

SZAKDOLGOZAT

**OE-KVK-
TMPK
2022**

**Nagyné Németh Ildikó Andrea
T009369/FI12904/K**

Óbudai Egyetem
Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

KONFLIKTUSKEZELÉS A MENTORI MUNKÁBAN

SZAKDOLGOZAT

OE-KVK-TMPK
Andrea

2022

Hallgató neve:

Nagyné Németh Ildikó

Hallgató törzskönyvi száma: T009369/F112904/K



ÓBUDAI EGYETEM
ÓBUDA UNIVERSITY

Óbudai Egyetem
Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ

SZAKDOLGOZAT FELADATLAP

Hallgató neve: Nagyné Németh Ildikó Andrea

Szaktervezési száma: SZD21083114149806

Törzskönyvi száma: T009369/FI12904/K

Neptun kódja: [REDACTED]

Szak: gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő

Specializáció:

A dolgozat címe: Konfliktuskezelés a mentori munkában

A dolgozat címe angolul: Conflict management in mentoring

A feladat részletezése:

1. A konfliktusok és szerepük az oktatásban témakör
2. Konfliktushelyzetek - eseteírások és elemzések: jövőbeli hasznosulás és szerep a mentori munkában
3. Megelőzési lehetőségek, tevékenységek
4. Mentortanárok, tanárjelöltek és diákok a konfliktusokról: interjúk értékelése

Intézményi konzulens neve: Tomory Ibolya

A kiadott téma elévülési határideje: 2022. december 15.

Beadási határidő: 2022. 05. 15.

A szaktervezési feladat: Nem titkos.

Kiadva: Budapest, 2022. 03. 17.

P.H

Intézetigazgató

A dolgozatot beadásra alkalmasnak találom:

belső konzulens

külső konzulens



ÓBUDAI EGYETEM
ÓBUDA UNIVERSITY

KANDÓ KÁLMÁN VILLAMOSMÉRNÖKI KAR
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT

HALLGATÓI NYILATKOZAT

Alulírott hallgató kijelentem, hogy a szakdolgozat saját munkám eredménye, a felhasznált szakirodalmat és eszközöket azonosíthatóan közöltem. Az elkészült szakdolgozatban található eredményeket az egyetem és a feladatot kiíró intézmény saját céljára térítés nélkül felhasználhatja, a titkosításra vonatkozó esetleges megkötések mellett.

Budapest, 2022. május 4.

Magyaré. László. László. Andree
hallgató aláírása

eua

1081 Budapest
Népszínház u. 8.

+36 1 666-5389

simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu
www.uni-obuda.hu

Tartalom

Bevezetés	1
1. A konfliktusok és szerepük az oktatásban – Szakirodalmi feldolgozás	3
1.1. Konfliktuskezelés az iskolában.....	3
1.2. Konfliktus a tanítási órán.....	3
1.3. Szerepkonfliktus	6
1.4. Szülő-tanár konfliktus.....	6
1.5. Tanulási stílusok	7
1.6. Az információfeldolgozás típusai	8
1.7. Tanárcsapat	8
1.8. A mentor-mentorált kapcsolat	9
1.9. Konfliktushelyzetek a mindennapi tanári életben.....	18
2. Konfliktushelyzetek – eseteírások és elemzés, jövőbeli hasznosulás, szerep a mentori munkában	21
2.1. Tanulási stílusok és a modalitások megoszlása	21
2.2. Az információfeldolgozás típusai	36
2.3. Az osztályt tanító tanárok együttműködése - Az együttműködés formái.....	41
2.4. Belbin teszt	43
2.5. Esetleírások.....	47
3. Megelőzési lehetőségek, tevékenységek	60
3.1. Néhány példa a tanításon kívüli programokra való felkészülésre saját gyakorlatomban	60
3.3. Kapcsolattartás, együttműködés a szülőkkel	65
3.4. A diákok és tanáraik között kialakulóban lévő konfliktus elmélyülésének megelőzése.....	66
4. Mentortanárok, tanárjelöltek és diákok a konfliktusokról: interjúk értékelése	69
Összefoglalás	73

A szakirodalomban olvasottak összevetése a saját tapasztalatokkal	73
Esetleírások, saját gyakorlat	74
Interjúk.....	75
Pályaválasztás, témaválasztás – záró gondolatok	76
Summary.....	76
Comparing the literature with personal experiences.....	76
Case descriptions, personal experience	77
Interviews.....	77
Career choice, topic choice - final thoughts	78
Irodalomjegyzék:	79
A csatolt mellékletek jegyzéke:	81
Mellékletek	82
1. melléklet: Interjúkérdések.....	82
2. melléklet: A Belbin-teszt eredményeinek összesítő értékelése	86
3. melléklet – Interjúk.....	87

Bevezetés

A nevelő-oktató munka az iskola épületén belül tantermekben tanórai keretek között, és nem tanteremhez kötötten tanórán kívüli foglalkozások, illetve iskolán kívüli programok során valósul meg. Ezek közös jellemzői a diákok, a tanárok, a szülők, az adott tevékenység ideiglenes, iskolán kívüli személyei közötti interakciók, amelyek meghatározóak a nevelés-oktatás folyamatának eredményessége szempontjából. A tanulás hatékonyságát (tananyag elsajátítása, nevelési célok elérése) jelentősen befolyásolják az iskolai és iskolán kívüli programok tanulási folyamatait kísérő interperszonális kapcsolatok.

Az egymással kontaktusban lévő személyek között kialakuló ellentétek az emberi kapcsolatok természetes velejárói. Ezek megfelelő konfliktuskezelési stratégia hiányában a személyekre és a folyamatokra is károsan hatnak. A káros hatás csökkentésében, elkerülésében döntő szerepe van a tanárnak, és így fontos, hogy a leendő tanárok, a mentoráltak megismerkedjenek az iskolában előforduló konfliktushelyzetekkel, így a konfliktuskezelés tantárgy során tanultakat valós helyzetekben, a gyakorlatban is megtapasztalják.

Szakdolgozatomban azokra a kérdésekre kerestem a választ, hogy a nevelő-oktató munka folyamatának mely közvetlen és közvetett résztvevői között alakul(hat) ki konfliktus, illetve milyen módon lehet a konfliktusokat kezelni és hogyan lehet azokat megelőzni? Célom, törekvés a munka során adódó konfliktusok megfelelő kezelésére, az előre látható konfliktusok megelőzésére, bevonva ebbe a tanárjelölteket.

A cél elérése érdekében a konfliktushelyzetekre, konfliktuskezelésre és a konfliktusok megelőzése irányuló vizsgálataimat a következő szempontok szerint végeztem:

- a diákok között tanórán és tanórán kívül,
- a tanárok és diákok között tanórán és tanórán kívül,
- a szülők és diákok között,
- a szülők és tanárok között,
- a tanárok között,
- a tanárok és a mentorált tanárjelöltek között,
- az iskolai tevékenység szereplői és az iskolán kívüli személyek között.

Szakdolgozatom elkészítéséhez a szakkönyvek, folyóiratok és internetes tartalmak konfliktusra, a konfliktushelyzetek megoldására, megelőzésére vonatkozó részeit tanulmányoztam. Összevettem ezeket a saját tapasztalataimmal, az általam végzett felmérések, vizsgálatok eredményeivel. Feltevésem szerint az adaptív oktatás csökkenti a tanulási folyamatban részt vevők között kialakuló konfliktusokat, az eredményes konfliktuskezelési stratégia elsajátítása, a várható konfliktusok megelőzése pedig növeli a nevelő-oktató munka hatékonyságát.

„A *konfliktus* szó eredeti jelentéséhez képest (latin eredetije fegyveres harc) ma már lényegesen többet jelöl a belső válságtól az élet különböző területein felmerülő manifesztálódott és lappangó viszályon keresztül a demokráciában elengedhetetlen érdekütköзésekig.” (Szekszárdi 2001, 1. o.)

Az adaptív oktatás M. Nádas Mária meghatározása szerint az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő egységesség és differenciálás. (M. Nádas, 2010).

A diákok különböző tanulási stratégiáinak felméréséhez a következő vizsgálatokat végeztem: modalitások megoszlása, analitikus és globális információfeldolgozás, csoportösszetétel – felmérések, tesztek, az eredmények értékelése (kvantitatív kutatási módszer, nem reprezentatív minta, szakértői mintavétel).

Az együtt tanító pedagógusok csoportjának hatékonyságát Belbin-tesztel vizsgáltam (kvantitatív kutatási módszer, nem reprezentatív minta, szakértői mintavétel).

Interjúalanyaim között szerepelt tanár, diák, iskolavezető és tanárjelölt (szóbeli kikérdezés – kvalitatív kutatási módszer, beavatkozás módszerét alkalmazó kutatás).

Az esetleírásokban konfliktushelyzetekre, konfliktuskezelésre, konfliktusok megelőzésére vonatkozó saját tapasztalataimat írtam le (megfigyelések, esetleírások, az esetek elemzése – kvalitatív kutatási módszer, beavatkozás mentes kutatás).

1. A konfliktusok és szerepük az oktatásban – Szakirodalmi feldolgozás

1.1. Konfliktuskezelés az iskolában

Az iskolai konfliktusokkal a pedagógia körülbelül hatvan éve foglalkozik, konfliktuspedagógia pedig önálló tudományként csak néhány évtizede alakult ki. Létrejöttének szükségességét Szekszárdi Júlia a tanárok és a diákok közötti kapcsolat megváltozásában látja. Ennek okai a tekintélyelv megrendülése, a gyermekkor eltűnése és az információs forradalom. A tanár 50-60 évvel ezelőtti, pozíciójából automatikusan következő tekintélye már nincs meg, ma azt a pedagógus magasszintű szakmai tudásával, példamutató viselkedésével, vívhatja ki, tehát nem azért tisztelik, mert ő a tanár, hanem azért, mert azt kiérdemelte. Ötven-hatvan évvel ezelőtt a felnőttek nem beszéltek meg mindent a gyerekek előtt („Nur nicht vor den Kindern.”), a gyerek a szülők közötti konfliktusoknak, veszekedéseknek sem volt tanúja. A mai diákokat érő információözmény miatt, már nem a tanár a tudás megszerzésének egyedüli forrása. Ezekből adódóan a tanár és a diák alá-, fölérendelt viszonya is másképpen működik, felértékelődött a kölcsönösség, a kooperáció és a konstruktív problémamegoldásra való törekvés.

A konfliktusok egy része elkerülhetetlen. Az életkori krízisek, például a serdülőkor természetes velejárói az összeütközések, amikre a tanároknak fel kell készülnie a konfliktusok szereplőinek a lehető legkisebb sérelemmel történő megoldásokat keresve. Az iskolai konfliktusok sokszor elkerülhetők, elkerülhetők lennének. Ezek közé tartozik a tanulók tanár, és/vagy diáktársuk kevés információ alapján történő beskatulyázása, és a gyerekek felé irányuló teljesítménykényszerből adódó frusztrációt követő agresszió. Ezekben az esetekben a pedagógus feladata a konfliktusok megelőzése. (Szekszárdi, 2001)

1.2. Konfliktus a tanítási órán

Az iskolai konfliktusok egyik színtere a tanítási óra. A tanárok és a diákok között kialakuló ellentétek jelentősen csökkentik a tanítás-tanulás hatékonyságát. A „Pedagógusok pszichológiai kézikönyve” II. kötetének az „Osztálytermi kommunikáció, tanári interakciók” című fejezetében Vörös Anna, a fejezet írója Thomas Gordon modelljét ismerteti, „aki a hatékony tanítás alapfeltételének a jó tanár-diák kapcsolat kialakítását tartja, ennek kulcsát pedig az őszinte, nyílt kommunikációban látja”. (N.

Kollár, Szabó 2017, 403. o.). Gordon szerint a konfliktusok megfelelő és eredményes kezelése, illetve megelőzése abban az esetben lehetséges, ha a tanár és a diákok egymással együttműködő partnerekként és nem szemben álló felekként vesznek részt a tanulás-tanítás folyamatában. Ebben a demokratikus kapcsolatban az irányító szerep a tanáré, hiszen ő tanult kommunikációs technikákat és konfliktuskezelést. Fontos eldönteni azt, hogy kinek okoz a helyzet problémát. Ha a diáknak, akkor a diák kezdeményez beszélgetést erről, a tanár szerepe segítő szándékú és passzívabb, fordított esetben a tanár fogalmazza meg azt, hogy mi a gondja és a megoldást a diáktól várja. Az őszinte és nyílt kommunikációt sokszor teszik lehetetlenné a tanárok Gordon által közléssorompónak nevezett megnyilvánulásai. „... a tanárok – amennyiben problémájuk van a gyerek viselkedésével – gyakran használnak olyan közléseket, amelyek nem segítik a probléma megoldását, ehelyett inkább ellenállásra készítetik a gyereket, lefaragnak az önbecsüléséből, büntudatot, szégyent vagy zavart ébresztenek benne.” (N. Kollár, Szabó, 2017, 403. o.). Ilyen helytelen, a megfelelő kommunikációt megakadályozó megnyilvánulások, ha a tanár parancsol, utasít, fenyeget, szidja, kifigurázza, megbélyegzi a gyereket, mert ezek félelmet váltanak ki, ellenséges légkört eredményeznek, visszavágásra buzdítanak. Ugyanígy hiba a prédikálás, moralizálás, kioktatás, amik a gyerekekben büntudatot, haragot, megbántottságot okoznak, a diákot védekező magatartásra kényszerítik. Ha a megoldást a tanár javasolja, azzal meggátolja, hogy a diák végig gondolja és önállóan próbálja megoldani a problémát, ezzel együtt azt érezteti, hogy nem bízik a gyerekekben. Amennyiben a tanár ítélkezik, kritizál, hibáztat, az beépül a gyerek énképébe és önbeteljesítő jóslatként valóra válik. Helytelen, ha a tanár manipulatív dicséréssel rá akarja venni a tanulót valamire, mert érezhető, hogy nem őszinte és túl magas elvárásokat sugall. A helyzet értelmezése, elemzése dühöt, frusztráltságot okoz, mert a gyerek úgy érzi, hogy a tanár csekélységnek tartja a problémát, amit egyedüli üdvözítő módon csak ő tud megoldani. Ha a tanár együtt érez, vigasztal, nyugtat, a gyerek úgy érzi, hogy a problémáját a tanár jelentéktelennek tartja, lekicsinyli. A diák nem tud aktívan részt venni a megoldásban, ha a tanár vallatja, kikérdezi, faggatózik. A gyerek azt érzi, hogy nem érdemes a tanárhoz fordulni a problémákkal, ha a tanár eltereli, elvicceli azt, humorral üti el.

Fontos tudni, hogy melyek azok hatékony kommunikációs eszközök, amelyek a konfliktusok megfelelő kezelése, illetve megelőzése szempontjából eredményre

vezetnek. Gordon az őszinte, elfogadó, érzelmileg támogató légkör megteremtését biztosító megnyilvánulásokat énközléseknek nevezi. Ezek által kiderülnek a tanár és a diák valós érzései, a diák nem kap negatív értékelést a tanártól, így elkerülhető az ellenséges viszony. Ennek megfelelően mondjuk meg, hogy mi zavar minket, ennek ránk nézve milyen következményei vannak és ez milyen érzéseket vált ki belőlünk.

A tanároknak a nevelés-oktatás folyamatában többféle, különböző, sokszor egymásnak ellentmondó elvárásnak kell megfelelnie (diákok, szülők, kollégák, iskolavezetők). Ez az adott szerepen belüli ellentétes elvárások okozta szerepkonfliktushoz vezet. Ilyen probléma például az, hogy a tantervnek megfelelően adott idő áll a tananyag elsajátítására, és ez, főként a természettudományos tantárgyak tanítása során nem elegendő arra, hogy a diákok alapos, a gyakorlatban is használható tudást szerezzenek. Véleményem szerint kémiát és biológiát csak úgy lehet tanítani, hogy a tanórákon a tanári kísérletek mellett rendszeresen van tanulókísérlet, modellezés. Fontos az elméletben elsajátítandó tudnivalók gyakorlati feladatok elvégzésével történő feldolgozása. (Például emeltszintű biológia érettségire felkészítő órán tankönyvi, vagy kivetített kép alapján a szív felépítése tananyag ismertetése kb. 10 percig tartana, mi sertés szívet boncolunk, ami egy teljes tanóra idejét igénybe veszi. Kémiaórán két perc lenne, ha csak azt mondanám el, hogy a cink és a sósav reakciója során színtelen, szagtalan, a levegő oxigénjével robbanó elegyet képző gáz fejlődik, elvégezve a tanulókísérletet, 15 percig tart.) A másik elvárás, a diákok szociális kompetenciáinak, együttműködőképességüknek a fejlesztése. Ez a különféle, csoportban elvégezhető feladatok alkalmazásával valósítható meg, ami szintén hatékonyabb, de időigényesebb a tanári előadásnál. Ismét az idő okoz problémát, amikor egy új tananyagrészt megtanítása után a tanultak elmélyítéséhez több gyakorlásra lenne szüksége a diákoknak, mint amennyire a tanterv/tanmenet lehetőséget biztosít. A tanárnak folyton mérlegelnie kell, hogy jól tanítson, tartós, a későbbiekben használható, a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő tudást biztosítson, vagy az előírások szerint meghatározott tempóban haladjon a tananyaggal. (N. Kollár, Szabó, 2017).

1.3. Szerepkonfliktus

„Konfliktus az ember különböző szerepei között. Az ember az élete során egy időben többféle szerepet is betölthet. ...Ilyenkor előfordulhat, hogy a különböző szerepeinkből fakadó elvárások ellentmondanak egymásnak. ...” (N. Kollár, Szabó, 2017, 407. o).

Szerepkonfliktusok miatt a diákokban is keletkezik feszültség. Példa erre a szerep-én konfliktus. „Akkor áll elő, ha a személynek olyan szerepet kell vállalnia, mely nem illik az egyéniségéhez, például erős, határozott fellépést kíván meg egy csendes visszahúzódó embertől.” (N. Kollár, Szabó, 2017, 407. o). Amikor egy csoportban elvégzett feladat után a tanulók az osztály előtt beszámolót tartanak, a gátlásos, visszahúzódó diákok kényelmetlenül érzik magukat. Ezen megfelelő módszerrel segíteni lehet.

