alakítja ki, hogy azt tehet, amit akar.”* (Biróné et al., 1998, pp. 19). Montessori nevelési céljai között szerepel a kooperáció, az együttműködés, a konfliktuskezelés képességeinek kialakítása. (Biróné et al., 1998).

Nemcsak pedagógusok, hanem más szakemberek munkássága is jelentős változásokat hozott az iskolai kommunikáció átalakulásában. A svájci neurológus és gyermekpszichológus, Claparède szükséglet törvényének értelmében *„minden szükséglet arra törekszik, hogy kiváltsa a kielégítésre alkalmas reakciókat”* (Claparède, 1974, pp.48), a tanár-diák interakciók folyamatos megléte nemcsak aktivitást, hanem kölcsönösséget mutat.

Ez hatással van a résztvevők együttműködésére. Kiemeli, hogy a pedagógus szerepe megváltozik, a gyermek segítője lesz, aki a tanuló egyéni képességeit feltárja és azokra építi a tanulás folyamatát. (Pukánszky & Németh, 1996)

A Waldorf iskolák atyja, Rudolf Steiner pedagógiai gondolkodása a közös felelősségvállaláson alapul. Ez a nevelők, szülők, tanulók konszenzusa és együttműködése révén jelenik meg az intézmények mindennapjaiban. (Mesterházi, 1998)

Az együttműködés fontossága Freinet pedagógiájában is tovább él, hiszen az egyéni versengés helyett a közösségi tevékenységet preferálja (Galambos, 1998). Az iskolai léthez kapcsolódó döntéseket a résztvevők együttesen hozzák meg, így a konfliktushelyzetek számát minimalizálják, hiszen ebben a folyamatban mindenki aktívan kiveszi részét. A konszenzusra való törekvés során a gyerekek megtanulják egymást elfogadni.

A Jena-Plan pedagógiai alapelvei között szintén megtalálható a kooperációs készség fejlesztése. Az irányzat képviselői a szabad, öntevékeny csoportmunkát alkalmazzák legtöbbször a munkaformák közül. Az epochális és projektalapú oktatás folyamán a diákok együttesen, beszélgetések segítségével dolgozzák fel a tananyagot. (Németh, 1998)

Az alternatív iskola definíciójának két lényeges pontját emeli ki Czike Bernadett: 1. a tanárszerep megváltozása, 2. a gyermek személyiségének figyelembe vétele (Czike, 1998). Ez utóbbi terület az általános megfogalmazások miatt nem képezi releváns részét a tanulmánynak. A tanár szerepének ártértekelődése viszont kulcsfontosságú. A pedagógus már nem csak az ismeretek mindentudója és átadója, hanem facilitátor. Ezennel megszűnik az alá-fölé rendeltségi viszony és egy új, egyenrangú helyzet áll elő. Az iskolai kommunikáció közvetlenné válik, baráti hangulat jellemzi. Mint minden barátságban, itt is a kölcsönös meghallgatás és tisztelet kell hogy domináljon.

2. A hatékony iskolai kommunikáció módszertani lehetőségei

A neveléstörténeti áttekintés után ebben a fejezetben olyan pedagógiai módszereket emelek ki, melyek a nemzetközi gyakorlatban elfogadottak és hazánkban is megjelentek. Az erőszakmentes kommunikáció és a resztoratív kommunikáció nem ismeretlen magyar pedagógiában. Az előbbi módszer itthoni képviselője Rambala Éva, a resztoratív kommunikációt két iskola (a Zöld Kakas és a Pentelei) alkalmazza. A coaching oktatásban történő alkalmazása korántsem gyakori, de a kecskeméti Piarista Iskola több éve dolgozik vele.

2.1. Erőszakmentes kommunikáció

Marshall B. Rosenberg filozófiájának alapgondolatát magyar nyelven először a 2001-ben megjelent *A szavak ablakok vagy falak* című könyvében olvashattuk. A szerző már 1984-ben létrehozta az Erőszakmentes Kommunikáció Központot a Texas állambeli Austinban.

Rosenberg gyermekként elhatározta, hogy az erőszakmentes kommunikációt (EMK) képviseli. „Az életet együttérzéssel akarom feltölteni, olyan áramlást elindítani köztem és mások között, amely egymás szívből jövő megajándékozásán alapszik” (Rosenberg, 2023, pp.12). Az erőszakmentes kommunikáció egyben együttérző kommunikáció. Modellje négy lépésben írható le (lásd 1. ábra).

1. ábra

Az erőszakmentes kommunikáció modellje (Rosenberg, 2023 nyomán)

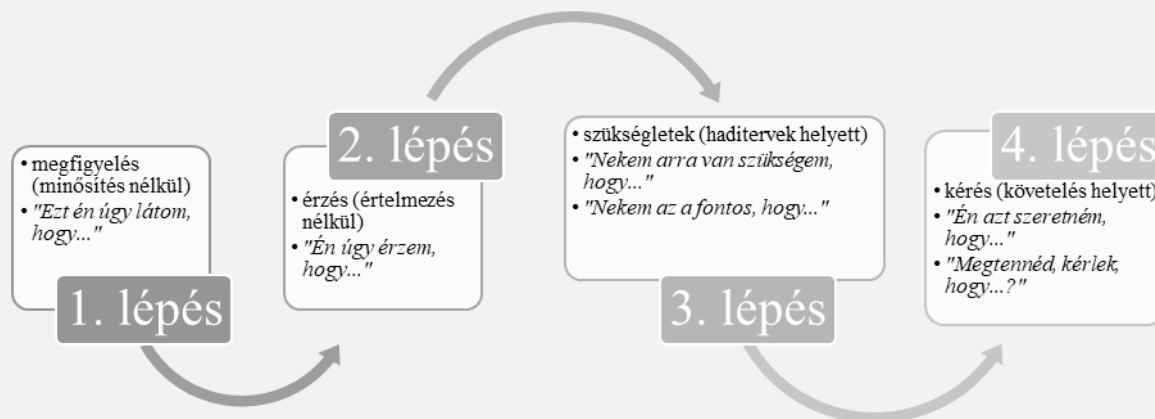


Az interakció során kommunikáció résztvevőitől információkat gyűjtünk. A megfigyelés során mind a verbális közlésre, mind a metakommunikációs jelzésekre figyelünk. Így könnyebben fejezzük ki érzéseinket az adott helyzettel kapcsolatban. Ezen túlmenően szükségleteink és kéréseink megfogalmazása egyértelművé válik. A modell lényege, hogy ezt a folyamatot minden partner végig vigye, hiszen a közlő igényeinek kifejezése és annak a másik fél által történő befogadása empátiát kíván (Rosenberg, 2023).

Rost az 1. ábrán látható rosenbergi modellt tovább fejlesztette. Első lépésként a minősítés nélküli megfigyelést fogalmazza meg. Ekkor a kommunikációs partnerek arra összpontosítanak, hogy milyen auditív és vizuális közlések érkeznek irányukba. Nem ítélik meg az adott helyzetben. A második lépéskor az érzelmeikre hallgatnak. Ekkor az adott szituációt nem értelmezik. Harmadik lépésként a szükségletek megfogalmazása kerül a fókuszba. Ezen a ponton az alapvető szükségleteinkre. Utolsó lépésben egyértelmű kérést fogalmazunk meg (Rost, 2015).

2. ábra:

Erőszakmentes kommunikáció lépései Rost alapján (Rost, 2015)



Rosenberg szerint a negatív megnyilvánulásokra négyféleképp reagálhatunk. Egyrészt önmagunkat vagy másokat vádolhatunk, másrészt csak a saját érzéseinkre és igényeinkre figyelhetünk vagy mások érzéseit és igényeit is figyelembe vehetjük (Rosenberg, 2023). Az erőszakmentes kommunikáció a kérés megfogalmazásakor csúcsosodik ki. Rosenberg azt javasolja, hogy minél egyértelműbben fejezzük ki érzéseinket, gondolatainkat, hogy a másik fél pontosan tudja értelmezni a verbális és metakommunikációs jeleinket.

2.2. Resztoratív kommunikáció

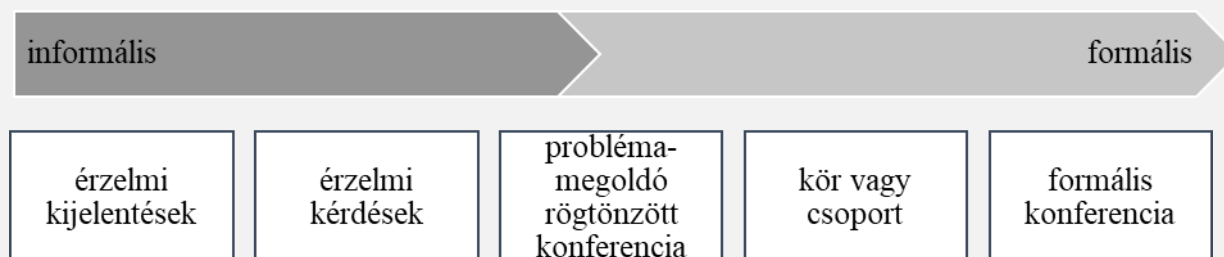
Magyarországon először a Zöld Kakas (Zöld Kakas Líceum) alkalmazta a résztoratív, azaz helyreállító kommunikációs technikát. A modell az Amerikai Egyesült Államokból származik, ahol ezt kezdetben a fiatalok bünelkövetők reintegrációjára használták. A résztoratív kommunikáció egyfajta irányzatként értelmezhető (Kerényi, 2019). Az alappillérei az elfogadás, a tisztelet, a bizalom és a szabadság.

A résztoratív kommunikáció ötlépcsős modelljének (lásd 3. ábra) első szakaszában a résztvevők az érzelmeiket fogalmazzák meg. Ez folyamat gyökere, mivel az érintettek mind a kellemes, mind a kellemetlen érzéseiket feltárják. Ekkor a másik félben empátia ébred irányukba. Ezek a beszélgetések általában négy szemközt zajlanak. Ebben a bensőséges viszonyban lehetőség nyílik érzelmi kérdésekre (pl. Mit gondoltál, amikor rájöttél arra, hogy mi történt?),

Milyen hatással volt rád és másokra ez az eset?, Szerinted minek kellene történnie, hogy a dolgok rendeződjenek?) segítségével a másik fél gondolatainak, érzéseinek feltárására. Célszerű az előre megfogalmazott segítő kérdések felírása. (Costello et al., 2009).

3. ábra

Resztoratív kommunikáció folyamata (Costello et al. 2009, pp.12)



A kisebb konfliktusok tisztázásának legegyszerűbb módja a problémamegoldó rögtönzött konferencia összehívása. Itt a résztvevők érzelmi kérdések segítségével kifejezhetik gondolataikat (Costello et al., 2009).