1.4. Szülő-tanár konfliktus

Földes Petra: „Változások a család és az iskola viszonyában” című írásában megállapítja, hogy a rendszerváltás előtt az iskola és a szülők kapcsolatát az iskola dominanciája jellemezte. „A család és az iskola viszonyában a rendszerváltás nyomán bekövetkezett változásokat elemezve nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a jelenlegi szülő- és pedagógusgeneráció a rendszerváltás előtt járt iskolába, így személyes iskolai emlékeiben (továbbá egész szocializációjában) egy autoriter iskola autoriter nevelésének élményanyagát hordozza. Vagyis viselkedési mintáikat egy tekintélyelvű kapcsolatból hozzák magukkal, miközben a kapcsolat minőségére irányuló elvárás megváltozott.” (Földes, 2005, 39. o.)

A cikk megírása, illetve a rendszerváltás óta eltelt idő tovább árnyalta a helyzetet. A szülők többsége már a rendszerváltás után járt iskolába, a tanárok (magas átlagéletkor) nagyrészt a rendszerváltás előtt tanultak.

A családok eltérő gazdasági-társadalmi helyzetéből adódóan az iskola és a szülők kapcsolatában jelentős különbségek vannak. A különbségek megnyilvánulhatnak egy osztályon belül és megmutatkozhatnak az iskolák között is. A jó szociokulturális környezetben élő diákok szülei és a tanárok kapcsolatára kevés ellentét jellemző, és a kialakult konfliktusok is más jellegűek, mint a hátrányosabb környezetben élő szülők esetében. „Az iskola sajátos, strukturált és hierarchizált (osztályok, órarend, tanárok,

igazgató stb.) világában otthonosabban mozog a hasonló értékvilágból érkező gyerek”.
(Földes, 2005, 39. o.)

1.5. Tanulási stílusok

A konstruktivista tanuláselmélet szerint az egyes emberek tanulási útjai eltérőek. Ezért fontos az egyéni stratégia kialakítása.

Az érzékleti modalitások alapján (az érzékszervi ingerek feldolgozása szerinti elkülönítés) vizuális, auditív és kinezetikus tanulási típusokat (tanulási stílusokat) lehet megkülönböztetni.

1.5.1. Vizuális

A vizuális típusú diákok tanulása a szemükkel észlelhető információk feldolgozásával a leghatékonyabb. Jó az arcmemóriájuk, rossz a névmemóriájuk. A tananyag megértésében a színes képek, ábrák, grafikonok, diagramok, gondolattérképek segítik őket. Hasznosak számukra a látványos bemutatók, videók. Tanulásukat segíti, ha jegyzetelés közben a füzet szélére magyarázó rajzocskákat készítenek.

1.5.2. Auditív

Az auditív típusú diákok tanulását a beszélt és olvasott nyelv feldolgozása segíti. Jó a névmemóriájuk, rossz az arcmemóriájuk. Szeretnek beszélni, zenét hallgatni. A tananyag megértésében a másoktól meghallgatott és a saját maguk által megtartott előadások, beszélgetések segítik őket. Ennek a csoportnak általában fontos az olvasás.

1.5.3. Kinezetikus

A kinezetikus típusú diákok tanulását a mozgások és fizikai tárgyakkal való foglalkozások segítik. Az ilyen tanulók nem szeretnek egyhelyben ülni sem feladatmegoldás közben, sem hosszabb beszélgetések alatt. Feltűnően jobban kedvelik azokat az órákat, amelyek manuális tevékenységekkel (is) járnak, és amelyek során „össze-vissza mászkálhatnak” a teremben. Ilyen órák például a laboratóriumi gyakorlatok, vagy az olyan foglalkozások, amelyek egy részében modelleznek, tanulókísérleteket végeznek kisebb-nagyobb csoportokban. (Balogh, 1995), (Mrssheperd, 2011)

1.6. Az információfeldolgozás típusai

A tanulási-tanítási folyamat hatékonysága szempontjából fontos, hogy a tanár tisztában legyen az információfeldolgozás különféle típusaival is. Dr. Csapó Benő szerint „Az analitikus (bal agyféltekés) gondolkodás azokra a helyzetekre jellemző, melyekben a formális logikából származó elveket kell alkalmazni a problémák egyes részleteinek megoldásában. Ilyen például a szükséges és elégséges feltételek mérlegelése vagy az oksági viszonyok elemzése.

A holisztikus (jobb agyféltekés) gondolkodás célja a szituáció áttekintése a maga komplexitásában, a „teljes képre” alapozott konklúzió kialakítása, amikor a részletek kevesebb figyelmet kapnak.

Ezzel szemben az analitikus megközelítés a részletekre fókuszál, és apránként vezet el a probléma megoldásához. Az egyoldalún alkalmazott holisztikus gondolkodás fontos részletek figyelmen kívül hagyásához vezethet, míg a túlzottan analitikus gondolkodás a megoldás részleteinek koherens válasszá integrálásának hiánya miatt okozhat kudarcot. A problémamegoldás megfelelő fázisaiban mindkét gondolkodástípus fontos lehet.” (A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése) (Adey, Csapó, 2021, 30-31. o.)

1.7. Tanárcsapat

Fontos, hogy az egy osztályban tanító tanárok egymással együttműködve, egymás munkáját segítve, hatékony csapatként dolgozzanak.

Dr. Meredith Belbin kutató (Henley University of Reading, UK) a menedzsment csoportok működését vizsgálva kilenc fontos tulajdonságot állapított meg és a felméréshez készített tesztet publikálta 1971-ben. Kutatási eredményei szerint egy csoport jellemzően akkor lesz hatékony, ha legalább 7 tulajdonságot képviselnek a tagjai.

A Belbin tréning alapján (*Belbin tréning*, 2022.):

A team számára hasznos személyiségek:

Típus	Jellemzői	Előnyös tulajdonságai	Elnézhető hibái
Vállalatépítő (VÁ)	konzervatív, kötelességtudó, kiszámítható	jó szervező, gyakorlatias gondolkodású, kemény munkához szokott, fegyelmezett	rugalmatlan, kevésbé fogékony az új ötletek iránt
Elnök (EL)	nyugodt, biztos magában, képes mindenkit előítéletek nélkül és kellő önuralommal pusztán érdemei alapján értékelni, rendelkezik célorientált	átlagosan kreatív és intelligens	
Serkentő (SE)	ideges, aktív, dinamikus	küzd a cselekvésképtelenség, hatékonyság hiánya, az önelégültség, az türelmetlenségre, és önáltatás ellen	a ingerültségre, és erőszakra hajlamos
Palánta (Ötlet gyártó) (PA)	individualista, gondolkodású, új utakat tudású, kiváló értelmi képességekkel a keres rendelkezik	komoly a szellem embere, képzeletgazdag, nagy a fellegekben jár, nem törődik a részletekkel és a formaságokkal	
Forrásfeltáró (FO)	extrovertált, törekvő, jó kapcsolattartó, jól értesült, meg tud érdeklődő, kommunikatív felelni a kihívásoknak	a kezdeti lelkesedés lankadásával elveszíti érdeklődését	
Helyzetértékelő (HE)	megfontolt, érzelmek jó nélkül, józanul él	ítélőképesseggel rendelkezik, alulmotivált, másokat sem előrelátó, gyakorlatias inspirál	
Csapatjátékos (CS)	társas hajlamú, jóindulatú, jó reagál különféle személyiségekre és a érzékeny szituációkra, erősíti a csapatszellemet	határozatlan	kritikus pillanatokban
Megvalósító (ME)	precíz, rendszerető, lelki-tökéletességre ismeretes, szorongó	törekszik, nem hagy csekélységek miatt aggódik, semmit befejezetlenül	nem tudja "elengedni magát"

Forrás: *Belbin tréning*, 2022.

1.1 táblázat

A csapat tagjai az első mellékletben szereplő kérdőív kitöltésével és értékelésével képet kapnak csoportban betöltött szerepükről, saját és a csoport erősségeiről, gyengeségeiről. (*Belbin teszt*, 2022)

1.8. A mentor-mentorált kapcsolat

Peter Hudson a „Konfliktusok és konfliktusmegoldási stratégiák a mentor-mentorált kapcsolatokban” című tanulmányában (*Hudson*, 2014) megállapítja, hogy a mentorált (pl. a szolgálatot teljesítő tanár) fejlődéséhez a szakmai gyakorlat során elengedhetetlen a jól működő mentori kapcsolat. A mentorprogramokban előfordulhatnak konfliktusok,

amelyek problémamegoldást igényelnek. Fontos tisztában lenni azzal, hogy milyen konfliktusok fordulhatnak elő a mentor-mentorált kapcsolatokban, és hogyan lehetne ezeket megoldani? Ez a kvalitatív tanulmány 31 középiskolai mentortanár adatait gyűjtötte össze a konfliktusokkal és a konfliktusmegoldással kapcsolatos tapasztalataikról, amikor felkészülő tanárokat mentoráltak. Három téma bontakozott ki a mentor-mentorált kapcsolat konfliktusainak okai körül: személyes problémák, pedagógiai problémák és szakmai problémák.

A tanulmány számos konfliktusmegoldási stratégiára rávilágít, mint például a pozitív szakmai kapcsolat fenntartása, a rendszeres visszajelzés, mint a problémák kezelésének módja, a felelősség megosztása és a felhatalmazás, valamint az empátia használata a konfliktusmegoldásban. További kvalitatív kutatásra van szükség a konfliktusok és a konfliktusmegoldás témakörében, hogy összegyűjthessük azon stratégiák bankját, amelyek segíthetnek a mentoroknak és a mentoráltaknak a mentorálási folyamat során.

Az iskolai hatékony kommunikációhoz pozitív kapcsolatokra van szükség. Hasonlóan a tanár-diák kapcsolatok kialakításához, amelyek növelik a diákok elkötelezettségét a tanulásban, a mentor-mentorált kapcsolat kialakítása is elősegítheti a tanulást. Mivel a mentori kapcsolatok intenzív interakciókkal járhatnak a mentortanárok és a mentoráltak között, e kapcsolatok fenntartásához és kiépítéséhez szociális interakciós készségekre van szükség. A társas interakció egy bizonyos szintű interperszonális készséget igényel. A szerzőnek az oktatásba lépő tanárjelölt tanárokat vizsgáló kvantitatív tanulmánya például azt mutatja, hogy a mentoráltaknak azokra a mentorokra van szükségük, akik olyan személyes tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a figyelmes meghallgatás, a hatékony kommunikációs készségek és a támogató képesség, amelyekkel képesek pozitív attitűdöket és bizalmat ébreszteni a mentoráltakban. Olyan személyes tulajdonságokra van szükségük, amelyek lehetővé teszik a mentoráltak számára, hogy nyíltan és őszintén gondolkodjanak velük.

A szerzőnek egy másik tanulmánya felvázolja, hogy a mentor-mentorált kapcsolat szociálisan a tisztelet és a bizalom által kialakított, támogató, barátságos és személyesen nem ítélező környezetben zajló nyílt kommunikáción keresztül épül fel. A mentorok és a mentoráltak megalapozott elméleti modellt javasoltak annak bemutatására, hogy a

mentorok milyen alapvető módon segíthetnek a mentor-mentorált kapcsolat kialakításában és továbbfejlesztésében.

A szociális csereelméletet a költség-haszon arány támasztja alá, és a behaviorizmuson alapul. A csere jutalmának magasabbnak kell lennie, a csere költségénél, hogy a csere folytatódjon. Az interakciónak kölcsönösen előnyösnek kell lennie, ami lehetővé teszi a kapcsolat fenntartását. A mentorok és a mentoráltak között kölcsönös előnyökkel jár a pozitív mentori kapcsolat. A mentorok előnyei közé tartozik a pozitív szakmai fejlődés, a kritikus önreflexió, a tanítási készségek fejlesztése, az önbizalom növelése, a kommunikációs készségek fejlesztése, az, hogy extra támogatást kapnak az osztályteremben, és egy sor más önmegvalósító tevékenység, míg a mentoráltaknak lehetőségük van arra, hogy valós tanítási tapasztalatokban vegyenek részt az osztályteremben, és tanuljanak a diákokról, osztálytermekről, iskolákról és oktatási rendszerekről. Ezek az előnyök lehetővé tehetik a produktív társadalmi cserét, azonban mind a mentoroknak, mind a mentoráltaknak tisztában kell lenniük a szerepükkel.

Sok mentor nem rendelkezik mentori képzettséggel, és a hatékony tanárok nem feltétlenül hatékony mentorok, ami oka lehet annak, hogy egyes mentori kapcsolatok megszakadnak. A mentorálás akár kárt is okozhat, és az ilyen alkalmak a hatékony mentorálás feltételeinek nem teljesüléséből fakadhatnak. A mentor-mentorált kapcsolat kétirányú tapasztalat, amelyben mindkettőnek szerepe van a partnerség kialakításában és fenntartásában. A mentoráltak tapasztalatlansága ellenére a saját viselkedésük és gyakorlatuk következtében negatív szakmai iskolai tapasztalatok is előfordulhatnak.

A mentorok és a mentoráltak szakmai kapcsolata változatosnak tűnik. Például a mentori kapcsolatokat olyan szoros kapcsolatokként konceptualizálják, amelyek a rendkívül működőképes és a rendkívül diszfunkcionális közötti spektrum mentén fordulnak elő, a legtöbb esetben a kettő között. A mentorok és a mentoráltak között lehetnek olyan kedvezőtlen kapcsolati tapasztalatok, amelyek érzelmi zavarokat okozhatnak. A negatív kapcsolati tapasztalatok a mentoráltakat arra ösztönözhetik, hogy jelentős pályadöntést hozzanak arról, hogy maradjanak-e a szakmában, míg azok, akik a tanításban való folytatás mellett döntenek, reziliencia-készségeket (nehéz élethelyzeteket követően az eredeti, jó állapot visszanyerése) fejleszthetnek ki és használhatnak fel a kihívást jelentő követelmények teljesítéséhez. A mentorok és a mentoráltak funkcionális kapcsolatait a

kötődési stílusok az interperszonális folyamatok, a mentorálás eredményei és más tényezők, például a kultúra és a nemek szerint kell értelmezni.

Ebben a tanulmányban a konfliktus és a konfliktusmegoldás az elméleti keret kulcsfontosságú elemei. A mentorok és a mentoráltak közötti, a mentor szerepével kapcsolatos ellentétes elvárások a produktív mentori kapcsolatok kialakulásának legfőbb akadályaként szolgálhatnak. A mentoráltaknak szakmai és személyes kapcsolatokra van szükségük a mentorukkal, amelyek alapján kialakulhat a bizalom ahhoz, hogy kísérletezés és kockázatvállalás révén megtalálják saját kifejezőmódjukat az osztályteremben. A konfliktusok további katalizátorai lehetnek az osztálytermek, a tanulók és a döntési jogkörök tulajdonjogával kapcsolatos területi vagy problémás kérdések. A mentori kapcsolatokban előforduló konfliktusok bizonyos mértékig a kötődésemélettel magyarázhatók, például a mentor és mentorált közötti téves elképzelések egymás tulajdonságairól, a negatív érzelmek és a személyek közötti folyamatok téves megítélése (pl., hogy a mentor nyújtott-e támogatást és milyen szintű támogatást).

A diszfunkcionális mentori kapcsolatok hátrányosak. Ha megpróbáljuk megfogalmazni, hogy hol fordul elő konfliktus a mentori kapcsolatokban, az segíthet abban, hogy a szakmai tapasztalatok megkezdése előtt hatékonyabban célozzuk meg ezeket a területeket. Ezért a jelen tanulmány célja, hogy feltárja a mentori kapcsolatokban előforduló konfliktusokat és az ilyen konfliktusok megoldásának lehetőségeit.

A kutatás felépítése

Ez a kvalitatív tanulmány konstruktivista megközelítést alkalmaz a megalapozott elmélet keretében a résztvevők jelenségekkel (azaz a mentor-mentorált kapcsolatokon belüli konfliktusokkal és konfliktusmegoldással) kapcsolatos tapasztalatainak megértéséhez. Induktív megközelítésként a tanulmány megpróbálja feltárni a mentortanárok konfliktusokkal és konfliktusmegoldással kapcsolatos meggyőződéseit olyan rugalmas elemzési irányelvekkel, amelyek lehetővé teszik a kutatók számára, hogy az adatgyűjtést összpontosítsák és középutas elméleteket építsenek. A konstruktivista megközelítés segít a résztvevők beszámolóí implicit jelentéseinek elemzésében a plauzibilis magyarázatok elméletalkotása felé, segíthet a konkrét tapasztalatok és a társadalmi gyakorlatok közötti kapcsolatok feltárásában.

Ez a kutatás a mentor-mentorált kapcsolatokban a szakmai iskolai tapasztalatok során felmerülő konfliktusokat és a lehetséges konfliktusmegoldási stratégiákat vizsgálja. A tanulmány célja, hogy megértse a mentortanárok tapasztalatait a konfliktusokról és a konfliktusmegoldásról, amikor felkészülő tanárokat mentorálnak. A tanulmány 31 középiskolai tanár hangfelvételen rögzített beszélgetéseire támaszkodik, akik első személyben számoltak be azokról a konfliktusokról, amelyek a felkészítő tanárok mentorálása során fordultak elő náluk. Ezek a résztvevők önként vállalták a mentorprogramban való részvételt, mivel erősen érdekeltek voltak a felkészülő tanárok mentorálásában, és egy minősített programban igyekeztek továbbfejleszteni mentori készségeiket. Véletlenszerűen kis fókuszcsoporthoz (résztvevőpárok és egy háromfős csoport) sorolták őket. A kutató és három tapasztalt kutatási asszisztens digitálisan rögzítette az elhangzottakat.

A kutatási kérdés a következő volt: Milyen konfliktusok fordulhatnak elő a mentor-mentorált kapcsolatokban, és hogyan lehetne ezeket feloldani?

A résztvevőket arra kérték, hogy olyan konfliktusokra (pl. kérdésekre és problémákra) összpontosítsanak, amelyek a mentorálási tapasztalat során merültek fel egy szolgálatot teljesítő tanárral, és amelyek megoldásra kerültek. Arra kérték őket, hogy ne vegyenek figyelembe olyan konfliktust, amelynek nem volt megoldása, ami segített nekik abban, hogy a program egy későbbi szakaszában a 31 résztvevővel megosztható konfliktusmegoldási stratégiákra összpontosítsanak. Adatokat gyűjtöttek, amikor a fókuszcsoporthoz a mentori tapasztalatok során felmerülő konfliktusokról és konfliktusmegoldásról beszéltek. A 15 hangfelvételt egy doktorált kutatóasszisztens írta át. Az adatok induktív módon alakultak ki, és közös témákba kódolták őket. A résztvevők válaszai betekintést nyújtottak a valós konfliktusokba és a mentori tapasztalatok során felmerülő konfliktusok megoldásának lehetséges stratégiáiba. Olyan válaszokat választottak ki, amelyeket a mentor-mentorált konfliktusok szempontjából reprezentatívnak tekintettek. A kutatás célja az volt, hogy a mentor-mentorált konfliktusok körüli szóbeli beszámolókat gyűjtsön a mentorok mentorálási tapasztalatai során a mentoroknál előforduló konfliktusok típusainak megértése érdekében, a konfliktusmegoldási stratégiák javaslatával.

Eredmények

A mentorok a fókuszcsoporthaikkban (résztevőpárok és egy háromfős csoport) a mentori munkájuk során tapasztalt személyes, múltbéli konfliktusaikat vitatták meg. Három téma bontakozott ki a mentor-mentorált kapcsolat konfliktusainak okai körül, nevezetesen:

- személyes problémák (pl. összeférhetetlenség, személyiségbeli különbségek);
- pedagógiai problémák (pl. a tartalmi ismeretek hiánya, viselkedéskezelési helyzetek);
- szakmai problémák (pl. nem megfelelő öltözködés, nem megfelelő társadalmi kapcsolattartás, a szakmára való alkalmatlanság).

A következőkben ezeket a témákat, valamint a konfliktuskezelési stratégiákat mutatjuk be és vitatjuk meg.

Személyes kérdések

A mentorok és a mentoráltak közötti lehetséges konfliktusok csökkentésének egyik módjaként a megfelelő mentorok iskolai szintű kiválasztását javasolták. A mentorok megjegyezték, hogy az iskolai szintű mentorválasztás nem megfelelő, és nem megfelelő személyiségek kerülnek össze egy csapatba. A mentorálásnak szándékos folyamatnak kell lennie, amelyben a mentorok és a mentoráltak részt akarnak venni a mentorálási folyamatban; ennek ellenére továbbra is előfordul a rossz partnerkapcsolat, ami negatív eredményekhez vezethet. Bár a mentorokat a tanításhoz és mentoráláshoz szükséges tudásuk és képességeik alapján kellene kiválasztani, úgy tűnik, hogy a megfelelő mentorok kiválasztása nehézségekbe ütközik. A lehetséges megoldások között szerepelt az iskolai szintű szigorúbb kiválasztási folyamat, valamint a mentorok mentorálási gyakorlatokkal kapcsolatos oktatása a rendelkezésre álló mentorok mennyiségének növelése és a mentorálás minőségének javítása érdekében.

Pedagógiai kérdések

A tanárjelöltek azért lépnek be az iskolai gyakorlatokba, hogy megtanulják a tanítást, ami magában foglalja a pedagógiai ismeretek és készségek skáláját. Az egyik kérdés, amely három résztvevői csoport számára aggodalomra adott okot, a szolgáltatást teljesítő tanárok pontatlan tartalmi ismereteire vonatkozott. Kiderült, hogy a pontatlanság szintje a kisebb és a nagyobb pontatlanságok között változott, különösen bizonyos tantárgyak, például a

természettudományok esetében. Nagy probléma a felkészülő tanárokkal az, amikor úgy jönnek be, hogy nincs tervezés, és annak ellenére, hogy a mentor ragaszkodik hozzá, mégsem csinálják meg.

A mentorok a tartalmi ismeretekről és a tervezésről folytatott beszélgetés során hangsúlyozták, hogy egyes felkészülő tanárok nem terveznek megfelelően, mások pedig olyan sok időt töltenek tervezéssel, hogy az zavarhatja az aznapi tanításukat, mert nagyon sok időt töltöttek a felkészüléssel és a szorongással, ami körülveszi őket. Fontos lenne az arany középút elérése.

A tanítási felkészültséggel kapcsolatban sok tanítvány számára a tanárjelölt kommunikációs készségei és a nyelvezete jelentettek problémát.

A mentorok négy csoportja is megjegyezte a tanításhoz szükséges kommunikációs készségek hiányát és a tanítás során alkalmazott elfogadhatatlan nyelvezetet, és a legtöbben azt javasolták, hogy a hatékony kommunikációs készségek és az elfogadható nyelvezet felvázolása tűnik megfelelő megoldásnak. Úgy tűnt, hogy a mentor és a mentorált közötti beszélgetésekben az empátiának nyilvánvalónak kell lennie, különösen a mentor megjegyzései értelmezésének és esetleges félreértelmezésének figyelembevételével. Ugyanakkor a túlzottan magabiztos tanítvány konfliktusokat idézhet elő, mivel nem képes objektíven elemezni saját teljesítményét, Ebben a tanulmányban az is kiderült, hogy a magabiztosság hiánya is nehézségeket okozhat. Két csoport például arról beszélt, hogy a tanítás előtt álló tanáraiknak nincs elég önbizalmuk a tanítás idején.

Szakmai kérdések

Egy másik szakmai magatartási kódexszel kapcsolatos kérdésben négy csoportban említették a nem megfelelő iskolai öltözködéskben megjelenő felkészülő tanárokat. Bár rámutattak arra, hogy „empátiát kell tanúsítani ezzel kapcsolatban”, és körvonalazni kell, hogy „mi a tanításhoz való praktikus öltözködés”, volt olyan vélemény is, amely az egyértelmű elvárások bemutatására vonatkozott: „szolgáltatást nyújtasz, ügyfeleid vannak, és profin kell kinézned, mert ezt várják el az ügyfeleid”. A stratégiák közé tartozott az empátia használata, például „a másik ember nézőpontjába való belehelyezkedés, és valóban beszéltünk talán a korcsoportok közötti különbségről, az elvárásokról és arról, hogy milyen a társadalom manapság”. Más stratégiák közé tartozott

az is, hogy a mentortanár „a megfelelő öltözködést is modellezte”. Az iskolai környezetben a tanárok öltözködésének megfigyelésének jeleznie kellene, hogy a felkészülő tanároknak hogyan kell öltözködniük, bár ez nem feltétlenül így van, ezért a mentortanár és a felkészülő tanár közötti beszélgetés olyan stratégia volt, amely az iskolai öltözködéssel kapcsolatos esetleges félreértések kiküszöbölését szolgálta.

Világosan bemutatásra került, hogy a legtöbb konfliktus kiküszöbölhető a pozitív szakmai kapcsolat kiépítésével és fenntartásával.

A kapcsolat kiépítése nem jelentett „baráti kapcsolatot”, hanem inkább a szakmai távolság megtartását; ugyanakkor azt is jelentette, hogy szorosan együtt kell dolgozni az osztályteremmel kapcsolatos kérdésekben, és meg kell osztani a felelősséget.

A felelősség megosztása a tanítványokkal a tanítványok felhatalmazását jelentette, különösen azáltal, hogy megkérdezték a tanítványt, hogyan szeretne visszajelzést kapni. Fontosnak tartották, hogy a rendszeres visszajelzés a nyílt kommunikáció lehetőségét jelenti. Ugyanakkor minden konfliktushoz „megoldási hajlandóságra” van szükség. A felelősség megosztása a problémák megoldásának módjával együtt jár annak megtervezésével, hogy hogyan lehet a mentor és a mentorált közötti nézeteltéréseket negligálni, különösen azzal a gondolattal, hogy a mentor modellezi az elvárásokat.

Összegzés

Ez a tanulmány felvázolta azokat a lehetséges konfliktusokat, amelyek egy mentorprogramon belül előfordulhatnak, és azokat a módokat, amelyekkel ezek a konfliktusok megoldhatók. A részt vevő mentorok (n=31) számos olyan problémát megfogalmaztak, amelyek konfliktusokhoz vezettek személyes, pedagógiai és szakmai szinten, például: nem megfelelő mentorválasztás iskolai szinten; nem megfelelő személyiségpárosítás; viták a mentorról; a közösségi hálózatok nem megfelelő használata; nem megfelelő iskolai öltözködés; a tartalmi ismeretek és készségek hiánya; és a szakmára való alkalmatlanság. Példaként említhető, hogy a közösségi hálózatok nem megfelelő használata a felkészítő tanár által káros lehet az iskolára, a tanárookra, a diákokra és a felkészítő tanárra nézve. A hallgatóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a közösségi hálózatok helytelen használata súlyos következményekkel járhat.

A tanítás szempontjából fontos, hogy konfliktusokra akkor kerülhet sor, ha a tanítvány nem megfelelően felkészült, és a tanításhoz szükséges ismeretek és készségek hiányát

mutatja. Ezek a jelek a mentorált megbuktatásához vezethetnek. Valóban, néhány mentornak nehézséget okozhat egy tanárjelölt megbuktatása, mivel nem rendelkeznek a mentori készségekkel és ismeretekkel; vagyis nem tudják, hogy kihez kell fordulniuk ilyen helyzetekben, és nincsenek tisztában vannak azzal, hogy milyen szint várható el a mentoráltak felkészítésében. Harmadik fél közvetítésére van szükség, ha a tanárjelöltek úgy ítélik meg, hogy nem alkalmasak a szakmára.

A mentor-mentorált kapcsolat során felmerülő problémák, kezelendő kérdések:

1) Személyes problémák

- Alkalmatlan mentorok kiválasztása – Szigorúbb kiválasztási folyamat; kapacitásépítés a mentorok képzésével.
- Domináns személyiségek.
- Összeférhetetlenség.
- Nyílt kommunikáció a mentorálttal; okos kérdezősködés; empátia fejlesztése.
- Nem megfelelő nyelvezet a mentorral való kommunikáció során.
- Értékelési készségek (a kommunikáció hangneme és minősége).
- Közvetítés tapasztaltabb harmadik féllel.

2) Pedagógiai problémák

- Pontatlan tartalmi ismeretek.
- A tervezés felülvizsgálata.
- Nem megfelelő nyelvezet a tanításhoz.
- A releváns nyelvi és kommunikációs készségek felvázolása.
- Viselkedéskezelési helyzetek.
- Mentor, aki átveszi az órát és modellezi a gyakorlatokat; a beépülő eljárások (pl. a tanulókkal szembeni elvárások) megvitatása.

3) Szakmai kérdések

- Nem megfelelő közösségi hálózatépítés.

- Magatartási kódex biztosítása.
- Nem megfelelő iskolai öltözködés.
- A mentor modellezzze az öltözködést; vázolja az elvárásokat.
- Bizalomhiány.
- Szakmai kapcsolat kialakítása.
- Felelősség megosztása.
- Rendszeres visszajelzés.
- Felhatalmazás ösztönzése.
- Nem megfelelő a szakmához.
- Harmadik fél általi közvetítés.

(Hudson, 2014, saját fordítás)

1.9. Konfliktushelyzetek a mindennapi tanári életben

Gyakran előforduló/elképzelhető konfliktus helyzeteket ír le a „Konfliktushelyzetek a tanári mindennapokban” című – szerző megjelölése nélküli – rövid tanulmány (Cornelsen.de, 2018).

A konfliktusokat soha nem lehet teljesen elkerülni – ez különösen igaz a mindennapi iskolai életben. Három tipikus forgatókönyvhöz állítottunk össze kipróbált és bevált tippeket és konkrét cselekvési mintákat javasolva. Legyen szó diákról, szülőről vagy kollégáról: Így reagálhatsz helyesen, ha nehéz helyzetbe kerülsz.

Konfliktusok leselkednek mindenhol. A tanítás nem gyáváknak való - írja a tanulmány. Igaza van: a mindennapi iskolai életben újra és újra szembesülni fogsz nehéz helyzetekkel. Mert nem számít, milyen keményen próbálkozol, és mennyire visszafogottan viselkedsz: nem fogsz tudni elkerülni minden konfliktust. De ez így rendben is van. Mert a konfliktusok nemcsak teljesen normális dolgok, hanem meg is oldhatók. A következőkben három tipikus forgatókönyvet játszunk végig veled: egy konfliktust a tanulókkal, egyet a szülőkkal, egyet pedig a kollégákkal – természetesen a megfelelő cselekvési javaslatokkal együtt.

Tanulói konfliktusok: A tanórák elhamarkodott befejezése

Valószínűleg már régen elfogadtad, hogy ritkán tudsz időben kezdeni, mert a teremváltások és az óra elején történő „átépítési fázisok” késedelmet okoznak. Az azonban, hogy a diákok még a csengetés előtt sietve és zajosan összepakolják a holmijukat, talán még mindig az idegeidre megy. Ha még szükséged lenne 1-2 percre, mert egy gondolatmenetet be kellene fejezni, akkor a frusztráció eluralkodhat rajtad. Hogyan kellene megfelelően reagálni erre a konfliktusra, ha a diákok nem érzékelik azt? Értelemszerűen azt már az elején világossá kellene tenni, hogy egyedül a tanár dönti el, hogy mikor kezdődik és mikor ér véget az óra. Az iskolai csengőnek emlékeztető funkciója van – de nem arra való, hogy jelzés legyen a „szabadulásra”. Egyértelműen kijelentheted: „Elvárom, hogy rögtön az óra elején elfoglaljátok a helyeteket. Ezután már csak azokat az anyagokat szeretném látni az asztalokon, amelyekre szükséged van az órához. És csak akkor pakolj össze, amikor jelzem, hogy ezt megteheted.” Természetesen az ideális az lenne, ha a házsabályban lenne egy megfelelő passzus, és ezt minden kolléga következetesen végrehajtaná és megkövetelné.

Szülői konfliktusok: „Megfájdul a gyerekek hasa!”

Képzeld el, hogy egy szülői estélyen ülsz, és hirtelen egy anyuka kiböki: „Amióta a lányom németet tanul veled, gyomorfájdalmakkal megy iskolába”. A kezdeti csend után természetesen megkérdezed magadtól, hogyan reagálj a legjobban. Az alábbi három lépés hasznosnak bizonyult az ilyen helyzetekben.

1. Köszönd meg az anyának a jelzést! Így azt jelzed neki, hogy komolyan veszed az aggodalmát, és tárgyilagos módon reagálsz, hogy a helyzet ne fajuljon el.
2. Tisztázd, hogy helyesen értetted-e a kijelentést, és tanúsíts odafigyelést. Mondhatnád például: „Ha jól értem, a németórákon Anna gyakran kényelmetlenül érzi magát. És ez aztán gyomorfájásban nyilvánul meg.” Ily módon a témát helyezi előtérbe ahelyett, hogy továbbra is magáról, mint személyről és a tanításról beszélne.
3. Próbáld meg az anyával együtt kideríteni a problémák okait. A legjobb, ha kérdéseket teszünk fel: „Lehet, hogy Anna fél a németórától? Hogy fél attól, hogy kínos helyzetbe hozza magát?” Tedd világossá: „Őn ismeri a legjobban a lányát, és valószínűleg tudja,

hogy hol vannak az okok”. Adjon az anyának több lehetséges okot, és hagyja, hogy ő válasszon. Így nem fogod elbizonytalanítani vagy túlterhelni őt.

Konfliktusok a kollégákkal: az osztály előtt

Az osztályteremben – például a gyakorlati tantermekben a partneri munka vagy a csoportmunka során – néha kicsit zajos lehet a helyzet. Képzeld el, hogy éppen a nyüzsgés közepén vagy, amikor az osztályterem ajtaja kicsapódik, és egy kolléga beszél: „Mi folyik itt? Ezt komolyan tanításnak nevezed? Hagyjátok abba a káoszt és a kiabálást!” Aztán képzeld el, hogy a kolléga észrevesz, és utánad megy: „Ó, nem is tudtam, hogy itt vagy. Ez tényleg nem úgy hangzott, mintha tanítás lenne.”

Most persze reagálhatsz úgy, hogy bocsánatot kérsz: „Azt hiszem, a pillanat hevében kicsit hangosak lettünk. A jövőben óvatosabbak leszünk, nem akarunk senkit sem zavarni.” Valószínűleg azonban az ilyen jellegű munkákat még máskor is végezned kell, és az, hogy az osztály előtt kínos helyzetbe kerülsz, valószínűleg nem olyasmi, amit csak úgy csendben el akarsz fogadni.

A „szaftos” megjegyzés vagy a dühös „beszólás” persze ilyenkor kontraproduktív lenne. Ideális esetben várj addig, amíg négyszemközt tudsz beszélni a kollégával. Tedd világossá: Ha van valami kifogásolni valója a tanításoddal kapcsolatban, nyugodtan elmondhatja, de ne az osztály előtt. Érvelhetsz úgy, hogy félreérthetetlenül világossá teszed, hogy a kolléga nevetségessé tett téged az osztály előtt, és aláásta a tekintélyedet. Kérd meg, hogy a jövőben tartózkodjon az ilyen megnyilvánulástól. Alternatívaként érdemben is érvelhetsz, és rámutathatsz a kooperatív tanulási formák előnyeire. Majd magyarázd el: „Amikor az asztalokat áthelyezik vagy a csoportokat megváltoztatják, akkor zaj lehet. Ez az ára ennek a munkaformának. De végül is az egész nem egy állandó állapot. Ezért arra kérek, hogy a rövid zajfázisokat is toleráld.” A higgadt, de határozott reagálás szinte mindig kifizetődő – és biztosítja, hogy a konfliktusokat magabiztosan tudd kezelni. (Cornelsen.de, 2022, saját fordítás)

2. Konfliktushelyzetek – esetleírások és elemzés, jövőbeli hasznosulás, szerep a mentori munkában

2.1. Tanulási stílusok és a modalitások megoszlása

A konstruktivista tanuláselmélet szerint az egyes emberek tanulási útjai eltérőek. Ezért fontos az egyéni stratégia kialakítása. Ennek hiányában a diák nem tudja a képességeinek megfelelően elsajátítani a tananyagot, alul teljesít, így nem felel meg a szülői, tanári és önmaga által meghatározott elvárásoknak. Ezért kerül konfliktusba a tőle jobb teljesítményt elváró szüleivel, tanáraival, önmagával, sokszor a diáktársaival is. Az egyéni stratégiában benne foglaltatik a tanulási stílus is.