A resztoratív technikára jellemző, hogy a csoportok kört alkotva folytatják le a nap-, illetve hétindító és -záró beszélgetéseiket. A megbeszéléseken visszajelző köröket alkalmaznak, vagyis egy-egy társuk gondolataira, cselekedeteire reagálnak. A beszélgetőkörökben szabályokat hoznak vagy módosítanak, a felmerült problémáikat közösen tisztázzák. (Costello et al., 2009)

A formális konferencia egyrészt lehet resztoratív konferencia, másrészt családi csoportos konferencia. Utóbbi nem az iskola világához tartozik, így azt most nem részletezem. A resztoratív konferencia formális kereteit a facilitátor biztosítja, aki a nyitott kérdéseit minden résztvevőnek felteszi. Amennyiben egy eset kapcsán maga a pedagógus is érintett, akkor ő nem lesz facilitátor, hanem egy külső személy veszi át ezt a feladatot (Costello et al., 2009).

A kölcsönös tisztelet és a nyílt kommunikáció meglétekor konfliktushelyzet felmerülhetnek. Egy-egy mélyebb probléma megoldásakor a facilitátor is bekapcsolódik a folyamatba, akinek a feladata a tiszteletteljes kommunikáció biztosítása, a konfliktushelyzet feloldása (Kerényi, 2019).

Ahhoz, hogy ez a bizalmi légkör működhessen gondosan felállított keretekre van szükség. Át kell gondolni a hagyományos iskolai terminológiát. A tanulócsoporthoz, nem osztályok(!) élén nem az osztályfőnök, hanem az identifikációs csoportvezető áll. Minden tanulóval szerződést kötnek és a fontos alapszabályokat a terem falára kifüggesztik (Kerényi, 2019).

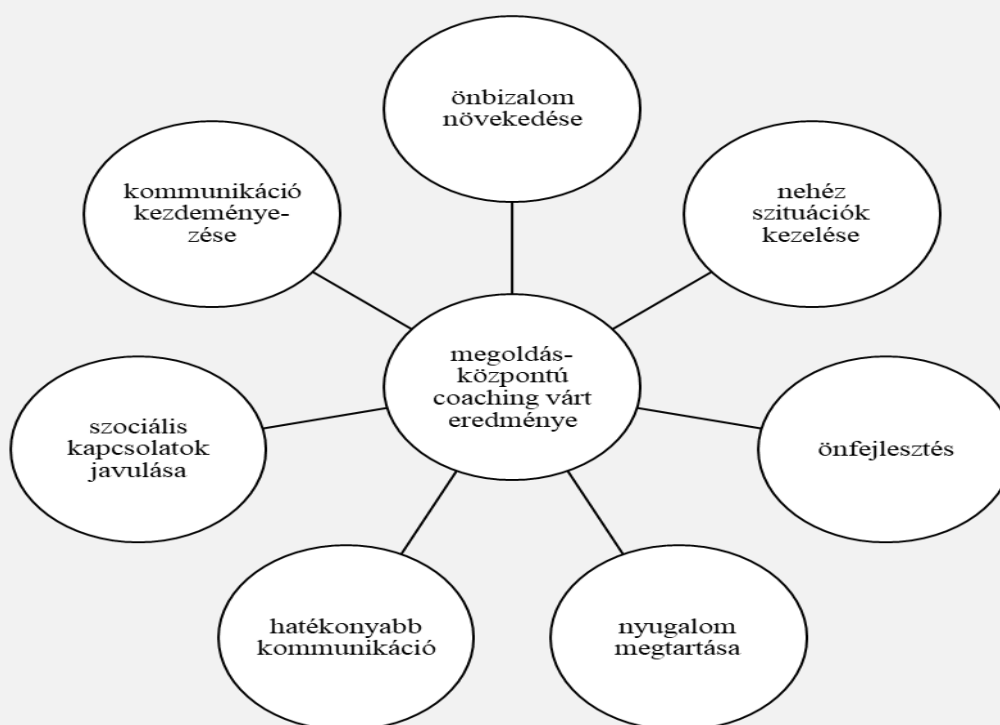
A többlépcsős resztoratív folyamatban a résztvevők saját maguk fogalmazzák meg a gondolataikat, érzéseiket az adott helyzettel kapcsolatban. Érzéseiket több alkalommal is átélik, így bőven van lehetőségük arra, hogy átgondolják azokat és mindenki számára elfogadható döntést hozzanak.

2.3. Coaching az iskolában

A coach célja, hogy együtt dolgozzon a partnereivel, így azon igyekezik, hogy minden tanulóból a legjobbat kihozza. A módszer nem a problémákra fókuszál, hanem a hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy a képességeiket maximálisan kibontakoztassák. Ezáltal a technika több szereplő bevonásával alkalmazható. A résztvevők pozitív megerősítésen keresztül megtanulnak magabiztosan és hatékonyan kommunikálni. (Ratner & Yusuf, 2015) Az ülés beszélgetést indító kérdése általában a következő: Mi a legmerészebb reményed a velem való találkozástól? A leggyakoribb válaszok a nyílt és sikeres kommunikációhoz kapcsolódnak (lásd 4 ábra).

4. ábra

A diákok elvárásai a coaching folyamat lezárására irányulóan (Ratner & Yusuf, 2015, pp. 126-127 alapján)



A coaching iskolai keretek közé emelése történhet egyszerre egy egész osztály részvételével. Ez a technika a WOWW, vagyis a „Working on What Works” elnevezést kapta. Insoo Kim Berg és Lee Shilts alapgondolata, hogy arra kell építkezni, ami már a gyakorlatban működik. A coach-ot egy rövid megbeszélés után bemutatják az osztálynak. A gyerekek úgy tudják, hogy a coach azért jött be az órára, hogy megfigyelje az óra menetét. A hospitálás során a coach minden olyan dologról feljegyzést készít, ami szerinte jól működik. Az óra vége előtt 5 perccel elmondja a közösségnek, hogy milyen pozitív példákat látott a látogatása során. Ez a sok pozitív megerősítés mind a tanárok, mind a tanulók munkájára és viselkedésére nagy hatást gyakorol (Ratner & Yusuf, 2015).

3. A kutatás bemutatása

A 2. fejezetben felsorolt módszerek bármelyikének vizsgálata hiánypótló eredményekkel szolgál. Jelen tanulmány a resztoratív kommunikáció kutatására fókuszál. Érdeklődésem a következő kutatási kérdéshez kapcsolódik: Milyen az iskolai környezet, a tanár-diák, diák-diák kommunikáció egy resztoratív technikát alkalmazó intézményben?

A resztoratív kommunikáció vizsgálatához készített kérdéssoraimat célirányos, szakértői mintavételi eljárás alapján a dunújvárosi Pentelei Mentálhigiénés Általános Iskola, Szakképző Iskola, Szakiskola és Gimnázium tanulói és pedagógusai töltötték ki. Az adatok felvétele 2024.06.17-30. között zajlott Google űrlapok segítségével. A két vizsgálati csoport az iskola belső levelező rendszerén keresztül kapott felkérést a kutatásban való önkéntes részvételre. Az iskola igazgatónője továbbította kérésemet emailen az alanyoknak.

A kiküldött kérdéssorokra a diákok részéről 14 válasz érkezett, míg a pedagógusok közül 1 fő töltötte ki az űrlapot. Az alacsony részvételi arány oka lehetett, hogy a tanév végén több minőségbiztosításhoz kapcsolódó kérdőívet töltöttek ki a tanulók és a dolgozók. A tanév végén a pedagógusokra sok adminisztrációs teendő hárul az oktatás mellett, míg a diákok az egész tanév fáradtságát igyekeznek lerakni a közeledő nyári szünetben vagy éppen gyakorlati helyükkel egyeztetnek.

3.1. Tanulói válaszok kiértékelése

A diákok által kitöltött kérdőíveket több szempont szerint értékeltem ki. Ezek a következők voltak:

- demográfiai és szociológiai adatok,
- iskolai viszonyrendszer a tanulói vélemények alapján,
- iskolai kommunikációban megjelenő sztrókcserék jellemzői,
- konfliktushelyzetek és megoldási stratégiák.

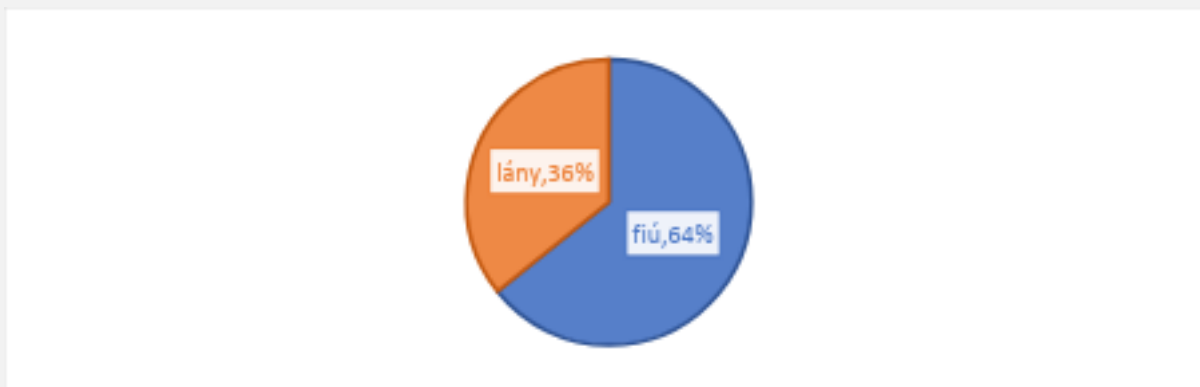
Az utolsó szempontsort további alpontokra bontottam. Így külön megvizsgáltam a diákok konfliktusmegoldási attitűd skáláját, a kortársak között fennálló, valamint a tanár és diákok közötti konfliktushelyzeteket. Ezen túlmenően feltártam azt is, milyen segítségnyújtást szeretnének kapni a diákok az iskolai konfliktusok során. A fejezet ezen eredményeket részletezi.

3.1.1. A pilot kutatásban résztvevő tanulók demográfiai és szociológiai adatai

A kérdőívet 9 fiú és 5 lány töltötte ki (lásd 5. ábra.). Az évfolyamonkénti válaszadók eloszlása a következő volt: 1 fő 5. évfolyamon, 2 fő 7. évfolyamon, 7 fő a 8. évfolyamon és 3 fő a 9. évfolyamon tanult (lásd 6. ábra). Életkorok szerint így vettek részt a kitöltők a felmérésben: 1 fő (12 éves, 13 éves, 18 éves, 20 éves) 2 fő (14 éves), 4 fő (15 éves, 16 éves) (lásd 7. ábra).