Az egyes modalitáshoz tartozó egyének nagy mintára ($n > 1000$) alapozott megoszlási statisztikájára nem találtam sem szakirodalmi sem internetes forrást (lehet, hogy nincs is), kisebb mintákra ($20 < n < 50$) vonatkozó eredményeknél a konfidenciaiszint pedig olyan alacsony ($0,7 < \varepsilon < 0,9$), hogy azokra támaszkodni nem lehet, egyszerűbben fogalmazva: igen nagy a valószínűsége a hibának: $\alpha = 1 - \varepsilon$. (Nagy, 2006)

„Látom, mondom, mutatom”

Adj minden állításnak egy értéket 0-tól 5-ig az alapján, mennyire igaz rád!
0 = egyáltalán nem igaz, 5 = tökéletesen igaz

	Pontszám (0-5)	Csatorna
1. Jobban emlékszem a mondanivalójára, ha látom a beszélőt.		V
2. Vonzanak az élénk színek.		V
3 Szívesen hallgatom felolvasást.		A
4. Nehezemre esik néhány percnél tovább egy helyben maradni.		K
5. Álmódzásnak tűnik, amikor valamit meg akarok érteni, és képet alkotok róla magamban.		V
6. Könnyebben emlékszem, ha hallhatóan kimondom a megjegyezni valót.		A
7. Úgy tudok megjegyezni valamit, ha újra és újra elmondom magamban.		A
8. Sokat segítenek nekem a tanulásban az ábrák, képek, grafikonok.		V
9. Az eseménydús könyveket olvasom szívesen.		K
10. A testem valamelyik része mindig mozgásban van.		K
11. Az, hogy hangosan kimondok egy problémát, segít a megoldásban.		A
12. Szeretek kisebb tárgyakkal játszani, rajzolni, miközben figyelek, tanulok.		K
13. A grafikonokat, ábrákat nehezen tudom megérteni.		A
14. Sokkal jobban megértek bármit, ha felrajzolják, felírják nekem.		V
15. Ha beszélek, erőteljesen gesztikulálok.		K

Add össze egyenként az A, K és V pontokat! A jellemzők összesítve:

Auditív (A - hallás után)

Kinesztetikus (K – mozgással, mozdulatokkal)

Vizuális (V – látással)

A három szám aránya megmutatja, melyik mód jellemző rád a tanulás, ismeretszerzés során.

Forrás: ELTE, szakvizsgás képzés tantárgypedagógia szak, 2014.

2.1. ábra: Kérdőív képe a modalitás szerinti megoszlás vizsgálatára

Ezért döntöttem úgy, hogy azokban az osztályokban, ahol új tanárként kezdek tanítani, a tanév 2-3. hónapjában egy ismert kérdőív segítségével felderítem az aktuális csoport modalitás szerinti megoszlását. Így 2016 óta 1000-nél több diákkal végeztem el ezt a felmérést.

2.1.1. Felmérés egy 11. osztályban a modalitások megoszlásáról

[illegible]

Forrás: Saját készítés

2.2. ábra: Táblázat képe a modalitások megoszlásáról

2.1.2. A felmérések tapasztalatai

Diákjaimmal végzett, a modalitások megoszlását vizsgáló felmérések eredményeiből az derült ki, hogy tanítványaim nagy része vizuális típusba tartozik, sokan kinezetikusak, legkevesebben az auditívak vannak. Ez derül ki a többi osztályban végzett felmérésekből is.

Az egyes osztályok/csoportok között vannak különbségek, de ezek nem szignifikánsak. Ezeket akkor használom fel, amikor egyrészt „testre kívánom szabni” a tananyagot igazodva a tanulók modalitásához, másrészt, amikor fel szeretném hívni a tanulók figyelmét az egyes feladatokhoz jól alkalmazható tanulási stílusokra.

A felmérések eredményeinek megfelelően szívesen adok vizualításra épülő feladatokat. Saját gyakorlatomban fontosnak tartom a tanítás során az információfeldolgozás különféle módszereinek alkalmazását (egy tanórán belül is), így egyrészt ebből a szempontból tudom biztosítani a diákok számára az egyéni adottságoknak megfelelő oktatást, másrészt felkínálok nekik más utakat is, amelyekkel megismerkedve bővíthetik saját információ feldolgozó repertoárjukat.

A kémia és biológia tantárgy és a technikusok gyakorlatai különösképpen alkalmasak a tananyag vizuális és kinezetikus feldolgozására. A különféle modalitásokra épülő feladatokat alkalmazva a tanításban, a tanulás hatékonysága nő. Az elvégzett feladatok tanulók általi szóbeli ismertetése, előadása az auditív típusú diákok tanulását segíti. Mindhárom feladattípus együttes alkalmazása lehetővé teszi, hogy mindenki megtalálja a neki megfelelő tanulási utat, miközben a többit is fejleszti.

A tanítás során rendszeresen alkalmazott tanári és tanulói kísérletek, vizsgálatok, modellezés, játék, vetített képek és bemutatók, videók stb. elsősorban a vizuális és kinezetikus típusú gyerekek tanulási élményeit gazdagítják. Az ezekhez fűződő párhuzamos és/vagy utólagos magyarázatok, előadások, csoportos és osztályszintű megbeszélések, tanulói prezentációk a még hangsúlyosan auditív típusú tanulók számára is lehetővé teszik a megértés teljességének elérését. Óráimon, gyakorlataimon ezért tudatosan törekszem a magyarázatokat, megbeszéléseket, sőt sokszor érvelésen alapuló vitákat is magába foglaló szóbeliségre.

2.1.3. A tananyag elsajátítása a különböző modalitások szerint

Készítettem egy táblázatot, amelyben az látható, hogy a tanítás/tanulás során alkalmazott módszerek, munkaformák, feladatok, melyik modalitásnak felelnek meg leginkább.

Tananyag elsajátítása	A modalitás meghatározása		
Tanulókísérlet	Vizuális	Kinesztetikus	
Modellezés	Vizuális	Kinesztetikus	
Plakátkészítés	Vizuális	Kinesztetikus	
Kooperatív tanulásszervezés	Vizuális		Auditív
Egy-egy feladat elvégzése után a tanulók osztálytársaiknak történő beszámolója	Vizuális		Auditív
A molekula, ill. a molekula átalakításának eljátszása, úgy, hogy az egyes atomokat a gyerekek jelképezik, akik az atomok közötti kötésekét kézfogással valósítják meg	Vizuális	Kinesztetikus	
Választható feladattal végzett tananyag feldolgozása során az órán történő járkálás		Kinesztetikus	
Forgószínpados csoportmunka esetén a többféle helyszín közötti vándorlás		Kinesztetikus	
Tanulópárok kialakítása, amelynek során a gyerekek egymásnak elmondják, elmagyarázzák a tudnivalókat	Vizuális		Auditív
Bemutatók, képek vetítése, szóbeli magyarázattal	Vizuális		Auditív
Tanári kísérlet bemutatása, szóbeli magyarázattal	Vizuális		Auditív
Film megtekintése	Vizuális		Auditív
Tanári előadás	Vizuális		Auditív
A plakátok kifüggesztése után azok nézegetése	Vizuális		
Pontos, áttekinthető, esetleg színes táblavázlat, táblai rajz	Vizuális		

Tananyag elsajátítása	A modalitás meghatározása		
Drogismereti, Biotechnológiai és Gyógyszeripari-mikrobiológiai laboratóriumi gyakorlatok	Vizuális	Kinesztetikus	
Makroszkópos drogazonosítás gyakorlat	Vizuális	Kinesztetikus	
Morfológiai és rendszerezési gyakorlat	Vizuális	Kinesztetikus	Auditív
Memoriter hangos felmondása			Auditív
A fémek vezetőképességének diákokkal történő modellezése, amelynek során a tanulók egy része egyhelyben állva rezeg (ők a pozitív fématomtörzsek), a többiek (ők a szabadon mozgó elektronok) összevissza, az áramvezetést eljátszva pedig egy irányba mozognak. A játék alkalmas arra is, hogy a gyerekek megértsék a hőmérséklet emelkedése és a fémek vezetőképességének csökkenése közötti összefüggést (magasabb hőmérsékleten a rácspontokon rezgő részecskék nagyobb sugarú „körön” belül, intenzívebben rezegnek, kevesebb helyet hagyva az elektronok mozgásának).	Vizuális	Kinesztetikus	
A nátrium-klorid vízben való oldódásának tanulókkal történő eljátszása (egyres diákok az ionrácsot alkotó nátrium- és klorid-ionoknak megfelelően egyhelyben állnak, a víz molekulákat játszó pedig körbeveszik a legjobban hozzáférhető ionokat játszó társaikat és „kiszakítják” őket a rácsból, ...)	Vizuális	Kinesztetikus	
A diákokkal történő élő modellezés utáni táblai, rajzos magyarázat	Vizuális		Auditív

Forrás: Saját készítés

2.1. táblázat: Módszerek és modalitások összefüggése

2.1.4. Különböző feladatok a saját gyakorlatomban

Példa vizualitásra épülő feladatra:

9. osztályban a savak, bázisok, indikátorok témakörén belül a vöröskáposzta levével átitatott és megszáritott papírokat készítettem és osztottam ki a gyerekeknek. Feladatuk az volt, hogy otthon készítsenek a háztartásban előforduló anyagok felhasználásával rajzokat, festményeket. A következő fotók a gyerekek alkotásainak egy részét mutatják be.



Forrás: Saját felvétel

2.1. kép



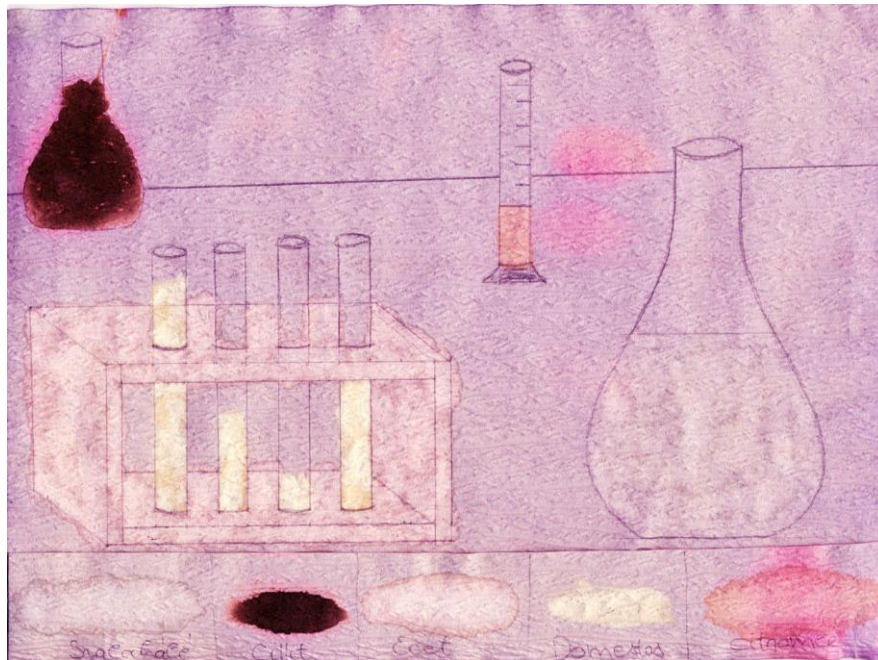
Forrás: Saját felvétel

2.2. kép



Forrás: Saját felvétel

2.3. kép



Forrás: Saját felvétel

2.4. kép



Forrás: Saját felvétel

2.5. kép



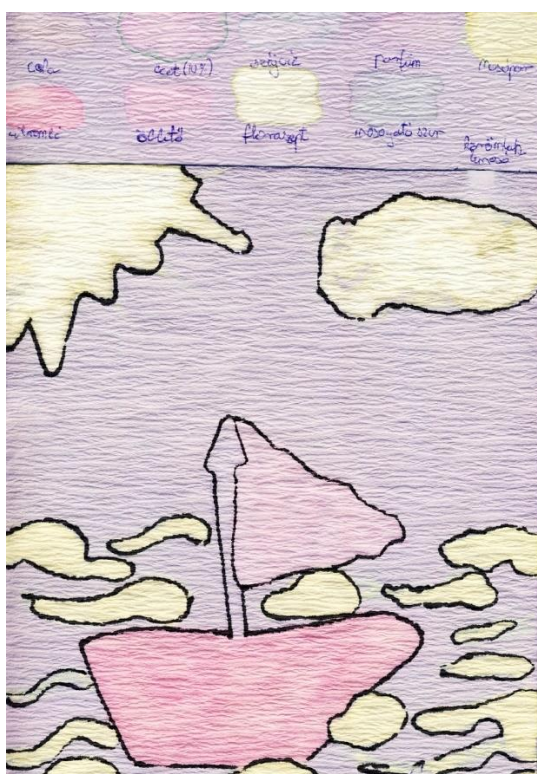
Forrás: Saját felvétel

2.6. kép



Forrás: Saját felvétel

2.7. kép



Forrás: Saját felvétel

2.8. kép

A festményeket kiállítottuk. Ennek feltétele volt, hogy legyenek feltüntetve azoknak a háztartásban használt anyagoknak a nevei, amelyekkel a képek készültek. Egymás képeit a tanulók szóban véleményezték a kidolgozottság, esztétika, kreativitás, a felhasznált anyagok változatossága, ... szerint. Az értékelés előre meghatározott szabályok szerint zajlott.

Az értékelés szabályai

A diákoknak nagyon sok alkalmuk van arra, hogy társaik és saját munkáikat értékeljék. A szóbeli feleletek, az egyéni, vagy csoportban elvégzett feladatokat követő beszámoló elhangzása után véleményt mondanak, értékelik a hallottakat. Amikor először kérek egy osztályt erre, a gyerekek a következőket mondják: „Jó volt.”, „Tudta az anyagot.”, „Ez a felelet ötös.”. Ekkor kerül sor az értékelés szabályainak tisztázására.

- Kerüljük a jelzők használatát
- Fogalmazzuk meg az érzéseinket
- Ne legyen sértő, bántó, amit mondunk
- Ne legyen túlértékelt
- Mondjuk el, hogy számunkra miért volt hasznos az előadás, vagy felelet meghallgatása
- Az elhangzottak tartalmára, előadásmódjára vonatkozóan, állításainkat indokolva mondjunk véleményt.

Néhány példa az értékelés során kerülendő, illetve ajánlatos megfogalmazásra:

Kerülendő	Ajánlatos
Jó volt	Nekem ez azért tetszett, mert ...
Érdekes volt	Lekötötte a figyelmemet, mert ...
Ez a felelet ötös	Úgy mondta el a feleletét, hogy jobban megértettem a tananyagot
Rossz volt	Nem gondolod, hogy ..., mert, ...
Unalmas volt	Szívesebben figyeltem volna, ha ..., mert
Alapvető dolgokat sem tudott	Biztosan jobban sikerült volna, ha ...

Forrás: Saját készítés

2.2. táblázat: Az értékelés szabályai

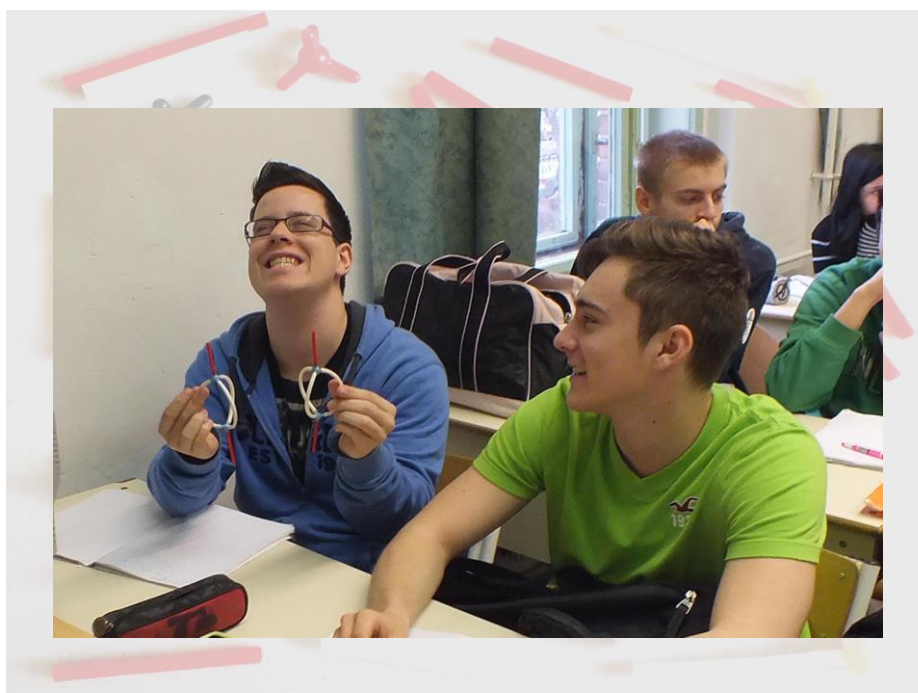
Néhány hét után a diákok megszokják, hogy az elhangzott feleleteket, előadásokat, elvégzett munkáikat én is szóban értékelem, amelynek során mindig kikérem az ő véleményüket is. Beleszólhatnak az érdemjegy kialakításába (mindig a jobb jegyért lobbiznak) és amennyiben megfelelő érvekkel támasztják alá azt, elfogadom az érveiket.

Ez összetartozást, bajtársiasság kifejlődését erősíti bennük, ami alkalmas arra, hogy a későbbiekben köztük kialakuló konfliktusokat megfelelően kezeljék, zökkenőmentesen megoldják, esetleg el is kerüljék.

Példa kinesztetikus feladatra:

A diákok szívesen dolgoznak pálcika modellel. A különféle molekulák kirakása sikerélményt jelent nekik és a tananyag megértését, elsajátítását segíti.

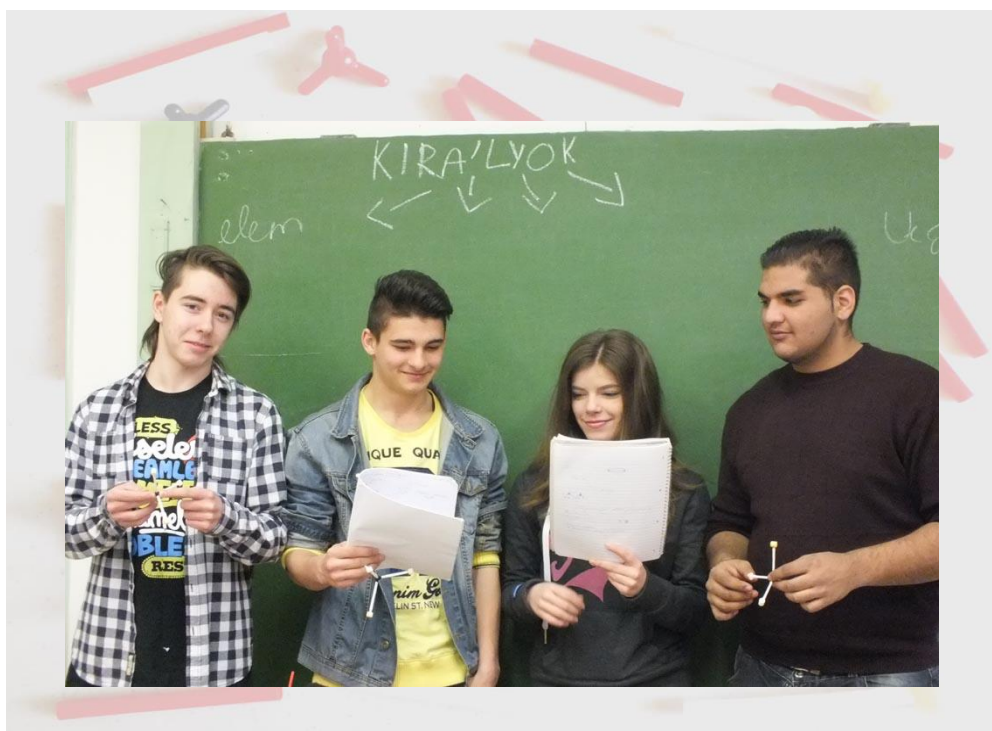
(A fotókon szereplő tanulóktól és szüleiktől írásos felhatalmazással rendelkezem, hogy a róluk készült fényképeket szakmai dokumentumaimban korlátozás nélkül felhasználhassam.)



Forrás: Saját fénykép

2.9. kép: Kémia óra egy 9. osztályban

Példa auditív feladatra:



Forrás: Saját fénykép

2.10. kép: Előadás kémia órán egy 9. osztályban

A csoportban végzett feladatok elvégzését követően a diákok az osztálynak előadást tartottak. Minden tanuló megszólalt, így az órán mindenki lehetett előadó és hallgatóság. A gyerekek egyéniségüknek megfelelően szerepeltek. Volt, aki úgy beleélte magát a szerepbe, hogy színészi játékot produkált. Szerencsés volt, hogy a visszahúzódnak, ilyen szerepre önként nem vállalkozó gyerekek is megnyilvánultak, és önállóan beszéltek az egész osztály előtt, miközben csoportjuk tagjai támogatón vették őket körül.

Az, hogy minden diáknak előadóként és hallgatóként is volt feladata, bizonyos mértékű jártasságot alakít ki a szerepkonfliktusok kezelésében.

A feladatok elvégzése utáni előadások és azok meghallgatása arra alkalmas, hogy az erős, határozott fellépésű, szerepelni szerető diákok a hallgatóság szerepében is egyre komfortosabban érezzék magukat, a visszahúzódnak, az előadói szerepet nem kedvelők pedig azáltal, hogy nincsenek egyedül a „színpadon”, nem gond, ha megakadnak, mert a csoportjuk tagjai kisegítik őket. Ez nem jár számukra presztízs veszteséssel, hiszen éppen az a feladat, hogy az előadást együtt tartsák meg. (Többször kaptam olyan visszajelzést

visszahúzódó diákok szüleitől, hogy gyerekeik örömmel számoltak be az előadásokról. Elmesélték otthon, hogy az egész osztály előtt adtak elő, amit az osztálytársak és a tanár is pozitívan értékelt.)

Példa egy olyan feladatra, amelyben mindhárom modalitás megjelenik, illetve egy ennek kapcsán kialakult konfliktus kezelése

Az órán résztvevő osztály tanulóit hat, négy főből álló csoportra osztottam (I...VI.). A beosztást az előző óra végén csináltam meg a már elkészített modalitás felmérés eredményeinek és saját kéréseiknek figyelembevételével. Így az órára minden tanuló úgy érkezett, hogy tudta, hányas számú csoportba tartozik. A tananyag feldolgozásához hét különböző helyszínt állt a gyerekek rendelkezésére (1...7.), amelyekből minden csoport három helyszínen dolgozott az óra során.

A következő kép a forgószínpados csoportmunka egyik helyszínét mutatja egy 11. osztályos ismétlő, rendszerező biológia órán. A diákok a táplálék körforgását játsszák el, miközben ismertetik az az egyes trofikus szintekhez tartozó élőlények szerepét.



Forrás: Saját fénykép

2.11. kép: Biológia óra egy 11. osztályban

Erre a feladatra a hangsúlyosan kinezmetikus tanulási típusba tartozó diákokból alkottam csoportokat. Előadásukat a többi csoport tagjai megnézték, meghallgatták. Ez a vizuális, illetve az auditív diákok tanulását segítette.

A feladat az előadónak és az őket figyelő tanulóknak is tetszett, láthatóan élvezettel vettek benne részt. Őket figyelve egy Mérei Ferenc idézet jutott eszembe: „Öröm nélkül

nincs tanulás, ahol untatnak, onnan menekülj!”

A feladatok között a fenti, táplálék körforgásos játékon kívül volt mikroszkópos vizsgálat, dominó, triminó és szakirodalom feldolgozása. Három párhuzamos osztályban tanítottam biológiát ebben az évben. A 11.B és a 11.C osztály tanulói örömmel vettek részt az egyes feladatok megoldásában. Munkájukat komolyan vették, elmélyülten, precízen végezték. Csoporton belül együttműködtek, ezzel együtt meglehetősen halkán dolgoztak, nem zavarták a többi csoportot. A helyszínek közötti vándorlás gördülékeny volt, mindenki gyorsan megtalálta az új helyét. A 11.D, egyébként érdeklődő, értelmes társaság, minden képzeletemet alulmúlta. Az óra teljes kudarc volt, a gyerekek a feladatokat kelletlenül, ímmel-ámmal végezték, „bénáztak”, nem találták a helyüket, kifutottak az időből. Én úgy éreztem, hogy menten megüt a guta. A tanóra felénél már nyilvánvaló volt, hogy ennek így nincs semmi értelme, ezért mondtam a gyerekeknek, hogy rendezzék vissza a tantermet és üljön le mindenki a helyére.

A diákok a padokat pakolták, rajtam meg látszott, hogy nagyon mérges vagyok. Magamban fortyogva előre hallottam, amint majd mondom nekik, hogy „ugyanezt a feladatot a másik két osztály milyen kiválóan oldotta meg, ők bezzeg tudták, hogy melyik csoport mikor hol legyen, mit csináljon, ők pedig ...” – és ekkor rájöttem, hogy ezt nem mondhatom. A „bezzeg a többi osztály” szöveg biztosan nem használ, csak árt és legfeljebb a dühömet tudom kifejezni vele, azt meg úgyis látják. De akkor mit mondjak? Hogyan tudom ezt a rosszul sikerült órát úgy értékelni, hogy nem szidom őket, hanem őszintén valami jót mondok róluk?

A padok közben a helyükre kerültek, a gyerekek leültek és várták a szidalmakat. A következőt mondtam nekik: „Nehogy azt higgyétek, hogy a másik két osztály tanulói, akik ennek a tanórának a feladatait kiválóan megoldották, jobbak, okosabbak vagy tehetségesebbek nálatok. Nehogy azt gondoljátok, hogy rosszabbak, butábbak, vagy ügyetlenebbek vagytok. Ti másban vagytok jók. A tananyaggal kapcsolatban rendkívül érdekes, értelmes kérdéseket tesztek fel, az új információkat gyorsan felfogjátok, értelmezitek, és úgy veszitek észre az összefüggéseket, ahogy senki más. Úgy látom, hogy ti azt szeretitek, ha a tananyagot én mondom, ti pedig közben kérdeztek, illetve kifejtitek, amit a témával kapcsolatban gondoltok.”

Szinte tapintható volt, ahogy a feszültség oldódott. A gyerekek, akik a szidást várták, először meglepődve, majd felszabadultan hallgatták a véleményemet az órával kapcsolatban és róluk. Meg is mondták, hogy jobban szeretik, ha én állok a katedránál, és „mondom a magamét”, ők pedig kérdezetnek, és ők is „mondják a magukét”. Szívesen dolgoznak csoportban az óra egy részében, de nem az egész órán. Megbeszéltük, hogy ezen túl nekik másképpen fogok tanítani, mint a többi osztálynak. Különleges kapcsolat alakult ki köztünk, egy „cinkos összekacsintás”, ami mögött a gyerekek azt érezték, hogy ők kiemelkedők valamiben, amit én nagyra értékelek.

2.2. Az információfeldolgozás típusai

A diákok az információ-feldolgozás szerint is különbözőek, sőt egy tanuló esetében is lehet a tantárgyak, vagy akár egy tantárgyon belül az egyes témakörök tanulása során különbség. Érdekes az erre vonatkozó felmérést elvégezni a gyerekekkel, de nem célszerű a felmérés alapján meghatározni azt, hogy ki melyik típusú feladatot végezze el. Jobb, ha azt a diák dönti el. Alkalmas erre például a választható feladatok elvégzésével történő tananyag feldolgozás. A tanulók hat-, tízféle feladatból választhatnak. A feladatlapok a tanári asztalon sorakoznak, a hozzájuk tartozó szakkönyvek, folyóiratok, kísérleti eszközök, modellek, ... mellett. A gyerekek eldönthetik, hogy egyedül vagy párban dolgoznak és melyik feladatot/feladatokat végzik el. Így, a feladat/feladatok kiválasztásával saját magukat differenciálják. Vannak, akik egy, vannak, akik három, négy feladatot is elvégeznek – az időbeli differenciálást is önmaguk valósítják meg.



Forrás: Saját fénykép

2.12. kép: Biológia óra egy 11. osztályban: feladatválasztás

2.2.1. Felmérés egy 11. osztályban az információfeldolgozás kétféle típusáról.

A tanulók a következő táblázatot töltötték ki:

Információfeldolgozás módja

Minden sorban össz. 5 pontot a két állítás között aszerint, melyik mennyire igaz rád! Például, ha az I. oszlopban az állítás jobban illik rád, mint a II-ban, írd négy pontot az I/A oszlopba és egyet a II/G-be vagy a különbség mértékétől függően 3-at és 2-t). 0 és 5 között adhat sz. pontokat.

I. típus	I/A	II. típus	G
1. Tanulás közben könnyen figyelmen kívül hagyom a zajokat, a körülöttem zajló eseményeket.		1. Nehéz figyelmen kívül hagynom a zavaró tényezőket.	
2. Jobban szeretek egyedül tanulni, mint másokkal.		2. Jobban szeretek társakkal tanulni, mint egyedül.	
3. Szeretek befejezni egy feladatot, mielőtt áttérnék egy másikra.		3. Gyakran új feladatba kezdek, ha a korábbi még nem fejeztem be.	
4. Elkezdem a feladatot, nem várom meg, más hogyan csinálja.		4. Inkább megvárok valaki mást, hogy elkezdje, mielőtt én elkezdem.	
5. Az asztalomon rendnek kell lennie, hogy tudjak figyelni.		5. Akkor is tudok dolgozni, ha az asztalomon rendetlenség van.	
6. Szeretem magam eldönteni, hogyan végezzem a feladataimat.		6. Szeretem, ha megmondják, hogyan végezzem a feladatot.	
7. Könnyebb a részletekre emlékezni, mint a fő gondolatra.		7. Könnyebb a fő gondolatra emlékezni, mint a részletekre.	
8. Jobban szeretek egyénileg versenyezni.		8. Jobban szeretek csapatban versenyezni.	
9. Szeretem az igaz-hamis és az egy megoldásos teszteket.		9. Szeretem, ha a tesztben a kérdésre indokolni kell a választ.	
10. Fontos, hogy a tanár osztályozza a munkámat.		10. Nem bánom, ha a tanár nem ad jegyet, csak értékelje a munkámat.	
11. Ha átolvasom, amit írtam, képes vagyok javítani a hibáimat.		11. Átnézem a kijavított dolgozatot, de nem javítom ki a hibáimat.	
12. Szeretem, ha egy feladatot lépésekre lebontva kapok meg.		12. Ismernem kell az egész feladatot, mielőtt a részleteivel foglalkoznék.	
13. Szeretek magam gondolkodni és magam dönteni.		13. Kikérem mások véleményét, ha nem vagyok biztos a döntésben.	
14. Nem veszem sértésnek, ha valaki megmondja, hogy hibáztam.		14. Könnyen sértésnek veszem, ha valaki megmondja, hogy hibáztam.	
15. A körülmények okozzák, ha felkészültem, mégse tudtam teljesíteni.		15. Magamat okolom, ha ugyan felkészültem, mégse tudtam teljesíteni.	

Számold össze, hány pontot szereztél az I. illetve a II. oszlopban! I. pont II. pont

A

6L

Forrás: ELTE, szakvizsgás képzés – tantárgypedagógia szak, 2014

2.3. ábra. Információ feldolgozás táblázatának képe

2.2.2. A felmérés eredményei:

Információfeldolgozás típusai - felmérés				
Név	Analitikus	Globális	Eltérés (analitikus-globális)	Típus
A	46	29	17	analitikus
B	40	35	5	kiegyenlített, inkább analitikus
B	45	30	15	analitikus
B	39	36	3	kiegyenlített, inkább analitikus
C	44	31	13	analitikus
D	49	26	23	analitikus
É	42	33	9	analitikus
E	49	26	23	analitikus
E	47	28	19	analitikus
H	44	31	13	analitikus
K	43	32	11	analitikus
K	38	37	1	kiegyenlített, inkább analitikus
M	51	24	27	analitikus
M	47	28	19	analitikus
M	46	29	17	analitikus
Ó	34	41	-7	globális
R	46	29	17	analitikus
S	43	32	11	analitikus
S	37	38	-1	kiegyenlített, inkább globális
S	47	28	19	analitikus
S	43	32	11	analitikus
T	40	35	5	kiegyenlített, inkább analitikus
T	41	34	7	analitikus
Z	46	29	17	analitikus
Megoszlás				
analitikus		18		
kiegyenlített, inkább analitikus		4		
kiegyenlített, inkább globális		1		
globális		1		

Megoszlás

Típus	Szám
analitikus	18
kiegyenlített, inkább analitikus	4
kiegyenlített, inkább globális	1
globális	1

Forrás: Saját készítés

2.4. ábra: Az információfeldolgozás típusairól készült táblázat képe

2.2.3. Feladat a felmérés után

„Az ember táplálkozása” téma összefoglalása, gyakorlása tanórára kétféle feladatlapot készítettem. („A” – analitikus információfeldolgozás, „B” – globális információfeldolgozás). Minden gyerek mindkét feladatlapot megkapta és eldönthette, hogy melyik alapján dolgozik az órán.

„A” feladatlap

1. feladat:

Folytasd és töltsd ki a táblázatot a megkezdett mintának megfelelően!

Tápcsatorna részének neve	Enzim neve	Kémhatás	Enzim által lebontandó tápanyag	A lebontás során mi keletkezik	Az emésztésen kívüli funkció
I. Előbél					
1. Szájüreg	amiláz		keményítő		
2. Garat	—	—	—	—	Itt kereszteződik a levegő és a táplálék útja
3. Nyelőcső					
....					

Forrás: Saját készítés

2.3. táblázat: Az 1. feladat táblázata

2. feladat:

Mi veszi fel a bélből a lebontott tápanyagot és hova juttatja? Szervezetünk mire, hogyan hasznosítja ezeket?

3. feladat:

Mekkora a felszívó felület?

„B” feladatlap

1. feladat:

Mi a táplálkozás célja, lényege?

2. feladat:

Vajas kenyeret eszel sonkával és paradicsommal. Ennek során mely tápanyagok kerülnek a szervezetedbe? Mi történik ezekkel emésztés során?

3. feladat:

Az emésztőszervrendszer mely szakaszain nem történik emésztés, és mi e szakaszok szerepe?

Az egyes feladatok elvégzéséhez a gyerekek használhatták a füzetüket, könyvüket és kérhetnek segítséget.

Arra voltam kíváncsi, hogy a diákok milyen arányban választanak a felmérésben megállapított információfeldolgozási típusuknak megfelelő feladatot, illetve milyen mértékben térnek el attól. A felmérés szerint az osztály tanulóinak 75%-a bal agyféltekés, analitikus gondolkodású. Az iskola többi osztályában végzett felmérések is nagyjából erre az eredményre vezettek, ami nem meglepő természettudományos érdeklődésű gyerekek esetén. (Gondolom, egy művészeti iskola tanulóival végzett felmérés a miénktől eltérő eredményre vezetne.)

2.2.4. A feladatválasztás eredménye

Összevetettem az egyes diákok felmérésének eredményét a feladatválasztással.

A tanulók 73%-a típusának megfelelő, 17% típusától eltérő feladatot választott.

Ez számomra azt jelentette, hogy a tanítás során, a feladatok összeállításakor érdemes odafigyelni arra, hogy az egyes diákok az információfeldolgozás melyik típusába tartoznak, hasznos megismerni a tanulókat ebből a szempontból is. A feladatok kiadásánál pedig meg kell hagyni nekik a választás lehetőségét, mert a megfelelő, általuk választott feladatok megoldásával a tanulás hatékonysága növelhető. Ezzel a megoldással az alul teljesítés csökken, így az ebből adódó konfliktusok elkerülhetők.

Ezért a számomra új osztályok tanulóival a tanítás 2., 3. hónapjában a modalitások megoszlásának felmérésén kívül az információ feldolgozására vonatkozó felmérést is elvégezzük.

Ki mit választ – összevetve a felméréssel:

C.	analitikus	analitikus
D.	analitikus	analitikus
É.	analitikus	analitikus
Ei	analitikus	analitikus
Ei	analitikus	analitikus
H.	analitikus	analitikus
K.	analitikus	analitikus
K.	kiegyenlített, inkább analitikus	analitikus
M.	analitikus	analitikus
M.	analitikus	analitikus
M.	analitikus	analitikus
Ó.	globális	analitikus
R.	analitikus	globális
Si	analitikus	analitikus
S.	kiegyenlített, inkább globális	analitikus
S.	analitikus	analitikus
S.	analitikus	analitikus
T.	kiegyenlített, inkább analitikus	globális
T.	analitikus	analitikus
Z.	analitikus	analitikus
Típusának megfelelő választás:	20	83%
Típusával ellentétes választás:	4	17%
Tanulók száma:	24	

Ki mit választ - összevetve a felméréssel

■ Típusának megfelelő választás:
■ Típusával ellentétes választás:

Húsz analitikus típusú tanuló „A” feladatlapot választott (egyezés).

Két globális típusú tanuló „A” feladatlapot választott (eltérés).