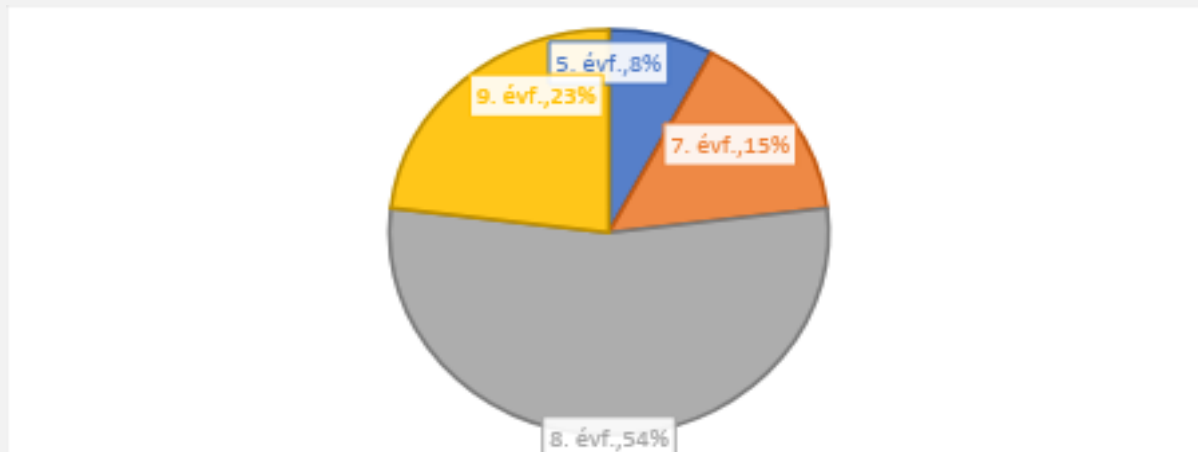
5. ábra

Tanulói részvétel nemek szerint (saját ábra)



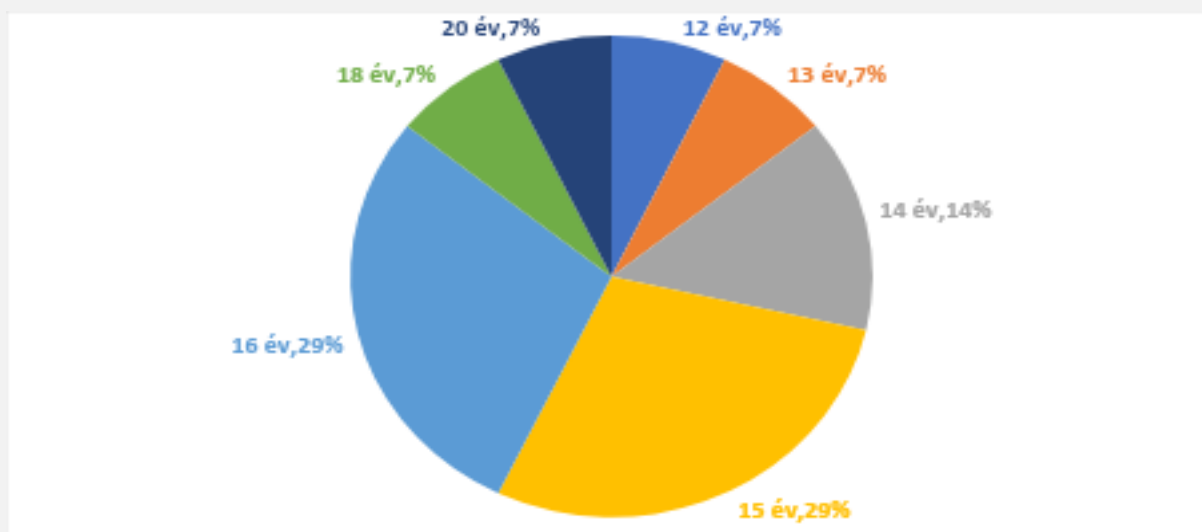
6. ábra

Tanulói részvétel évfolyamok szerint (saját ábra)



7. ábra

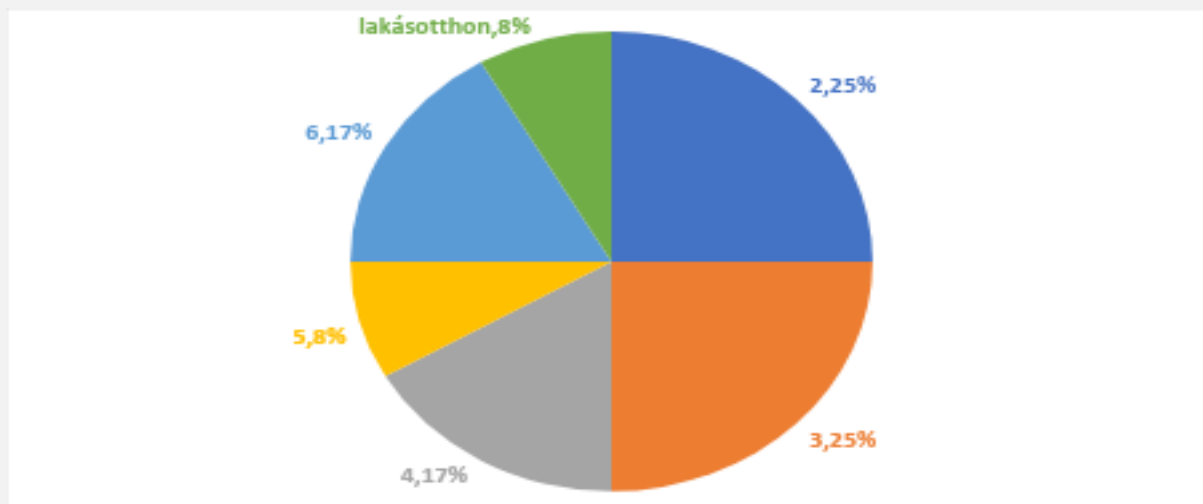
Válaszadó tanulók életkora (saját ábra)



A szociológiai adatok megadása önkéntes volt. A válaszadók közül ketten nem töltötték ki ezt a részt, egy válaszadó (8%) pedig lakóotthonban él (lásd 8. ábra). A megkérdezettek 25%-a (3 fő) másodmagával és egy háztartásban, szintén 25% (3 fő) él három fős családban. 17%-uk (2 fő) él négyfős családban, míg ötfős familia tagja 8% (1 fő). 17% (2) tanuló hat fős háztartásban él.

8. ábra

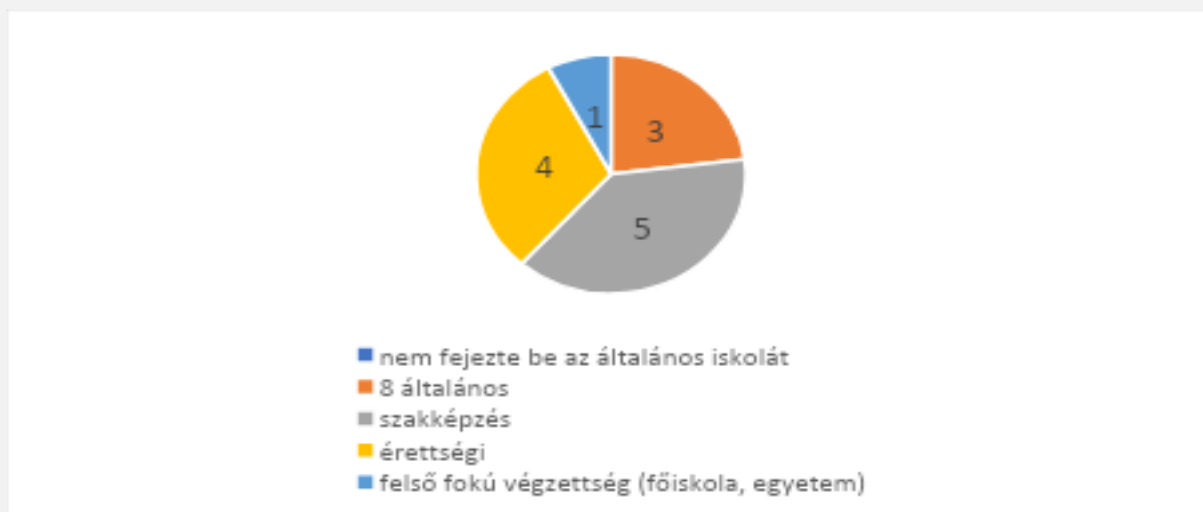
Válaszadók családi háttere (saját ábra)



Az édesanyja iskolai végzettségéről 13 fő nyilatkozott (lásd 9. ábra). 3 fő (23,1 %) édesanyja 8 osztályt végzett, öten (38,5%) válaszolták azt, hogy szakképzésben tanult egyik szülőjük. 4 diáknak (30,8%) érettségizett az édesanyja, míg egy fő (7,7%) édesanyja kapott diplomát.

9. ábra

Válaszadók édesanyjának iskolai végzettsége (saját ábra)



3.1.2. A pilot kutatás iskolai viszonyrendszere

Az iskolai légkör feltérképezésekor a válaszadók pozitív tapasztalatokról, élményekről számoltak be (lásd: 10. ábra). A válaszadók több mint fele, azaz 9 fő (64,3 %) inkább jól érzi magát az iskolában. 2 fő (14,3 %) érzi nagyon jól magát az iskolában. Szintén 2 fő nyilatkozta, hogy inkább rosszul érzi magát (14,3%), míg nagyon rosszul 1 tanuló (7,1%) érzi magát.

10. ábra

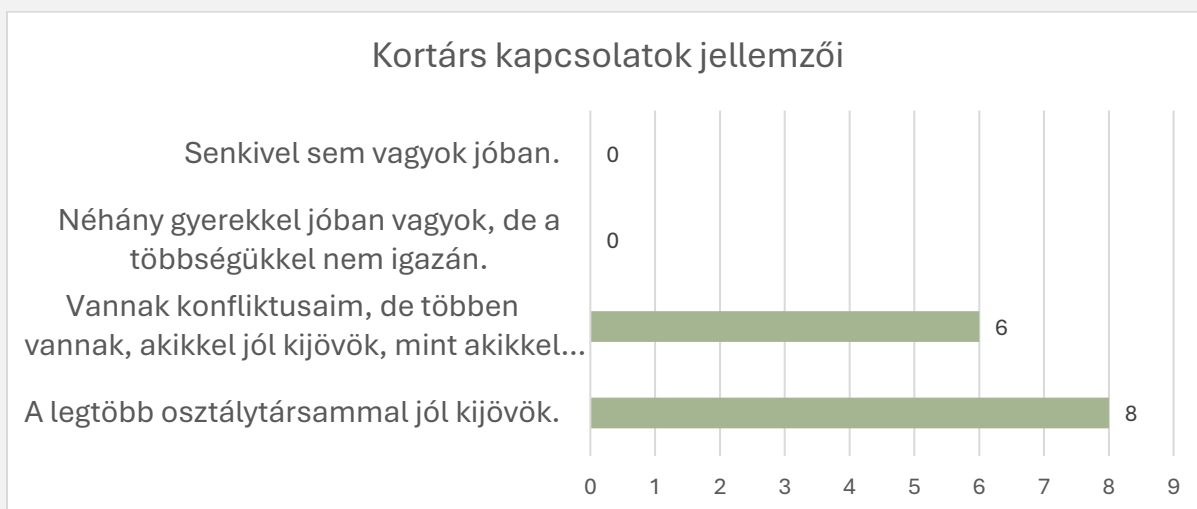
Iskolai légkör négyfokozatú Likert-skálán (saját ábra)



A társas kapcsolatok jól működnek a tanulók véleménye szerint (lásd 11. ábra). A többség (57,1 %, azaz 8 fő) a legtöbb osztálytársával jól kijön. 6 fő (42,9 %) arról számolt be, hogy vannak összezördüléseik a többiekkel, de a társaik többségével jól megvannak. Ebben a kérdésben nem jelentek meg negatív kortárs kommunikációra utaló válaszok.