Két analitikus típusú tanuló „B” feladatlapot választott (eltérés).

Forrás: Saját készítés

2.5. ábra: A feladatválasztás eredményeit összegző táblázat képe

2.3. Az osztályt tanító tanárok együttműködése - Az együttműködés formái

A nevelés-oktatás eredményessége érdekében fontos, hogy az egy osztályban tanító tanárok egymással együttműködve, egymás munkáját segítve dolgozzanak. Lényeges, hogy a közös munka során egymást tájékoztassák az osztállyal, vagy az egyes diákokkal

kapcsolatos eseményekről, felmerülő problémákról, amelyeket együtt gondolkodva, a kívánt cél elérése érdekében munkálkodva egy csapatként oldjanak meg. Azokkal a kollégáimmal, akikkel ugyanazt az osztályt tanítjuk, különféle módokon valósul meg az együttműködés.

2.3.1. Értekezlet a tanév elején

Az osztályfőnök a tanév elején megbeszélést szervez az osztályában tanító kollégákkal. Ekkor szervezett formában tájékozódnak a tanárok az osztállyal, vagy az egyes tanulókkal kapcsolatos tudnivalókról, beszámolnak az előző évi tapasztalataikról, közös stratégiát dolgoznak ki a felmerülő problémák megoldása érdekében, megismertetve ezeket az osztályt csak az adott tanévtől tanító tanárokkal. A megbeszélésen részt vesz az iskolavezetés egyik tagja is.

2.3.2. Értekezlet a tanév során

Aktuálisan felmerülő, az osztályban tanító több tanárt érintő probléma, konfliktus esetén (sok diák áll több tantárgyból bukásra, rendszeresen fordulnak elő fegyelmezési gondok, ...) az osztályfőnök megbeszélést szervez az osztályában tanító kollégákkal. Ekkor is jelen van az iskolavezetés egyik tagja. Az ilyen, szükség szerint adódó osztályértekezlet sokkal hasznosabb, mintha a csak a félévi vagy év végi osztályozó konferencián kerülne sor a megbeszélésre. Így a probléma elhárítása már akkor elkezdődhet, amikor az felmerül, az osztályozó konferencia pedig nem tart végeláthatatlanul hosszú ideig.

2.3.3. Spontán megbeszélések

A tanárok a tanáriban vagy a folyosón összefutva párban vagy kisebb csoportokban tárgyalnak egymással.

2.3.4. Célirányos megbeszélések

Konkrét helyzettel kapcsolatban az osztályfőnök felkeresi az osztályban tanító kollégákat, a tanárok keresik fel az osztályfőnököt vagy egymást.

2.3.5. Osztályozó konferencia

Amennyiben a tanév során az osztályban tanító tanárok között az együttműködés megfelelő volt, az osztályozó konferencián a felmerülő problémák már csak említés szintjén kerülnek elő, jó esetben a megoldás hangzik el.

2.4. Belbin teszt

2.4.1. Felmérés a csapatról, amelynek tagja voltam

Együttműködésünket minősítendő Belbin-teszt kitöltésére kértem meg azokat az osztályomban tanító kollégákat, akikkel már jó ideje voltam szoros munkakapcsolatban (már az előző osztályaimban is tanítottak, és én is tanítottam az ő osztályaikban), így határozott véleményünk volt egymásról. Csoportunk munkafázisban volt kialakult a csoportidentitás, a „mi tudat”. A tagok képesek voltak érzékelni és megbecsülni egymás értékes, de egymástól különböző tulajdonságait. A kapcsolatok fesztelenek voltak, a személyes ellentéteket gyorsan feloldottuk. A megújító, fejlesztő külső hatásokat nyílt rendszerként fogta fel a csoport és felerősítve, adaptálva beépítette saját működésébe. (Barlai, 2015)

Azt kértem a csoport tagjaitól, hogy az interneten található (433.uw.hu/belbin.html) tesztet online töltsék ki, és az eredményt e-mailben küldjék el nekem. Mindenki készségesen vállalkozott a feladatra, és az egyes tesztek eredményeit rövid idő alatt meg is kaptam. Én a tesztet egy ugyanolyan tartalmú formanyomtatványon töltöttem ki. Kíváncsian vártuk mindannyian, hogy az egyes tesztek milyen képet alkotnak egyrészt személyenként saját magunkról (mik az erősségek és mik a gyengeségek), másrészt az összegzés, amelyet én készítettem el, milyen képet ad rólunk, mint csoporról („milyen csoport is vagyunk”?). A kollégák érdeklődését az is bizonyította, hogy mindenki kérte, hogy az összegzés elkészítése után abból ő is kapjon egy példányt a csoport jellemzőiről.

2.4.2. A Belbin-teszt kiértékelése

Statisztikai kiértékelés

Mivel kollégáim a tesztet online töltötték ki, én pedig egy formanyomtatványon, a két tesztet az eltérő pontozási szisztéma miatt nem lehetett volna összehasonlítani, ezért az eredményeket százalékra (Std %) számítottam át. Véleményem szerint ennek a „standardizálásnak” további előnye volt, hogy az online tesztet kitöltők között lehettek olyanok is, akik a 0-4 pont intervallum valamelyik „szélét” nem használták ki (pl. 0-3 vagy 1-4 pontszámokat adtak), így a %-ra átszámolás ezeket az eredményeket is korrektebb összehasonlításra tette alkalmassá.

Az egyéni tesztek elemzése

Az egyéni eredményekben az egyes csoportjellemzőkre a teszt viszonylag kiegyensúlyozott értékeket mutatott, de volt néhány kirívóan eltérő adat is, ezért célszerűnek tartottam kiszámítani az egyes kollégák csoportjellemzőinek szórását is. Ez két kivételtől eltekintve ($s_B = 10$ és $s_N = 32$) a szórások átlagához képest (szórásátlag) csak lényegtelen („normális”) eltéréseket mutatott. Ez „szervezeti nyelvezetre” lefordítva arra engedett következtetni, hogy az egyes csoportjellemzők a kollégák többségénél nem térnek el egymástól szignifikánsan, azaz ők az egyes szerepkörökben megközelítőleg azonos sikerrel dolgozhatnak. B kolléga eredményei azt mutatják, hogy ő a csoportjellemzőket tekintve bármilyen csoportszerepben egyformán jól teljesít(het). Más szemszögből vizsgálva ezt a tényt: ezért ő a tipikus „team-munkás”. N kolléga sem a palánta, sem a helyzetértékelő szerepkörben nem teljesít jól (23-23 pont), viszont (harmadmagával) a csoportból kiemelkedően kiváló serkentő és csapatjátékos (100, ill. 92 pont). A kiértékelés alapjául szolgáló Excel-táblázat a 2. mellékletben található.

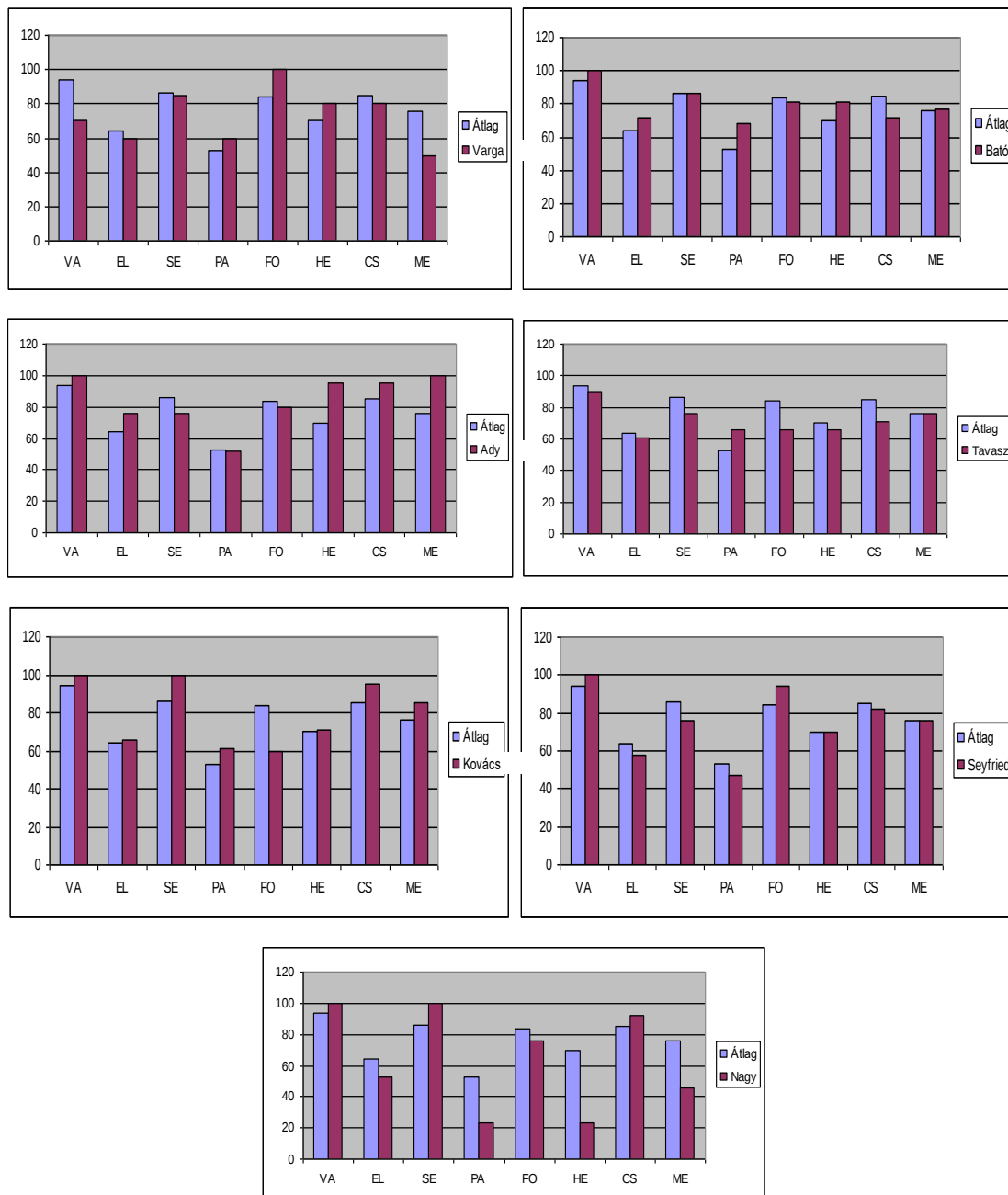
Csoportösszetétel-elemzés: az egyes szerepek szerinti összehasonlítás

Az egyéni eredmények elemzését követte a csoport elemzése abból a szempontból, hogy a „tagság” összességében milyen team-szerepekben milyen teljesítményt nyújthat. Ennek az elemzésnek szinte azonnal láthatóan az lett az eredménye, hogy a csoport tagjai – néhány speciális eset kivételével – kompatibilisek. Ez ugyan nem minden szempontból előny, de két szempontból feltétlenül pozitív: a team-ülésekről hiányzó személy könnyen helyettesíthető (a tantárgyspecifikus esetektől eltekintve), és új csoporttag belépése esetén az könnyen „beletanul”. Az egyes szerepekben a kollégák jól teljesítenek/teljesíthetnek, erre utal a magas átlag. A csoporton belüli esetlegesen szükséges szerepcsera a két magas szórású (HE=23 és ME=22) átlagban is csak akkor okozhatna problémát, ha az adott szerepben lenne nagy szórás.

Egyéni kiértékelés

Fő szempontjaim a csoportot legjobban és legkevésbé jellemző szerepek meghatározása: az erősségek és a gyengeségek vizsgálata voltak. Az egyszerű áttekinthetőség céljából elkészítettem azokat (a következőkben látható) oszlopdiagramokat, amelyeken az „oszlop-párosok” az egyes személyiségjegyeket ábrázolják oly módon, hogy a

csoportátlag (Átlag) és az egyes kollégák (V, B, A, T, K, S, N) által elért százalékos értékek egy oszlop-párban egymás mellett szerepelnek. Ezek a diagramok egyrészt a csoport és az egyes csoporttagok személyiségjegyeinek, másrészt a csoportátlag és az egyes csoporttagok személyiségjegyei hasonlóságának és eltérésének elemzését és összehasonlítását tették egyszerűvé.



Forrás: Saját készítés

2.6. ábra: Az egyéni kiértékelés alapjául szolgáló diagramok

Csoportunk erőssége

Vállalatépítő

A 7 tagú csoportból öten (B, K, S, A, N) érték el ebben a típusban 100%-ot. T kolléga eredménye ugyan csak 90%, de egyéni eredményei között ez a második legjobb. E típus tulajdonságai valóban jellemzik a csoportot, evvel mindannyian egyet is értettünk. Jellemző a csoport tagjaira a szabálykövető magatartás, a pontos órákezdés, a precíz adminisztráció és a lelkiismeretes munka. Mivel a VÁ típus csoportunk legjellemzőbb csoportszerepe, helyesnek tartottam, hogy azokról a kollégákról, akiknél ettől szignifikáns eltérés tapasztalható, néhány gondolatot kifejtsek. V kolléga alapvetően más típus (VÁ=70%, FO=100%), ő forrásfeltáró, egyébként a csoportból a legmagasabb eredménnyel. A teszttel összhangban vannak azok a tulajdonságai, amelyekről a „csoportmunkán kívüli életben” is meggyőződtem: határozott, jó humorú, kifelé forduló, fejlett kommunikációs készséggel rendelkező ember. Kifejezetten jó előadó, a különféle szituációkban gyorsan reagál. Közös munkánk során nem vettem észre, hogy valamelyik feladatának elvégzésekor elveszíti lelkesedését, és érdeklődése alábbhagy.

Csoportunk gyengesége

Palánta

A csoport ebben a személyiségjegyen érte el a legalacsonyabb átlagpontoszámot; ez a fő oka a különböző statisztikákban adódott nagy szórásnak is. Két kollégánál a PA típus „kilógóan alacsony” mértékben jellemző (N 23%, S 47%), egyben ez a rájuk legkevésbé jellemző csoportszerep is. Ahogyan ezt közösen meg is beszéltük, a csoport tagjai valóban nem keresnek egy-egy probléma megoldására a már beváltaktól eltérő, eddig ki nem próbált, „szokatlan” módszereket. A csoport minden tagja törődik a részletekkel és a kivitelezés formai követelményeivel.

A csoportjellemzésből levonható következtetések

A hatékonyan működő csoport jellemzői:

1. A csoport céljai a tagok számára egyértelműek.
2. A tagok egymás felé nyitottak, együtt gondolkodnak, az eredményes munka érdekében kommunikálnak egymással.

3. A hatalmi viszonyok kiegyenlítettek. Mindenki lehet irányító vagy végrehajtó, a tagok egymás véleményét figyelembe veszik. Ez teszi lehetővé az erőforrások teljes kihasználását.
4. A csoport képes az adott helyzetnek megfelelően rugalmasan dönteni és a közös döntést a gyakorlatban megvalósítani.
5. Az egyéni befolyás az egyéni képességektől, a gyakorlottságtól és az információkhoz való hozzáférés lehetőségétől függ.
6. A véleménykülönbségekből adódó konfliktusokat a tagok megfelelően kezelik, így azok nem akadályozzák a közös munkát.
7. A csoport összetartó, a tagok egymással elfogadóak, egymást támogatják, a közöttük meglévő kölcsönös bizalom miatt szeretnek a csoportba tartozni.
8. A csoportot magas szintű problémamegoldó képesség jellemzi.
9. A csoporttagok a csoport hatékonyságát elemzik és közösen határozzák meg a működésük javításához szükséges teendőket.

A hatékonyan működő csoport előzőekben felsorolt jellemzői közül az első nyolcnak csoportunk megfelelt. Közös céljaink voltak, és azok elérése érdekében készségesen és szívesen dolgoztunk együtt (Barlai, 2014). Fejlesztési célként a csoport hatékonyságának értékelését határoztam meg. A Belbin-teszt elvégzése előtt ilyesmivel nem foglalkoztunk, de ezután megtettük. Mindenkit felvillanyozott a csoport és a csoporttagok jellemzése és annak megbeszélése. A következő tanévekben saját magunk értékelésével rendszeresen foglalkoztunk, annál is inkább, mert a Belbin-teszt kitöltésének és feldolgozásának során derült ki, hogy erre a csoport tagjainak hajlandósága volt.

2.5. Esetleírások

2.5.1. Z. Ákos és a kutyám, Boxi (konfliktus egy tanulóval)

Ákossal kilencedikes korában ismerkedtem meg. Kémiát tanítottam az osztálynak. A gyerek szeptembertől kezdve pokolbéli helynek tekintette az iskolát, a tanárokat pedig ősellenségnek tartotta. Gondosan ügyelt arra, hogy órán soha ne figyeljen (ült, mint egy tűzok, a körülötte zajló eseményeket kizárva elhatárolódott az összes órai tevékenységtől). Ellenséges magatartása sokféle módon megnyilvánult (arckifejezés, testtartás, ...). Ha visszagondolok erre, én dühös voltam és legfőképpen értetlen, ugyanis

az Ákoshoz hasonló deviáns gyerekekkel jól tudok együttműködni. Sokszor a kollégáimmal történő beszélgetések során értesülök arról, hogy egy-egy nálam problémamentes diákkal baj van. Ákos érdeklődését viszont semmilyen módon nem tudtam felkelteni a kémia iránt. Félévkor úgy bukott meg, hogy hét elégtelen osztályzaton kívül semmilyen más jegye nem volt. Sértődöttségemet félretéve érdeklődtem a gyerekekkel kapcsolatban osztályfőnökénél, beszéltem az édesanyjával, hogy a tanulásra nem lehet rávenni, de ő is tehetetlen volt ez ügyben. Kérdésemre, hogy mi az a tevékenység, amit Ákos szívesen végez, az anya azt mondta el, hogy a gyerekeknek van egy kiskutyája. A fiú nagyon szereti a hároméves állatkát, és az egyetlen dolog, amit önként végez, a kutyájával kapcsolatos összes feladat.

Én ekkor kaptam egy hathetes boxert. Megkértem az igazgatót, hogy néhány hétig, amíg a kutya elfér a karomban, behozhassam az iskolába, és bevihessem órákra a kölyköt. Ezek az órák úgy zajlottak, mint a kutyamentesek, a gyerekek nem figyeltek kevésbé a tananyagra, csak azt kérték, hogy kicsit engedjem el a kutyust. Megbeszéltük, hogy ha jól haladunk a tanulnivalókkal, akkor pár percig játszhatnak vele. A gyerekek igyekeztek, hogy elvégezzük az órai feladatokat, így minden órán pár percre elengedtem a kölyköt. A közös játékot a gyerekek és a kiskutya is nagyon élvezték. Ákosék osztályában Boxi rögtön a fiúhoz szaladt, aki felkapta a kutyát, és azonnal kölcsönösen egymásba szerettek. Ákos ekkor azt kérte tőlem (most először szólt hozzám), hogy helyettem hadd fogja ő a kutyát egész órán. Mondtam neki, hogy ez akkor lehetséges, ha Boxi nem zavarja az ő órai munkáját, tud úgy figyelni, hogy a kutya az ölében van.

Ettől kezdve Ákos figyelt, óra után bennmaradt az osztályteremben, kutyázott és velem beszélgetett. Később majdnem minden szünetben ott volt, azokon a napokon is, amikor nem volt óránk. Megvolt a közös pont, már nem voltam ősellenség. Nyolc–kilenc héten keresztül hordtam be a kutyát. Eközben Ákos dolgozott az órákon (először csak azért, hogy az ölében lehessen a kölyök, később már azért, mert így, hogy figyelt az órán, megértette a tananyagot és kezdett jól teljesíteni), négyes, ötös érdemjegyeket szerzett. Teljesítménye akkor sem romlott, amikor a kutyust már nem vittem be magammal. Év végén közepes osztályzattal tudtam lezárni kémiából.



Forrás: Saját fénykép

2.13. kép: A kutyám, Boxi

2.5.2. A sátánista fiú esete (konfliktus egy tanulóval)

Gergő tanulmányait egy angol kéttannyelvű osztályban kezdte el nálunk. Az első, nyelvi előkészítő tanévben én nem ismertem, a következő tanévben kémiát tanítottam az osztálynak. A fiú minden órára talpig feketében érkezett, becsörtetett a terembe és leült egyedül a leghátsó padba. Az órai munkában semmilyen formában nem vett részt, nem szólt senkihez, a füzetébe írt, de a feladatokat nem végezte el, kérdésekre nem válaszolt.

Iskolánkban bevett gyakorlat volt, hogy a tanév első néhány hetét követően osztályértékezteket tartottunk. Ezt az osztályfőnökök szervezték meg. A megbeszélésen részt vettek az ott tanító tanárok és az iskolavezetés egyik tagja. Ennek során tudtam meg, hogy Gergő, eredetileg szőke hajú, kedves, szorgalmas, jó tanuló fiú, aki az elmúlt tanév második félévében a szülők, a tanárok és az osztálytársak számára ismeretlen okból váltott feketére. Szőke haját átfestette, világos keretű szemüvegét, korának megfelelő ruházatát lecserélte. Kijelentette, hogy ő sátánista. Ennél többet senkivel, semmiről nem beszélt és az addig jó tanuló gyerek, csak arra ügyelt, hogy ne bukjon meg semmiből. Ennek megfelelően teljesített az én óráimon is. Az órai feladatokat nem végezte el, felelni nem volt hajlandó, így egyes érdemjegyeket szerzett. A dolgozatait kettesre, hármasra megírta, ezért az átlaga alapján nem állt bukásra. Próbáltam többféle módon bevonni a munkába, de mindig falba ütköztem. Ákos, a kizárólag a kutyájával foglalkozó fiú esetében sikeres volt az, hogy a pici boxer kölyköt

bevittem az órámra, de hogyan találjak kapcsolódási pontot egy magát sátánistának valló gyerekekkel? A sátánizmusról kevés ismerettel rendelkezem. Azt egy véletlennek köszönhetően tudom, hogy a számuk a 666, mert régebben, amikor egy diákomat versenyre készítettem fel és általam kitalált számítási feladatokat gyakoroltunk, az egyik példának véletlenül 666 volt az eredménye. A gyerek szépen megoldotta a feladatot, majd elnézést kért és mondta, hogy ezt ő nem írja le, mert ez a sátánisták száma. Amikor ez eszembe jutott, gondoltam, teszek egy próbát.

A következő feladatot találtam ki:

Hány gramm só és hány gramm víz szükséges annak a 14%-os oldatnak az elkészítéséhez, amelyből pontosan 666 grammra van szükségünk?

A következő óra elején ezt a feladatot adtam fel az osztálynak. (Számítási feladatok gyakorlásánál, az első három diák, aki a helyes megoldással elkészül, „pluszokat” kap – 30 plusz egy órai munka ötös.) Gergő elsőként oldotta meg a kémia példát, megkapta a pluszokat. A tanévben ez volt az első alkalom, hogy a fiú elvégzett egy feladatot. Ezen felbuzdulva kértem a diákokat, hogy alkossanak ők az oldatok koncentrációjával kapcsolatos számítási feladatokat, amelyek lehetnek hígításos, töményítéses, keveréses példák, a lényeg az, hogy mindenki saját maga találja ki az oldószer, az oltott anyag, az oldat, valamint a százalékos összetétel mennyiségeinek megfelelő számokat. Gergő sorra gyártotta a kémia példákat. Feladatai változatosak voltak, amiket helyesen oldott meg és minden feladatában szerepelt valamilyen formában a 666-os szám. Nekem a szemem sem rebbent. Megkapta a pluszait, úgy, ahogy a többiek is, akik feladatokat készítettek. Rendre kihívtam egy-egy diákot, hogy a táblára felírva ismertesse a többiekkel az oldatos példáját, amit azután szóban értékeltünk. A harmadik ilyen alkalommal Gergőt kértem meg, hogy mutassa be a feladatát. Diáktársaitól és tőlem is pozitív értékelést kapott. Az különösen tetszett, hogy ugyanúgy, ahogy én, a gyerekek sem éreztették Gergővel azt, hogy meglepte volna őket az addig teljes passzivitásba vonuló társuk órai munkája. Az ezt követő órákon Gergő a tanév végéig aktívan dolgozott. A „mindenki ellenség” arckifejezéssel és testtartással, talpig feketében csörtetett be az órákra, bevágta magát a leghátsó padba, de dolgozott és jó jegyeket szerzett. A következő, tizedikes tanévben kémián kívül biológiát is tanítottam az osztálynak. Gergőnek ekkor már mindkét tantárgyamból csak ötöse volt (a többi tantárgyból a „stabil kettes legyen meg” stratégiát

folytatta). Tizenegyedikben kémia már nem volt, csak biológia. Október elején kezdtük el az emberélettant, egészségtant, elsősegélynyújtás tananyagot. Ez a téma Gergőt lenyűgözte. Szorgalmi feladatokat vállalt, prezentációkat készített, előadásokat tartott. Az egyik óra elején, a szokott módon becsörtetett a terembe és leült az első, közvetlenül a tanári asztal előtti, addig üres padba. Ez lett az új helye. Órák után pár percre még bent maradt a teremben és a tananyaggal kapcsolatban beszélgetett velem. Normális tanár-diák viszony alakult ki közöttünk. Év vége felé Gergő elmondta, hogy őt kizárólag az élettan, az ember egészségével, az elsősegélynyújtással kapcsolatos dolgok érdeklik és mentős szeretne lenni. Erről aztán sokat beszélgettünk. Szóba kerültek a mentős hivatás szépségei, nehézségei. Ennek során felvettem neki az egyenruha kérdését, amit, ha mentős akar lenni hordania kell, de amúgy is, képzelje el, ha például kihívják egy idős, szívbeteget nénihez és ő megjelenne talpig sátánba öltözve, a néni azonnal infarktust kapna. Beszélgettünk arról is, hogy céljai eléréséhez szerencsés lenne a többi tantárgyból is jobb jegyeket szerezni, amit Gergő megfogadott. 12-ben, az első biológia óra elején először nem ismertem meg, amikor bejött a terembe és leült az első padba. Haja az eredeti szőke volt, fekete keretes szemüvegét vékony fém keretesre cserélte, kék farmert és világos színű pólót viselt. Év végén sikeres érettségit tett. Mentős lett belőle.

2.5.3. Együttműködés koktélokkal (konfliktus egy osztállyal)

A 2014/2015-ös tanévben iskolánk 9. évfolyamán (9. A, B, C, D, E, F, G) én tanítottam kémiát. Az egy és két tanítási nyelvű gépész, informatika, illetve elektronikus alapozású osztályok közül a 9. C kivételével a tanulók szívesen tanulták a kémiát, az órákon együttműködően és aktívan vettek részt. Örömmel végezték a kísérleteket, modelleztek és a számítási feladatokat is ügyesen oldották meg.

A 9. C osztály tanulóit leginkább a tantárgy iránti passzív ellenállás jellemezte. Az órák feszült légkörben zajlottak, amelyeken sem a diákok, sem én nem szívesen vettünk részt. A helyzet javítása érdekében különféle módszerekkel, október végéig sikertelenül próbálkoztam, ami azután egy véletlennek köszönhetően változott meg. Az oldatok témakör bevezető óráján azt kértem a tanulóktól, hogy mondjanak példákat általuk fogyasztott italokra. Miután megbeszéltük, hogy a limonádé, kakaó, málnaszörp, ... oldatok, megállapítottuk, hogy ezekben melyik összetevő az oldószer és mi az oldott anyag, az egyik diák példának a boros kólát hozta fel. Nem tudom, miért, de ez az összes

gyerek érdeklődését felkeltette. Mindkét anyag folyékony, így felmerült a kérdés, hogy melyik az oldószer és melyik az oldott anyag. A málnaszörp esetében ez egyértelmű volt, de mi a helyzet a boros kólával? A tanév során most először történt meg, hogy a gyerekek egységesen részt vettek egy feladat megoldásában, rájöttek, hogy kétféle folyadék elegyítése esetén az számít oldószernek, amelyiknek nagyobb a mennyisége. Ezután a diákok sorban jelentkeztek és mondtak példákat olyan koktélokra (Paradise, Fabiola, Godmother, Kamikaze, Margarita, Sidecar, ...) amelyeknek a nagy részéről én még nem is hallottam. Mondtam nekik, hogy miután fogalmam sincs arról, hogy ezeknek mi az összetétele, nekik kell megmondani, hogy a felsorolt koktélokban mi az oldószer és mi az oldott anyag. Az alkoholos italok elemzése jó hangulatban zajlott, a gyerekeknek kifejezetten tetszett, hogy ők tanítanak nekem olyan dolgokat, amiket én nem tudok. Fogalmam sincs, hogy ettől miért változott meg végérvényesen az osztállyal való kapcsolatom. Az az ellenállás és feszültség, ami addig jellemezte az órákat teljesen megszűnt. Sokat gondolkodtam azon, hogy egy ilyen apróság miért okozott ekkora változást, de csak találgatni tudok. Lehet, hogy a boros kólát említő gyerek azt akarta elérni, hogy felháborodjak az általa említett oldat alkoholtartalma miatt, erre számítottak a többiek is, én pedig ahelyett, hogy kioktattam volna, ugyanúgy megtárgyaltam az ital összetételét velük, mint a többit. Biztosan segített az is, hogy ők taníthattak nekem valamit, amit én érdeklődve hallgattam. Nem tudom, ezt nem terveztem és biztosan nem számítottam arra, hogy egy ilyen jelentéktelen dolog ekkora változást okoz.

2.5.4. Csabi és a cigány varázslónő (sokszereplős, összetett konfliktus)

Csabi az eset kezdetekor 17 éves volt, de két hét múlva betöltötte 18. életévét. A 2010/2011-es tanévben lettem osztályfőnöke egy nyelvi előkészítő gépészeti alapozású kilencedikes osztálynak. Az eset, amelyről írok, a 12. évfolyamon, az érettségi előtti 2013/2014-es tanévben történt.

Előzmények

Kilencedik osztályos korukban Csabival, aki egy alacsony, szemüveges, visszahúzódó gyerek volt, az osztály tanulóinak nagyobb része közömbösen, néhány tagja ellenségesen viselkedett.

Mindig nagy hangsúlyt fektetek arra, hogy az osztályban a gyerekek ne bántsák egymást.

A „nulladik” szülői értekezleten a szülőknél, osztályfőnöki órán a diákoknak elmondom, hogy azért, mert valaki sovány, kövér, alacsony, szemüveges, ... vagy egyszerűen csak nem szimpatikus, nem érheti sérelem. Senkit nem lehet kitenni annak, hogy az iskolába szorongva, bántásoktól félve jöjjön. Fontos, hogy a tanulóknak az osztályuk biztonságos környezetet jelentsen.

Egymás elfogadása érdekében tanórán és tanórán kívül számos olyan feladatot kaptak a gyerekek, amelyek megoldásához egymásra voltak utalva, közösen kellett dolgozniuk. A munka elvégzéséhez a csoportokat először a tanulók által irányított módon, együttműködő képesség szerint alakítottam ki, így a diákok választhatták meg, hogy kivel dolgoznak együtt. Mivel a csoporttagok kölcsönös szimpátia alapján választották egymást, szívesen dolgoztak együtt, ezáltal megkedvelték ezt a munkaformát. Később, amikor a csoportba tartozást, a közös cél elérése érdekében történő összefogást, együttműködést megkedvelték, véletlenszerű csoportalakítással új csapatokat alakítottam ki. Ezekben az esetekben olyan gyerekek kerültek egy csoportba, akik maguktól nem választották volna egymást, de így a közös munka összekovácsolta őket. Kialakítottam tanár által irányított, a feladat jellegének megfelelően homogén, vagy heterogén csoportokat is. A feladatok ilyen módon történő végzése által a diákok képessé váltak közösen, hatékonyan dolgozni, kialakult bennük egymás munkájának kölcsönös tisztelete, sokoldalúan megismerték egymást, értékeket fedeztek fel olyan társaikban is, akikkel addig nem volt kapcsolatuk.

Az összetartozást segítették a rendszeres, iskolán kívüli programok is (színház, mozi, múzeum, kirándulás, osztálybuli, ...). Ezeket az első évben én szerveztem meg, a szervezésbe egyre jobban bevonva a diákokat, a második évtől egyre gyakrabban álltak elő saját ötletekkel, a harmadik évtől már több programot a gyerekek találtak ki és szerveztek meg, amelyeket egymás véleményét, kívánságait tiszteletben tartva közösen megbeszéltünk.

Osztályfőnöki órán, még az első tanévben megnéztük a „Mintadiák” c. filmet, amely egy Tourette-szindrómás fiú életét mutatja be gyerekkorától a felnőttkori, pályáján és magánéletében bekövetkező sikerekig. A film érdekes, lebilincselő, a gyerekek azonosulni tudtak a főszereplővel. A film utáni beszélgetés alkalmával kiderült számomra, hogy a diákok szemléletében pozitív változás következett be. A félév végére

elértem azt, hogy Csabival ugyan nem barátkoztak, de nem is bántották. A 11. osztályban, a májusi kétnapos osztálykiránduláson történt egy számomra örömteli változás. Csabit befogadták a többiek. Közöttük ült, együtt nevetett, beszélgetett velük. Csabiról tudni kell még, hogy az első két tanévben nem hiányzott, soha nem késett óráról, utána is csak egy néhány napos, betegség miatti igazolt hiányzása volt. Az órákra mindig lelkiismeretesen készült, a házi feladatokat megírta. Nagyon szegény családból származott, így erősen motiválta az, hogy az iskola elvégzése után jól kereső állása lesz.

Az eset

A tizenkettedik évfolyam elején az osztályom több tanulója aggódva fordult hozzám, hogy Csabival valami baj van, sokszor nem ír házi feladatot, nem tanul, szünetekben néha magában beszél, hadonászik. Kollégáim is jelezték a tanulással kapcsolatos problémát, amit én a saját óráimon is észleltem. Szeptember 26-án csütörtökön leültem beszélgetni Csabival, hogy kiderítsem, mi a baj, és hogyan tudjuk azt orvosolni. Ekkor Csabi elmondta nekem, hogy óvodás korában volt egy kislány, egy óvodástársa, akivel szerelmesek voltak egymásba. Tudták, hogy összetartoznak, ha felnőnek összeházasodnak, és együtt élik le az életüket. Egyszer csak az óvodába bejött egy cigány varázslónő, aki elmondta Csabinak, hogy 18 éves korában elviszi őt, és majd az ő lányát kell feleségül vennie. Csabi születésnapja nem egészen két hét múlva, október 9-én lesz, és retteg attól, hogy elviszi a cigány varázslónő és a lánya. Fél továbbá attól is, hogy a születésnapján osztálytársai elfordulnak tőle. Most sem tudom szavakkal kifejezi az akkori döbbenetemet, és azt a szorongató érzést, hogy most mit csináljak, erre nem vagyok kiképezve! A beszélgetés több mint egy óráig tartott, közben ügyeltem arra, hogy a döbbenet ne látszódjon rajtam, a gyerek nehogy azt érezze, hogy örültnék nézem, de azt se, hogy elfogadom a cigány varázslónős történet valóságát. Csabi elmondta, hogy nagyon szenved, sokszor az öngyilkosságon is gondolkodik, és azért nem ugrik a metró elé, mert, ha meghal, felélesztik, és akkor is elviszik. „Tanárnő! Itt vannak mellettem, hallom a hangjukat, érzem a szagukat.” Ekkor azt mondtam neki, hogy szerintem ez nem így van, valami olyasmi lehet, mint, amikor az embernek káprázik a szeme vagy cseng a füle. Én nem értek ehhez, vannak orvosok, akik az ilyen problémákkal foglalkoznak, ha akarja, keresek egy ilyen orvost, aki tud segíteni neki. Kértem, hogy egy óra múlva jöjjön vissza, és akkor megbeszéljük, hogy mit intéztem.

A problémát azonnal vázoltam az iskola igazgatóhelyettesének, V. A.-nak, akitől megkaptam az iskolával szemben lévő gyermekpszichiátria telefonszámát. K. A. doktornővel sikerült beszélnem. Elmondtam neki, hogy egy tanítványomnak üldözési mániája és súlyos kényszerképzetei vannak, ezért szeretném, ha fogadná. Erre több mint, három héttel későbbi időpontot jelölt meg a doktornő. Tájékoztattam, hogy a gyerek születésnapja alig két hét múlva lesz, a félelmei ehhez a naphoz kötődnek, és fennáll a veszély, hogy a fiú öngyilkosságot követ el, így a doktornő három nap múlva, szeptember 30-án fogadott minket. Csabi édesanyját, X. Y.-t tájékoztattam arról, hogy orvoshoz megyünk, elmondtam neki, hogy elkísérem a fiút, aki ennek örült, mert ő úgysem érne rá. (Az anya három gyermeket nevelt egyedül, akik három különböző apától születtek, és takarítónőként dolgozott egy szállodában.) Amikor Csabi elmesélte neki a „cigány varázslónős” dolgot (rajtam kívül csak az édesanyjának mondta el), azt válaszolta neki, hogy „Kisfiam, az agyamra mész!”.