11. ábra

Kortárs kapcsolatok jellemzői (saját ábra)



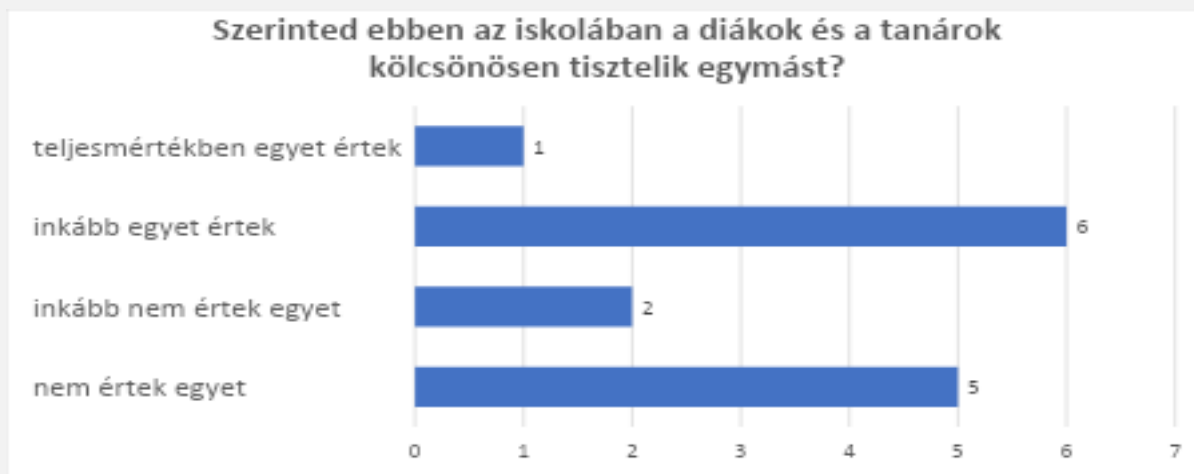
A tanár-diák viszony a válaszadók véleménye alapján pozitív képet fest. 57,1 % (8 fő) nyilatkozta azt, hogy jól kijön a legtöbb tanárral (lásd 12. ábra). 28,6 % (4 fő) véleménye, hogy több olyan tanára van, akikkel jól kijön, mint akikkel nem. 7,1 % (1 fő) néhány tanárral kijön, de a többséggel nem, ugyanígy 1 fő mondta azt, hogy a tanárok többségével nem jön ki.

12. ábra Tanár-diák kapcsolat jellemzői (saját ábra)



A jó kommunikáció alapja a kölcsönös tisztelet. Mindössze 1 tanuló (7,1 %) gondolta úgy, hogy a diákok és tanárok kölcsönösen tisztelik egymást. A többség, vagyis 42,9% (6 fő) véli úgy, hogy inkább tisztelik egymást a kommunikációs partnerek. A kérdésben megfogalmazott állítással 14,3 % (2 fő) inkább nem ért egyet, míg 35,7% (5 fő) szerint nem tisztelik egymást a tanárok és diákok (lásd 13. ábra).

13. ábra Tanulók és tanárok kölcsönös tisztelete



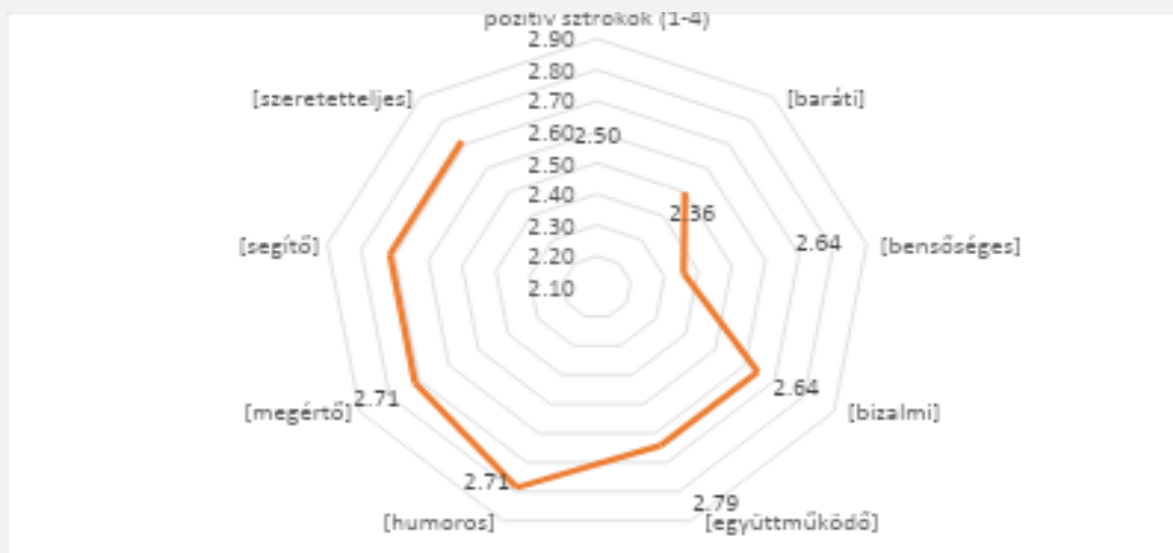
Össességében elmondható, hogy az iskolai kommunikáció jól működik a vizsgált intézményben a résztvevő diákok nyilatkozatai alapján. A légkör barátságos, pozitív. Azonban még van fejlődési lehetőség a kölcsönös tisztelet tekintetében.

3.1.3. A pilot kutatás sztrókcseréi

A sztrókcserék vizsgálata során a diákok egy négyfokozatú Likert skálán (nem igaz, inkább nem igaz, inkább igaz, teljes mértékben igaz) jelölték meg a tanár-diák kommunikáció jellemzőit egy 24 ítemes lista szerint. A kiértékelés során a válaszlehetőségeket pontokká alakítottam, ahol a nem igaz = 1 pont és a teljes mértékben igaz = 4 pont volt. A fejezetben található ábrákon a válaszadók átlagpontszáma szerepel.

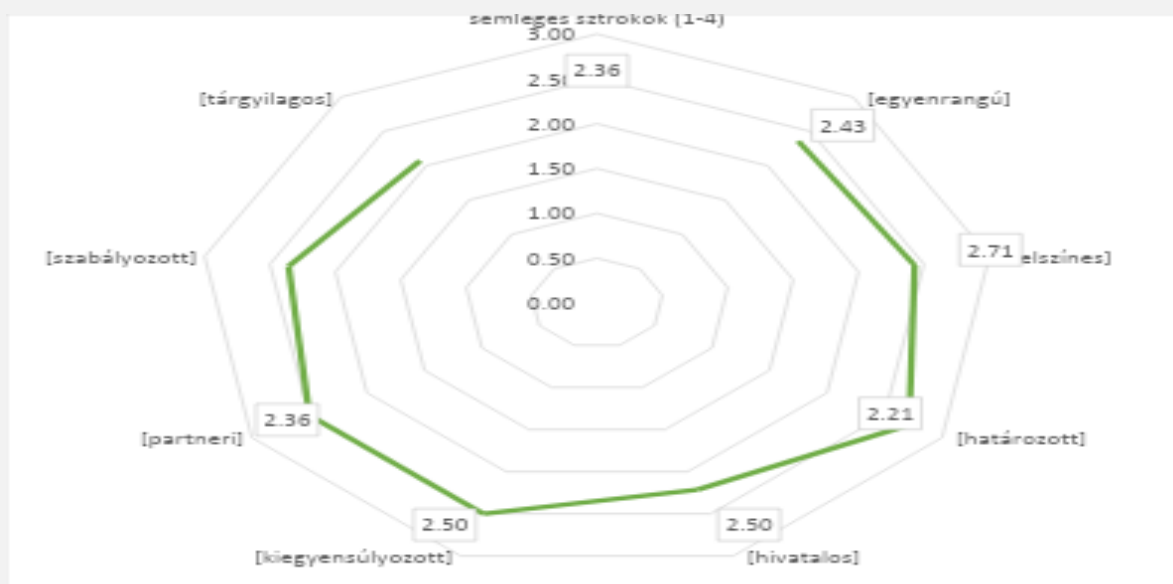
A pozitív sztrókok közül a legalacsonyabb pontszámmal a baráti (2,36), míg a legmagasabb pontszámmal a humoros kommunikáció (2,79) szerepel (lásd 14. ábra). A pozitív sztrókok átlagpontszáma 2,63, ami inkább pozitív kommunikációra utal.

14. ábra Pozitív sztrókok megjelenése az iskolában a diákok véleménye alapján (saját ábra)



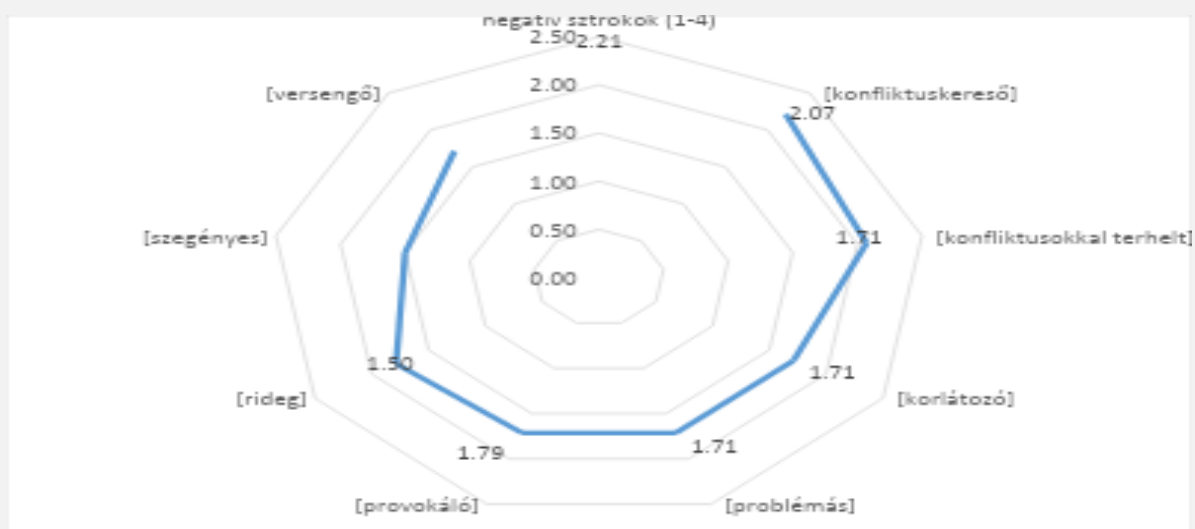
A semleges sztrókok célja a kommunikáció fenntartása. A legalacsonyabb átlagpontszámmal (2,07) a tárgyilagos jelző szerepelt, míg a legmagasabb értéket (2,71) a határozott kommunikáció ért el (lásd 15. ábra). A semleges sztrókok átlaga 2,39 pont.

15.ábra Semleges sztrókok megjelenése az iskolában a diákok véleménye alapján (saját ábra)



A nyolc negatív sztrók közül a legmagasabb pontszámot (2,21) a konfliktuskereső kommunikáció ért el, míg a szegényes kapta a legkevesebb pontot (1,5) (lásd 16. ábra). A negatív sztrókok átlagpontszáma 1,8, ami arra utal, hogy a vizsgált intézményben nem igazán jelenik meg a negatív kommunikáció tanárok és diákok között.

16.ábra Negatív sztrókok megjelenése az iskolában a diákok véleménye alapján (saját ábra)



Összességében a pilotkutatás eredményi azt mutatják, hogy az iskolai kommunikáció légköre pozitív. A tanárok és diákok inkább pozitív megnyilvánulásokat használ (pozitív sztrókok átlaga 2,63). A kommunikáció fenntartása is gyakran jelentkezik az iskolai mindennapokban, hiszen 2,39 átlagpontszámmal szerepel. A negatív megnyilvánulások vizsgálata azt mutatta, hogy kevésbé jelenik meg az adott intézményben. A maximális 4 pontból átlagosan 1,8 pontot ért el a válaszadók között, ami azt jelenti, hogy inkább nem ez jellemzi a kommunikációs helyzeteket.

3.1.4.A pilot kutatás eredményei a konfliktushelyzetek és megoldási stratégiák tükrében

A fejezetben áttekintem, milyen konfliktusmegoldási attitűdökkel rendelkeznek a vizsgált tanulók, hogyan kezelik az iskolai konfliktushelyzeteket. Bemutatom, milyen segítségnyújtást szeretnének kapni a diákok a vitás helyzetek rendezésére.

3.1.4.1.A pilot kutatásban résztvevő diákok konfliktusmegoldási attitűd skálája

A kérdéssor ehhez kapcsolódó kérdésének (Mit gondolsz a következő állításokkal kapcsolatosan?) négyfokozatú válaszai közül a „teljesen egyet ért” és a „részben egyet ért” összesítő százalékos arányú eloszlásának elemzése során kiderült, hogy a diákok több mint 70 %-a a vitarendező konfliktusmegoldást preferálja (*„Minden vita, veszekedés, zűr esetén van olyan megoldás is, amikor nem kell másokat bántani, de nem is kell meghúzni magunkat.”* 78,57% és *„Sokszor segít, ha megpróbáljuk megérteni a másik viselkedésének okát”* 71,43%. (lásd 17.ábra). A visszahúzó stratégia több mint minden harmadik válaszadó jelölte (*„Vita, veszekedés, zűr esetén a legjobb megoldás az, ha meghúzzuk magunkat.”* 42,86 % és *„Teljesen rendben van, hogyha valakire dühöse vagyunk, akkor nem állunk vele szóba.”* 35,71 %). A hatalom / erő alapú kommunikáció esetén két állításánál is a diákok fele említette a verbális agressziót (*„Teljesen rendben van, hogyha gúnyolnak, akkor visszaszólunk”*), valamit a fizikai bullying-et (*„Ahhoz, hogy a többiek tiszteljenek, néha meg kell harcolni másokkal.”*). A másik, egyértelműbben megfogalmazott fizikai bántalmazást (*„Teljesen rendben való, hogy megüssük azt, aki nagyon feldühít.”*) jelölték meg a legkevesebben (7,14 %), míg a lázadó megnyilvánulást (*„Azoknak a diákoknak van nagyobb tekintélyük, akik ellenszegülnek a tanároknak.”*) 21,43 % említette.

17.ábra A diákok konfliktus megoldási attitűdskálája (saját ábra)



Sági Matild és Szemerszki Mariann tanulmányában is a vitarendező konfliktusmegoldási stratégiát választotta a diákok nagy része, több mint 85 %-a (Sági & Szemerszki, 2012, pp.76). Ugyanezen vizsgálatban a visszahúzódo kommunikációt „Teljesen rendben van, hogyha valakire dühösek vagyunk, akkor nem állunk vele szóba.” 52 %, valamint „Vita, veszekedés, zűr esetén a legjobb megoldás az, ha meghúzzuk magunkat.” 34 % alkalmazza.

3.1.4.2. Diák-diák konfliktushelyzet elemzése a pilot kutatás alapján

Legtöbben, azaz ötven (35,7%) igyekezik elkerülni a konfliktusokat (lásd 18. ábra). Meglepő, hogy senki sem kér segítséget egy ilyen helyzetben. Három tanuló (21,4%) véli úgy, hogy bullying a lehetséges megoldás. A vitarendező stratégiát a válaszadók közül ketten jelölték meg (14,3%). Kettő fő (14,3%) alternatív megoldást választott, míg szintén ketten (14,3%) nyilatkoztak arról, hogy ilyen nem szokott előfordulni.

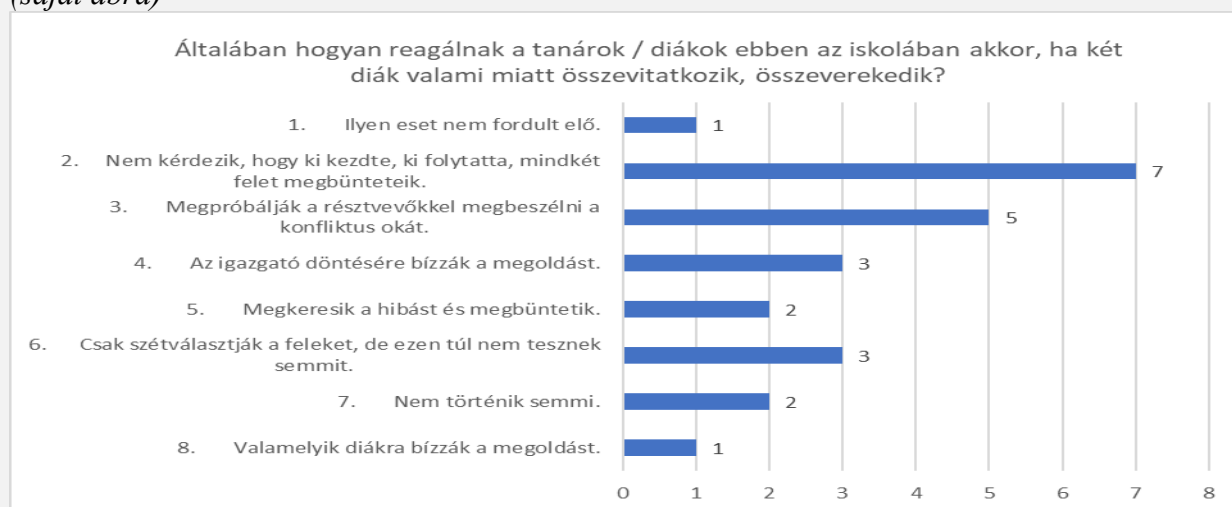
18.ábra Diák-diák konfliktus konfliktuskezelési stratégiái (saját ábra)



A tanulók fele úgy gondolja, hogy pedagógusok a diákok között zajló konfliktusok gyökerét nem keresik („Nem keresik, hogy ki kezdte, ki folytatta, mindkét felet megbüntetik.”) (lásd 19. ábra). 35,7% (5 fő) állította ennek ellenkezőjét („Megpróbálják a résztvevőkkel megbeszélni a konfliktus okát.”). 3 diák (21,4%) véli úgy, hogy a pedagógusok csak szétválasztják a vitapartnereket, de további beavatkozást nem eszközölnek. Ugyanennyien nyilatkoztak arról, hogy az iskola igazgatója hozza meg a végső döntést ilyen esetekben. 2 tanuló (14,3%) mondta, hogy a vétkest büntetik meg, de ugyanennyien állítják azt, hogy nem történik semmi. 1 fő (7,1%) arról számolt be, hogy valamelyik diákra bízák az eset kezelését. 1 tanuló (7,1%) szerint ilyen szituáció nem adódik az intézményben.

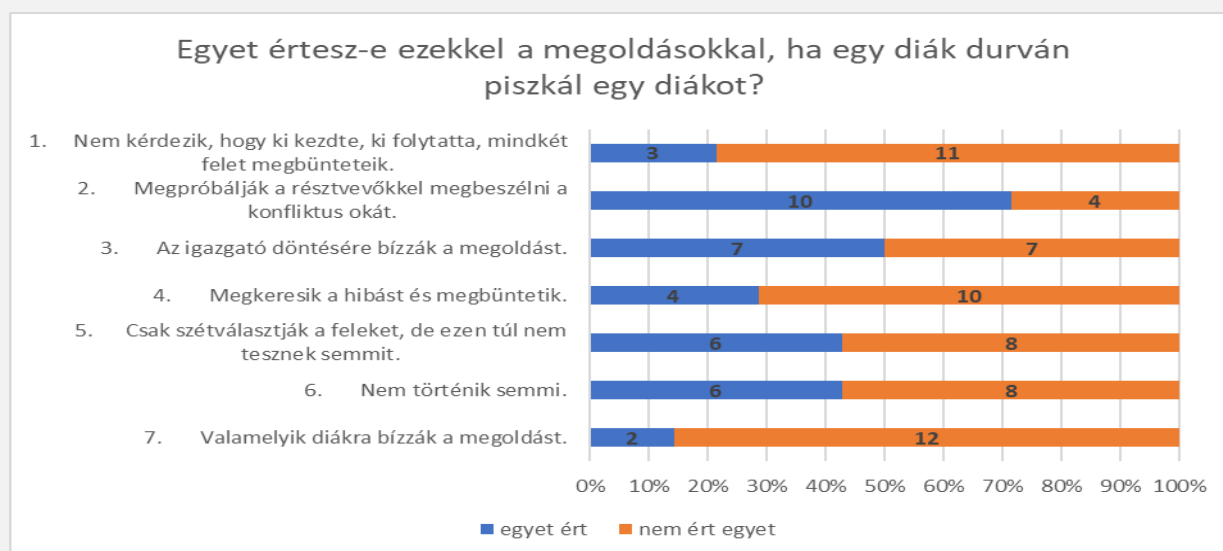
A tanulók lehetőséget kaptak arra, hogy önként leírják saját konfliktuskezelési stratégiákat. Hét tanuló nem élt ezzel a lehetőséggel, kettő fő pedig nem értékelhető „semmi” választ adott. Egy fiú a humort hozta fel, míg egy másik azt említette, hogy segítséget kér akár az iskolai dolgozóktól, mely a visszahúzó stratégia közé sorolható. Egy másik fiúk kiemelte, hogy „Nem a szülőket kell hívni, hanem le kell ülni és meg beszélni.”, ez a vitarendező stratégiákhoz tartozik. Egy lány hosszabb gondolatot fogalmazott meg: „Igazából ugyanez, megpróbáljuk megbeszélni és nem az erőszak a legfontosabb, de ha nagyon odáig fajul, bizony meg kell mutatni, hogy nem vagy annyira sebezhető, mint hiszi”. A lány válasza kettős stratégiát ölel fel. A vitarendező lehetőségéből indul ki, de nem tartja kizártnak, hogy ez későbbiekben hatalommá / erővé válik. Egy fiú pedig visszahúzó stratégiáját tömören így fejezte ki: „Csöndben maradok”.

19. ábra Tanulók véleménye a pedagógusok reakciójáról a diákok közötti vitarendezés kapcsán (saját ábra)



A fenti ábrán (lásd 19. ábra) szereplő konfliktuskezelési stratégiákkal kapcsolatban a tanulók kifejtették véleményüket. A legtöbben, vagyis 10 fő (71,42%) kiemelte, hogy a résztvevőkkel megpróbálják feltárni és megbeszélni a konfliktus okát (lásd 20. ábra). A többség, 12 tanuló (85,71%) nem ért egyet azzal, ha egy diákra rábízák a konfliktus megoldását. Közel 80% (11 tanuló) nem ért egyet azzal, ha mindkét felet megbüntetik az okok feltárása nélkül. 4 diák (28,57) gondolja jó megoldásnak, ha megkeresik a hibást és csíki őt büntetést. Arról nem tudtak egyértelműen nyilatkozni, hogy jó-e, ha az igazgató beavatkozik a folyamatba (50% volt ellene és 50% állt mellette). Hatan (42,86%) szeretnék azt, ha a tanárok szintén nem szólnának bele a vitába, vagy hogy ne történjék semmi ilyen helyzetben.

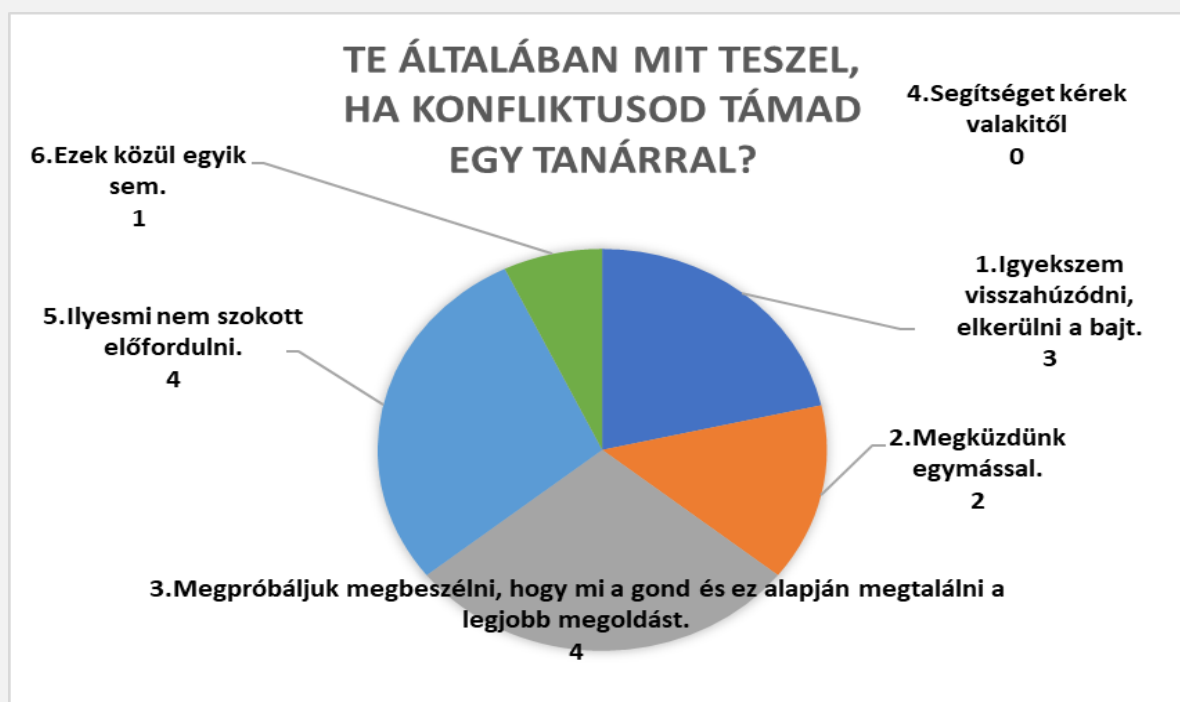
20. ábra Tanulók véleménye a diákok közötti vita konfliktuskezelő módszereiről (saját ábra)



3.1.4.3. Tanár-diák konfliktushelyzet elemzése a pilot kutatás alapján

A legtöbb tanuló (4 fő, 28,57 %) nem kerül konfliktusba pedagógusával (lásd 21. ábra). Szintén ennyien választották a vitarendező megoldási stratégiát. 3 fő (21,42 %) mondta azt, hogy igyekezik elkerülni az ilyen helyzeteket. 14,28%, azaz két fő az agresszív magatartást preferálta. Egy diák (7,14%) nem tudott választani a felajánlott lehetőségek közül. Nem akadt azonban senki sem, aki segítséget várt volna valakitől egy ilyen szituációban.

21. ábra Tanár-diák konfliktus konfliktuskezelési stratégiái (saját ábra)

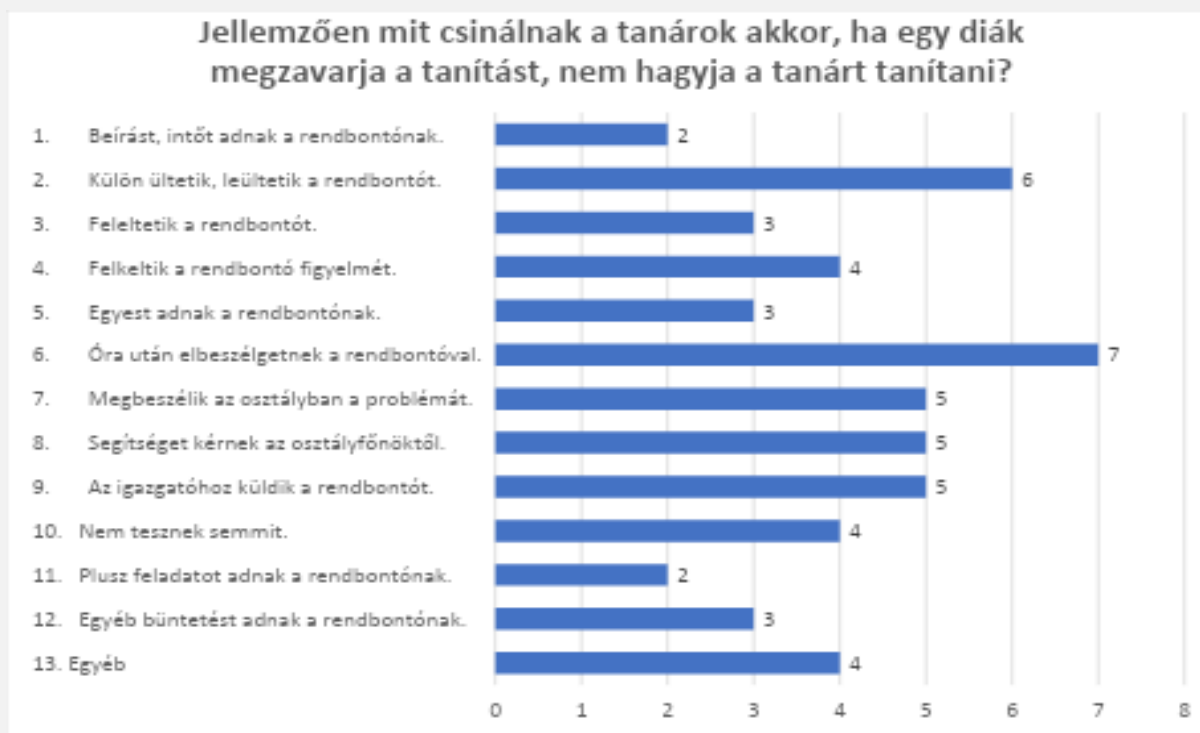


A tanár-diák konfliktus önálló megoldásához kapcsolódóan hat fő válaszolt a 15. kérdésemre. A válaszadók fele nem értékelhető megjegyzést tett. Egy fiú írta, hogy megbeszéli a pedagógussal a problémát, a vitarendező stratégiához kapcsolódik. Egy lány is törekszik ezt a módszert alkalmazni, de néha nehézségekbe ütközik: „*Van olyan tanár, akivel meg lehet beszélni, de van olyan, akivel egyáltalán nem és kiabál így általában mosolygom egyet és elengedem.*”. Egy fiú inkább elkerüli a konfliktust: „*Semmit, nem vitatkozok velük, hülyéknek nem lehet megmagyarázni.*”

A tanulók véleménye alapján az órai rendbontókkal elbeszélgetnek a pedagógusok a tanóra után (7 fő vagyis 50% válasza) (lásd 22. ábra). 42,86%, azaz 6 diák állítja, hogy a tanárok még az órán kezelik a helyzetet és elültetik a zavaró társukat. 35,71 % vagyis 5 gyermek említett, hogy közösen megbeszélik a problémát az osztályban. Szintén akkor számban szerepelt azon válaszok száma, akik szerint ebben a helyzetben az osztályfőnök is bevonódik. Ugyanennyien gondolták azt, hogy az igazgató beavatkozása is szükséges. 4 fő (28,57%) véli úgy, hogy a tanárok ilyen esetben nem tesznek semmit sem. Ennyien válaszolták azt, hogy a pedagógusok valamivel felkeltik a rendbontó figyelmét.

Szintén ekkora arányban arról számoltak be, hogy a tanárok egyéb módszerhely folyamodnak. Mind a négyen azt választották, hogy ilyen esetben kiküldik a rendbontót a teremből. Három tanuló (21,43%) számolt be büntetésorientált megoldásról (feleltetés, egyes osztályzat, egyéb büntetés). Legkevesebben, ketten (14,29%) jelölték meg, hogy beírást vagy plusz feladatot kap a renitens.

22. ábra Pedagógusok konfliktuskezelési stratégiái a rendbontókkal szemben (saját ábra)



Ha konfliktus generálása a pedagógus személyéhez kötődik, akkor a legtöbb diák, 5 fő (37,71%) szerint nem történik semmi (lásd 23. ábra). Szintén sokan (4 fő, 28,57%) vélik úgy, hogy ilyen jelentkezik az iskolában. 14,29 % (2 fő) panaszt tesz az igazgatónál és ennyien várják az igazgató döntését ebben a helyzetben. Ugyanennyien próbálják maguk megbeszélni a pedagógussal a konfliktust. A legkevesebben (1 fő, 7,14%) választották azt, hogy az iskolai kommunikáció résztvevői egyik vagy másik fél mellett áll ki egy ilyen szituációban.

23. ábra Pedagógus által kezdeményezett konfliktushelyzetek lezárása a diákok szerint (saját ábra)



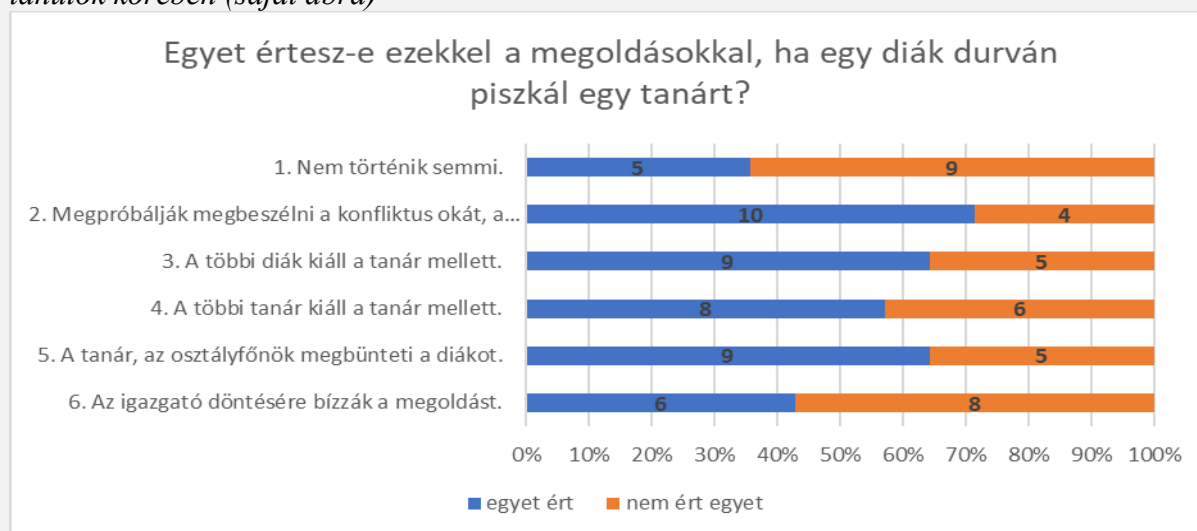
Ha egy diák a konfliktus forrása, akkor tanulók több mint egyharmada (36,71%, 5 fő) szerint az iskola igazgatójának kell közbeavatkoznia (lásd 24. ábra). A legtöbben (42,86%, 6 fő) azonban úgy vélik, hogy ilyen szituáció nem jelenik meg a vizsgált intézményben. A tanulók véleménye elaprózódik a többi lehetőség között. Kettő fő (14,29%) szerint nem történik semmi, szintén ennyien választották a vitarendező megoldási stratégiát (4.pont). Ugyanennyi tanuló szerint kap büntetést a renitens a tanártól vagy az osztályfőnöktől, de 14,29% szerint a diákok vagy a pedagógusok kiállnak a tanár mellett. Egy válaszadó szerint pedig félnek, de arra nem tért ki, hogy melyik fél érezheti így magát ebben a helyzetben.

24. ábra Diák által kezdeményezett konfliktushelyzetek lezárása a diákok szerint (saját ábra)



A fent felsorolt megoldási stratégiákról kikértem a tanulók véleményét. A 25. ábrán jól látható, hogy a diákok egy ilyen konfliktushelyzetben igénylik a probléma megoldását (9 fő, 64,29%) és ezt a többség (8fő, 57,14%) nem az igazgatótól várja el. A „büntetés” kiszabását inkább a tanártól, osztályfőnöktől várják el (9 fő, 64,29%). 10 fő (71,73%) szerint fontos a probléma okának feltárása és megbeszélése. A diákok több mint fele, 8 fő (57,14%) szerint a pedagógusok kiállnak kollégáikért, míg 9 tanuló (64,29%) gondolja jónak, ha kiállnak a tanáruk mellett.

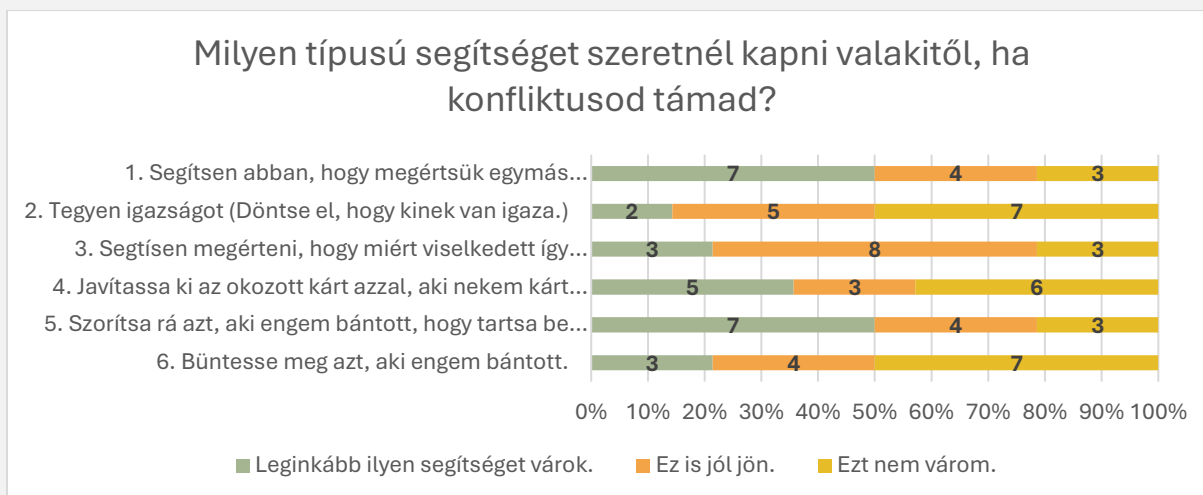
25. ábra Diák által kezdeményezett konfliktushelyzetek lezárási stratégiáinak elfogadása a tanulók körében (saját ábra)



3.1.4.4. Segítségnyújtás az iskolai konfliktushelyzetekben

Az iskolai konfliktusok tisztázására számos módszertan (pl. erőszakmentes kommunikáció, resztoratív technika), több segítő szakember (pl. mediátor, iskolapszichológus) jöhet szóba. Gyakran egyetlen, lényeges tényezőről felejtkeznek meg: az maga az érintett, az ő gondolatai és érzései. Ebből kifolyólag kérdeztem meg a tanulókat arról, hogy milyen típusú segítséget várnak el környezetüktől. A 26. ábrán kirajzolódik, hogy az tanulók a win-win kommunikáció elve mentén szeretnék tisztázni konfliktusaikat. Összesen 78,57% (11 fő) szeretné megérteni a másik fél álláspontját és viselkedését. Egy „független” döntőbíró beavatkozását a diákok fele támogatta, a másik 50% ilyen elvárásokkal nem rendelkezik. A szabálykövető magatartást a diákok nagy többsége (79,57%, 11 fő) elvárja a másik féltől. A válaszadók nagyjából fele (57,14%, 8 fő) vár kártérítést, míg pontosan 50% valamely büntetés kiszabását és végrehajtását látja jónak.

26. ábra Tanulói elvárások a segítségnyújtáshoz kapcsolódóan az iskolai konfliktushelyzeteket illetően (saját ábra)



A tanulók önként megoszthatták további gondolataikat a segítségadással kapcsolatosan a 23. kérdés alatt. 12 főtől érkezett válasz, azonban csak tízen adtak meg segítő. Három fő diáktársaitól és tanáraitól is elfogad segítséget az iskolai konfliktushelyzetben. Szintén hárman nyilatkozták azt, hogy társaiktól várnak segítséget. Egy fő az osztályfőnök személyét emelte ki, míg ketten konkrét nevet írtak le. Egy diák említette a rendőrségi beavatkozás lehetőségét.

3.1.4.5. Iskolai konfliktusok megítélése a tanulók szemszögéből a pilot kutatás tapasztalatai alapján

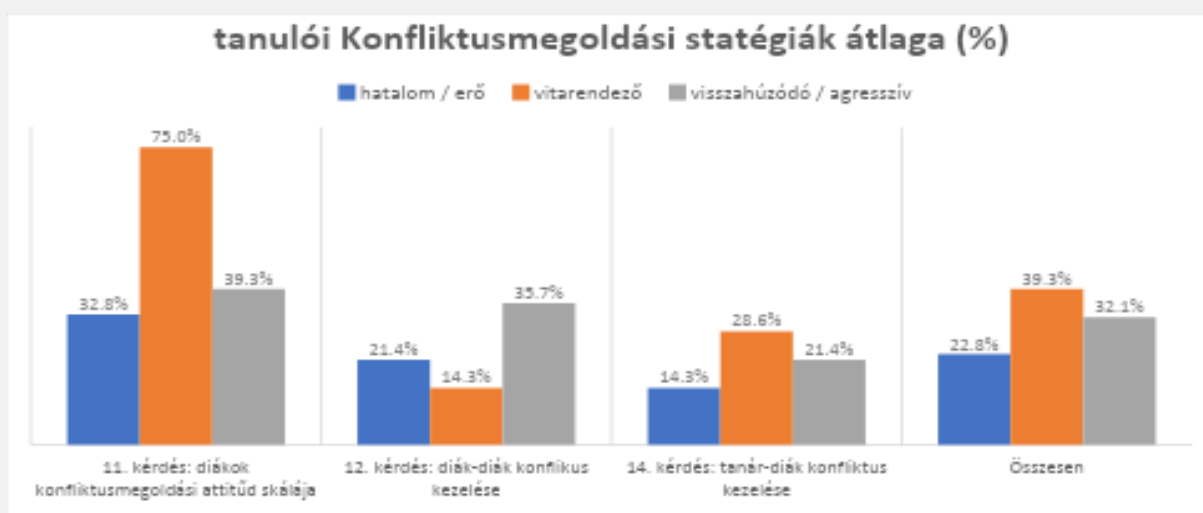
A tanulók háromnegyede (75%) vitarendező konfliktusmegoldási attitűddel rendelkezik (lásd 27. ábra). A tanulók közül a visszahúzó/agresszív (39,3%) és a hatalom/erő alapú (32,8%) vitarendezés lehetőségét durván hasonló arányban választották. Ezen adatok megerősítik az iskola nevelési céljaként megfogalmazott resztoratív kommunikáció alkalmazásának gyakorlati megvalósulását.

A konfliktuskezelési stratégiák tanár-diák kommunikáció és kortárs kapcsolatok tükrében eltéréseket mutatnak. Az itt felhozott két kérdés (12. és 14.) elemzésekor fontos kiemelni azt, hogy a tanulók élhettek a kihátrálás stratégiájával, valamint saját maguk javasolhattak megoldást. Ezeket már korábban a 18. és 21. ábrák elemzése kapcsán kiemeltem.

Azonban a két kommunikációs helyzet vizsgálata során kiderült, hogy a tanulók a tanár-diák konfliktus megoldását inkább a vitarendező stratégiában látják (28,6%), míg ez a módszer a kortáras közötti vita kapcsán utolsó lehetőségként jelenik meg (14,3 %) (lásd részletesen 18. ábra).

Összességében elmondható, hogy a tanulók többsége (39,3 %) a vitarendező stratégiát preferálja az iskolai konfliktusok során (lásd 27. ábra). Közel egyharmaduk (32,1%) pedig inkább nem bonyolódik bele a vitás helyzetbe. A legkevesebben (22,8%) élne a hatalom/erő alapú megoldással. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az iskolában a tanulók inkább a resztoratív technika alkalmazását választják. Azonban ezek a lehetőségek arányaikban nem húzódnak szét.

27. ábra Konfliktusmegoldási stratégiák átlaga a pilot kutatás alapján (saját ábra)



3.2. Pedagógusok válaszainak kiértékelése

A tanárok számára összeállított kérdéssor összesen 20 kérdést tartalmaz, melyek közül 19 nyitott és 1 zárt kérdés. A kérdőív a felépítésének rövid vázlata a 28. ábrán található. (A zárójelben szereplő számok a kérdés sorszámát jelölik, az aláhúzott és kövéren szedett kérdések kötelezők voltak).

28. ábra Pedagógusok számára összeállított kérdőív strukturális vázlata (saját ábra)

pedagógusok számára összeállított kérdéssor	demográfiai adat (<u>2.</u>)
	szakmai tapasztalat (<u>1.</u> , 3., <u>4.</u> , <u>5.</u> , <u>6.</u> , <u>7.</u>)
	általános tájékozódás az iskolai kommunikációról és konfliktuskezelésről (<u>8.</u> , <u>9.</u> , <u>10.</u> , <u>11.</u> , <u>12.</u> , <u>13.</u> , <u>14.</u> , <u>15.</u>)
	pedagógusok sztrókjai (<u>16.</u>)
	resztoratív kommunikáció a gyakorlatban (<u>17.</u> , <u>18.</u> , <u>19.</u>)
	egyéb: 20.

A tanulmányban csak a 16. kérdés, vagyis a pedagógusok sztrókjainak bemutatása szerepel. Ez megegyezik a diákok számára készült kérdéssorban található kérdéssel. A pozitív, semleges és negatív sztrókok vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy az iskolai kommunikációban résztvevő mindkét fél – tanár és diák – nézőpontját megismerhessük.

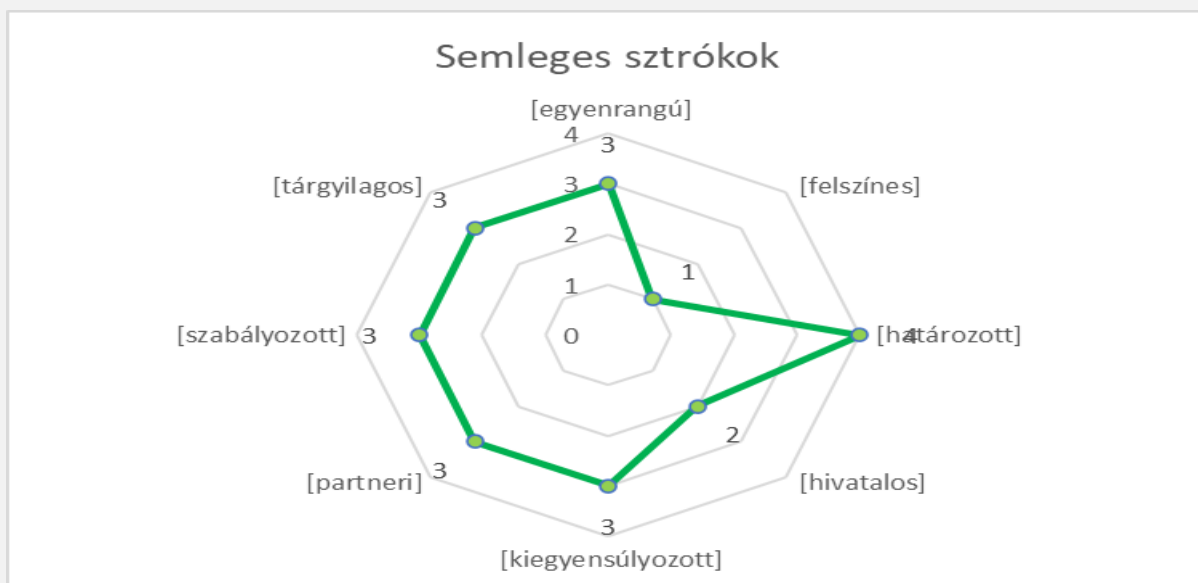
Az egyetlen válaszadó 5-10 éve van a pályán, szakmai tárgyakat oktat. A pozitív sztrókok vizsgálatakor a pedagógus megértő és segítő kommunikációval él (lásd 29. ábra). A többi item esetén is az inkább igaz válaszok szerepeltek. Ez alapján a válaszadó nagyon pozitív és elfogadó kommunikációt folytat

29. ábra Pozitív sztrókok megjelenése az iskolában a pedagógus véleménye alapján (saját ábra)



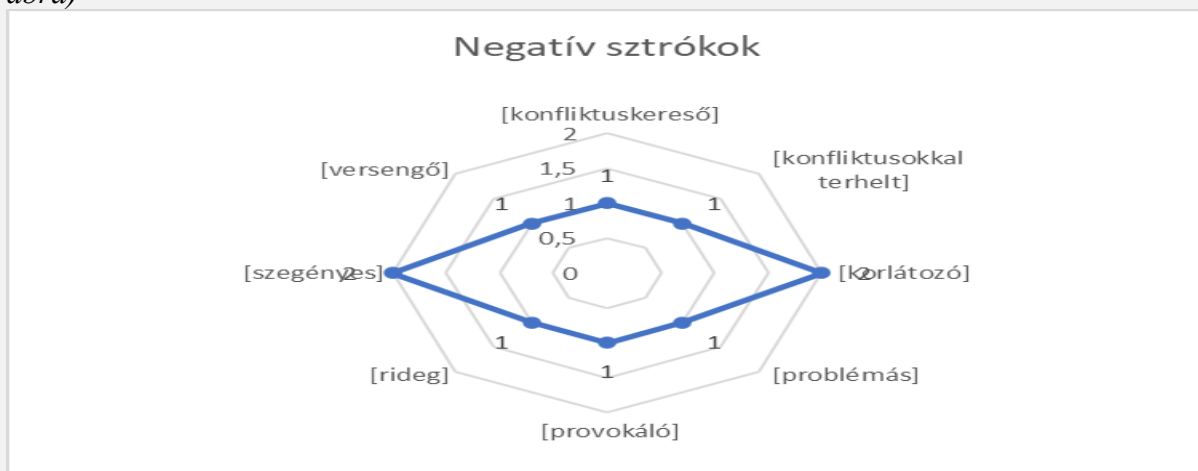
A semleges sztrókok esetében az eredmények nem kiegyenlítettek (lásd 30. ábra). A pedagógus meglátása szerint nem a felszínes és hivatalos kapcsolattartással él. A maradék hat válasz közül az inkább igaz lehetőséget jelölte meg.

30. ábra Semleges sztrókok megjelenése az iskolában a pedagógus véleménye alapján (saját ábra)



A pedagógus kommunikációja során a negatív sztrókok alig jelennek meg (lásd 31. ábra.) A vizsgált nyolc item közül kettő (korlátozó, szegényes) inkább nem jellemző, míg hat állítás egyáltalán nem igaz.

32. ábra Negatív sztrókok megjelenése az iskolában a pedagógus véleménye alapján (saját ábra)



A fenti adatok tükrében összeségében elmondható, hogy a válaszadó pedagógus pozitív megerősítésekkel kommunikál, azonban szükség esetén tárgyilagos és hivatalos. Válaszaiból kiderül, hogy nem törekszik a konfliktushelyzetek generálására. A vele kapcsolatban álló tanulókat partnerként, tiszteletteljesen kezeli.

4. Összegzés

Az évszázadok, évtizedek alatt a nevelési módszerek, a pedagógiai eszköztár változott. Ehhez a folyamathoz mind a tanárok, mind a diákok alkalmazkodtak. Az átalakult viszonyrendszer pozitív hozadékai minden résztvevő számára kellemes, bizalmi környezetet jelentenek. Az iskola a már az a szintér, ahol a gyermekek és pedagógusok egymástól, egymást segítve tanulnak. Karácsony Sándor szavaival élve:

„Én is mondok valamit, te is. Néhány mondat után társalgás kezdődik, szó szót követ megértjük egymást. Ha ismerős érkezik, bekapcsolódik a párbeszédbe. Neki nincs fogalma arról, miről beszélgettünk eddig, egy hangot sem ért az eszmecserénkből. Csakhamar kiderül azonban, hogy közös nyelven beszélünk, ő is világosan lát, akárcsak mi.” (Pukánszky & Németh, 1996, pp.481)

Irodalom

Biróné Balogh, V. – Bordács, M. – Németh, A. (1998): Maria Montessori pedagógiája. In: Pukánszky, B. – Zsolnai, A. (szerk.) (1998) *Pedagógiák az ezredfordulón.* (pp.13-30) Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó.

Claparède, E. (1974) *A funkcionális nevelés.* Tankönyvkiadó.

Costello, B: – Wachtel, J. – Wachtel, T. (2009) *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators.* International Institute for Restorative Practices.

Czike B. (1998): Az alternatív iskolák jellemzői Magyarországon. In: Pukánszky, B. – Zsolnai, A. (szerk.) (1998) *Pedagógiák az ezredfordulón.* (pp.121-132) Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó.

Galambos R. (1998) A Freinet-pedagógia Magyarországon. In: Pukánszky, B. – Zsolnai, A. (szerk.) (1998) *Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény.* (pp.53-63) Eötvös József Kiadó.

- Kerényi, M. (2019) *ZK mint Zöld Kakas*. L'Hartmann.
- Mesterházi Zs. (1998) A Waldorf-pedagógia korszerűsége az ezredfordulón. In: Pukánszky, B. – Zsolnai, A. (szerk.) (1998) *Pedagógiák az ezredfordulón*. (pp.31-52) Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó.
- Montessori, M. (1978) *Az ember nevelése*. Tankönyvkiadó.
- Németh A. (1998): A reformpedagógia törekvései. In: Pukánszky, B. – Zsolnai, A. (szerk.) (1998) *Pedagógiák az ezredfordulón*. (pp.64-83) Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó.
- Pukánszky, B. – Németh, A. (1996) *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ratner, H.-Yusuf, D. (2015) *Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: A brief megközelítés*. Z-Press Kiadó
- Rost, S. (2015) *Erőszakmentes kommunikáció. Amikor a zsiráf a sakállal táncol*. Bioenergetic Kiadó.
- Rousseau, J. J. (1997) *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book.
- Sági, M. – Szemerszki, M. (2012) Az iskolai konfliktusmegoldási módok nevelő hatásai. In: Györgyi, Z. – Nikitscher, P. (szerk.) (2012) *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük*. (pp.75-122) Ofi.
- Rosenberg, M. B. (2023) *A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes – avagy együttműködő – kommunikáció*. Agykontroll Kft.

Internetes hivatkozások

<https://forbes.hu/legyel-jobb/bevittek-a-coachingot-es-a-pozitiv-kommunikaciot-az-iskolaba-nott-a-tanulmanyi-atlag/> (letöltés dátuma: 2025.01.11.)

<https://www.cnvc.org/membership> (letöltés dátuma: 2025.01.11.)