Hétfőn, tanítás után Csabival együtt mentünk a pszichiátriára. Amíg a váróteremben ültünk, kértem a fiút, hogy az orvosnak is ugyanúgy mondjon el mindent, mint nekem, mert csak akkor tud segíteni, ha pontosan tájékozódik. A doktornő engem is behívott. Amíg Csabi beszélt, nem szóltam közbe. A beszélgetés elején mondtam a doktornőnek Csabiról, hogy nagyon rendes gyerek, matematikai és zenei tehetség, lelkiismeretes és szorgalmas tanuló. A dicséret hallatán a fiú feloldódott, és ugyanúgy elmondott mindent, mint nekem. A beszélgetés után a doktornő felírt egy gyógyszert Csabinak és másnap reggeltől beutalta az Alsóerdősor utcai Krízis Intervenciós és Pszichiátriai Osztályra. Elmondta, hogy a gyógyszerből este és másnap reggel kell egy szemet bevennie, mielőtt a kórházba bemegy. Hangsúlyozta, hogy ez a tabletta szigorú orvosi ellenőrzés mellett szedhető, így megbeszéltük, hogy a gyógyszert én váltom ki, egy szemet beadok a gyerekeknek, és egy szemet odaadok neki másnap reggelre. Még a rendelőből az orvos és Csabi jelenlétében felhívtam és tájékoztattam a gyerek édesanyját, aki mondta, hogy másnap nem dolgozik, tehát bekíséri Csabit a kórházba. Este még beszéltem telefonon az édesanyjával. Tisztáztuk, hogy hány órára kell menni és hová, illetve elmondtam neki, hogy Csabi az esti gyógyszerét már velem bevette, a másik tablettát reggel, indulás előtt kell bevennie. Másnap reggel, még nyolc óra előtt telefonáltam az édesanyjának, és érdeklődtem, hogy beérkeztek-e a pszichiátriára. „Jaj, tanárnő! Reggel Csabi megsértődött, közölte, hogy nem megy a kórházba, és elment iskolába.” – mondta az

anya. A véleményemet megtartottam magamnak (az anya valószínűleg lehülyézte a gyereket, azért sértődött meg, hiszen előző este, amikor elváltunk, Csabi úgy gondolta, hogy a kórházi kezelés segíteni fog rajta). Mondtam X.Y.-nak, hogy Csabit kísérettel haza küldöm, és a kísérettel együtt menjenek be a pszichiátriára, mert a gyógyszer, amit kapott, szigorú orvosi ellenőrzés mellett szedhető, kórházi megfigyelést igényel. V. A. igazgatóhelyetttessel bementünk az osztály első órájára, kihívtuk Csabit, és felnőtt kísérettel hazaküldtük. A kísérőnek megmondtam, hogy a kórházba is menjen el Csabiékkal, és onnan csak akkor jöjjön vissza, ha a gyerek már bent fekszik. Innentől kezdve Csabi kórházi orvosával, Dr. D. Gy.-vel és Csabi édesanyjával telefonon tartottam a kapcsolatot.

Az osztály tanulói izgatottan kérdezték, hogy mi van Csabival. Egyikük felhívta a fiút telefonon, és megtudta tőle, hogy a pszichiátrián fekszik. Ekkor döntést kellett hoznom azzal kapcsolatban, hogy milyen azonnali és hosszabb távú feladataim vannak, amit Csabi és az osztály érdekében meg kell tennem.

Intézkedési terv, célok meghatározása

1. Csabi folytathassa a tanulmányait, és szerezzék meg az érettségit (érzelmi és a tanulásban történő támogatás).
2. Az osztály tanulói legyenek tisztában a helyzettel anélkül, hogy Csabi személyiségi jogai sérülne.
3. Az osztály tanulóit a Csabival történetek ne akadályozzák a tanulásban (a diákokat nagyon felzaklatták a történetek, nehezen tudtak a tanulásra koncentrálni, amikor kiderült, hogy társuk a pszichiátrián fekszik).
4. Az osztály tanulói képesek legyenek Csabit segíteni az első cél elérése érdekében.
5. Az iskolavezetés, az osztályban tanító tanárok és az iskola védőnője legyenek tisztában a helyzettel anélkül, hogy Csabi személyiségi jogai sérülne.
6. Az iskolavezetés, az osztályban tanító tanárok és az iskola védőnője képesek legyenek Csabit segíteni az első cél elérése érdekében.
7. Csabi családi környezetében olyan, támogató személyt/személyeket keresni, aki/akik segíti/segítik a fiút az első cél elérése érdekében (az anya és a féltestvérek erre nem alkalmasak).

Megvalósulás

Október 1-én, miután az első óráról az igazgatóhelyettes kihívta Csabit, a gyerekek pedig megtudták a fiútól, hogy a pszichiátrián van, izgatottan kerestek meg és érdeklődtek, hogy mi történt. Érdeklődésükre azt válaszoltam, hogy nincs felhatalmazásom arra Csabitól, hogy elmondjam nekik a konkrét problémát, de megnézünk együtt egy filmet, ami természetesen nem róla szól és a probléma sem ugyanaz, de ennek alapján majd jobban megértik a helyzetet. Az osztályfőnöki és a rákövetkező tanórán (a rendkívüli helyzetre való tekintettel kollégámtól elkértem a gyerekeket) megnéztük az „Egy csodálatos elme” című filmet. Ez egy lenyűgöző, az emberre mély benyomást gyakorló, döbbenetes hatást keltő film, amely egy skizofréniában szenvedő zseniális matematika professzor életét mutatja be. A film megtekintése és megbeszélése után a gyerekek nem kérdeztek többet Csabi konkrét problémáiról. Tiszteletben tartották osztálytársuknak azt a jogát, hogy ő döntse el, kinek mit mond el, viszont óriási és egységes segíteni akarás alakult ki bennük. Mindenkinek volt valami ötlete: „vegyünk neki finomságokat, vigyük a leckét, közösen rajzoljunk neki üdvözlőlapot, amit mindenki aláír, ...”. Elmondtam az osztálynak Csabi egyik félelmét, hogy születésnapján elfordulnak tőle az osztálytársai, és így elveszíti azokat, akik szeretik és akiket szeret. Ezért azt találtuk ki, hogy október 9-én meglátogatjuk, és felköszöntjük születésnapja alkalmából. Természetesen a kórházba nem mehet be az egész osztály, megbeszéltük, hogy ki lesz az a négy gyerek (ennyi ember fért el az autómban), aki bejön velem. A születésnapi készülődésben viszont mindenki részt vett. Hárman, akik tudták, hogy Csabi mit szeret legjobban, finomságokat vásároltak neki. Egyikük kitalálta, hogy vegyünk neki ajándékba a novemberi közös színházlátogatáshoz jegyet (az osztállyal kilencedikes koruk óta rendszeresen jártunk színházba, ez az egyik kedvenc szabadidős programjuk volt, amin Csabi is mindig szívesen vett részt). Az ajándékokra a pénzt közösen dobtuk össze. Voltak, akik a matematika, voltak, akik a magyar, mások a történelem, ... tanárral beszéltek és kértek tőlük feladatokat, amit Csabi a kórházban megoldhat. A látogatás előtt az egyik gyerek kitalálta, hogy egymás mellé állva kórusban kívánjunk boldog születésnapot, ezt vegyük fel telefonnal, és mutassuk meg Csabinak a látogatás alkalmával. Érdekes, hogy ez annak a diáknak jutott eszébe, aki kilencedik elején Csabival a legellenségesebb volt.

Csabi nagy örömmel, a társalgóban fogadott minket. Teljesen elérzékenyült az ajándékok és a felvétel láttán, lelkesen fogadta a tanárok által küldött jókívánságokat és a feladatokat is. Később, amíg a gyerekek beszélgettek, felkerestem Csabi pszichológusát és érdeklődtem a gyerek állapota felől. Sajnos D. doktornő, a gyerek pszichiátere nem volt bent, ezért telefonon megbeszéltem vele, hogy egy másik napon felkeresem. A pszichológussal és a pszichiáterrel több alkalommal is találkoztam, a velük való beszélgetés megnyugtató, hogy Csabi jó kezekben van. Ezután Csabit felváltva más-más osztálytársaival még többször meglátogattuk.

A kórházi kezelés utáni első három hónapban minden rendben volt. Csabira odafigyeltek az osztálytársai, a kollégák, a védőnő, hozzám pedig szünetekben rendszeresen bejött, elmondta, hogy szedi a gyógyszert és jól van. Sajnos február környékén újra elkezdett magában beszélni, hadonászni. Megtudtam tőle, hogy a gyógyszerszedést abbahagyta, mert úgy érzi, hogy az letompítja, és gátolja a tanulásban. Régi kényszerképzetek mellett újak is kialakultak. Felhívtam K. A. doktornőt, akihez Csabi a kórházi kezelés után járt. A doktornő tájékoztató, hogy ő szívesen foglalkozna Csabival nagykorúsága ellenére is, hiszen a kezelést még a gyerek 18 éves kora előtt kezdte el, de a fiú egyáltalán nem működik együtt vele, így nincs értelme, hogy hozzá járjon.

Ekkor újra orvost kerestem. Ebben az iskola védőnője volt a segítségemre. A dolog sürgős volt, mert Csabi többek között arról számolt be nekem, hogy a cigány varázslónő az angol tanárnő testébe bújva beszél hozzá. Dr. V. M. főorvoshoz vittem el a gyereket. A helyzet nem volt új: ismét együtt ültünk egy pszichiátriai rendelőintézet várótermében. Ekkor Csabi elmondta nekem, hogy ő kapcsolatban van a börtönben ülő amstetteni rémmel, akinek a hangját hallja, és aki, az agyában beszél hozzá. Elmondta azt is, hogy abbahagyja a tanulást, és a TESCO-ban árufeltöltőként fog dolgozni. Az orvos gyógyszert írt fel Csabinak és adott időre visszarendelte. Ekkor lépett színre a fiú nagynénje, aki észlelte, hogy Csabival valami nem stimmel, és utánajárt a dolgoknak. Telefonon felvette velem a kapcsolatot, megbeszéltük, hogy testvérével, a fiú édesanyjával, bejönnek az iskolába, ahol az igazgatónővel és az igazgatóhelyettessel együtt leülünk, és megbeszéljük, hogy mit tudunk tenni. Ezután a nagynéni kézbe vette a dolgokat. Rendszeresen ellenőrizte Csabit a gyógyszerszedéssel és a tanulással kapcsolatban is. A fiú sok időt töltött nála, ami azért is hasznos volt, mert így többször találkozhatott egyetemista unokabátyjával is, akivel nagyon jó viszonyban volt. A

nagynéni és az unokabáty társasága újra felélesztette Csabi tanulás iránti kedvét. Megszűntek a kényszerképzetei, kedélyállapota rendeződött. A továbbiakban a tanulást sem hanyagolta el, de a sok hiányzás és lemaradás miatt a korrepetálások ellenére is, több tantárgyból állt bukásra. Május környékén elmondta nekem, hogy, ha az év végére ki is javítaná az osztályzatait, a tanév során összegyűlt hiányosságai miatt nem mer nekikezdeni a következő, az érettségivel záródó tanévnek. Inkább évet ismételt, és azután biztos alapokkal tudja befejezni a tanulmányait. Így Csabi újra járta a 12. évfolyamot. A gyerekkel kapcsolatban új osztályfőnökével mindent megbeszéltem, aki együttműködően, mindent segítséget megadva kezelte a helyzetet.

Csabi esete egy nem mindennapi, teljesen új, bonyolult probléma elé állított. Ennek kezelésében sok segítséget és támogatást kaptam az iskolavezetéstől, a védőnőtől és a kollégáimtól; akikkel rendszeresen konzultáltam a gyerek ügyében. Örülök, hogy az osztályom tanulói is nagyszerűen viselkedtek ezzel kapcsolatban, és bár az szomorú, hogy éppen egy ilyen eset miatt, de a felelősségtudatuk fejlődött, az összetartozás érzése megnőtt bennük. Felelősségteljes, segítőkész magatartásuk sokszor megmutatkozott az események során, amelyek által egy kicsit „felnőtté váltak”. A következő tanévben, amikor Csabi már nem volt az osztálytársuk, sem hagyták magára. Tartották vele a kapcsolatot, segítették, biztatták. Amikor Csabitól megtudták, hogy új osztálytársai közül három fiú bántja őt, a konfliktust sajátos, de hatékony módon oldották meg. Az őt legerősebb tizenharmadikosom, mint őt felbőszült bika becsörtetett a 12. E osztályba (előtte megígértettem velük, hogy nem fognak verekedni, nem is tették) és elérték, hogy Csabit békén hagyják. A testi erő demonstrálása és a fenyegetés, amit az osztályom tanulói a Csabit bántó gyerekekkel szemben alkalmaztak, biztosan nem a konfliktuskezelés helyes módja, de eredményes volt. Összességében közösen értük el (iskolavezetés, kollégák, védőnő, nagynéni, osztálytársak, szakemberek), hogy Csabi sorsa ne forduljon tragikusra, vagy jobb esetben ne árufeltöltő legyen belőle.

Csabi az új osztályába beilleszkedett, jól érezte magát, és 2016-ban leérettségizett.

3. Megelőzési lehetőségek, tevékenységek

3.1. Néhány példa a tanításon kívüli programokra való felkészülésre saját gyakorlatomban

A nevelés-oktatás folyamatában vannak olyan helyzetek, amelyeknél előre számítani lehet konfliktus kialakulására, és az is egyértelmű, hogy konkrétan mi okozhat problémát. Ezeket az esemény előtti gondos felkészítéssel el lehet és el is kell kerülni.

3.1.1. Közlekedés-utazás

Utasként szinte mindenkit ért már olyan kellemetlenség, amikor egy osztály, csoport a buszra, villamosra, ... felszállva minősíthetetlen módon viselkedett. Eleve hangosan beszéltek, ezért nem hallották jól egymást, így pillanatok alatt a hangos beszédből ordítózás lett, a kísérő tanár pedig semmit nem tett ez ellen. Nem is tehetett. Egy ilyen kialakult helyzeten már nem lehet segíteni, ezt megelőzni kellett volna.

Megelőző tevékenységek: az osztályfőnöki órák témái közé tartoznak a különféle helyzetekben kívánatos viselkedési szabályok, miszerint hogyan viselkedünk órán, az iskolában, az utcán, a közlekedési eszközökön, étteremben, színházban. Ezeknek az óráknak, a gyerekeket motiváló, játékos, változatos módon kell történnie úgy, hogy az illemszabályok megbeszélése során a tanulók mindig lássák az értelmét az egyes viselkedési szabályoknak, értsék, hogy mit miért kell tenniük.

Jól bevált és nagyon egyszerű gyakorlat a közlekedési eszközökön történő ordibálás-nem ordibálás témában: az órán megkérem a diákokat, hogy teljesen normális hangnemben kezdjenek beszélgetni a padtársukkal és tegyék ezt másfél percig. Ahogy az összes gyerek elkezd beszélni, már csak akkor fogják hallani a másikat, ha hangosabbak és egyre hangosabbak, végül ordítanak. A másfél perc elteltével megbeszéljük a történeteket, majd megkérem őket, hogy most olyan halkán társalogjanak, hogy azt a mellettük lévő padban már ne hallják a többiek. Azok a párosok nyernek, akikről a többiek nem tudják megállapítani, hogy miről beszéltek. Felhívom a figyelmüket arra, hogy ez egy nehéz feladat, nagyon kell figyelniük közben a hangerőre.

És ez valóban nem könnyű. Koncentrációt igényel, és csak kellő gyakorlással tökéletesíthető. Ez jó alap arra, hogy mielőtt együtt utazunk valahova, újra átbeszéljük az utazással kapcsolatos tudnivalókat.

Az idei tanévben úgy lettem osztályfőnöke egy 10-es osztálynak (előző osztályfőnöküknek kisbabája született), hogy kilencedikben nem is tanítottam őket, egyáltalán nem ismertük egymást. A járványhelyzetből adódó online oktatás miatt közös, iskolán kívüli programjuk sem lehetett. Szeptember 1-én, a négy osztályfőnöki óra keretében megcsináltuk az „ordibálós” gyakorlatot, megbeszéltük, hogy a másnapi kiránduláson mire ügyeljenek és 2-án elmentünk a Farkaserdőbe. Ahogy az előző osztályaimmal, úgy most sem kellett szégyenkezni. Rá sem kellett szólni senkire. Egymást figyelmeztették, ha valamelyikük hangosabban kezdett beszélni.



Forrás: saját fénykép

3.1. kép: Utazás vonaton



Forrás: saját fénykép

3.2. kép: Az állomáson

A közlekedési eszközökre felszálló és ordibáló gyerekek nem azért viselkednek így, mert elvetemültek, hanem azért, mert erre semmiféle felkészítést nem kaptak.

3.1.2. Étterem

Hasonlóan az előzőkhez, az éttermi viselkedésről is az előtt kell beszélni, mielőtt egy ilyen eseményen részt vennénk. A „nem úgy csörtetünk be, mint egy csürhe, nem zajongunk” témán kívül szót kell ejteni arról is, hogy amikor az étkezést befejezzük, hogyan helyezzük el az evőeszközöket és mielőtt az asztalunkat elhagyjuk, a széket, amin ültünk, visszatoljuk a helyére, ...

Szerencsés, ha ezt először az osztályteremben gyakoroljuk.



Forrás: Saját fénykép

3.3.kép: Az étkezés gyakorlása az osztályteremben



Forrás: Saját fénykép

3.4.kép: Vendéglátás az osztályteremben

A közös étkezéskor betartandó szabályok elsajátításához a gyerekek a következő feladatot kapják: 3-4 fős csoportokban el kell menniük egy étterembe (alkalmas erre például a Petrik közelében található Récsei Center önkiszolgáló étterme), ahol a diákok 10-15 perces megfigyelést követően feljegyzést készítenek arról, hogy az ott étkező, illetve az étkezést befejező vendégek közül kik, hogyan tartják be az órán megbeszélte viselkedési szabályokat. Tapasztalataikról osztályfőnöki órán beszámolnak dicsérve, vagy éppen negatívan értékelve az ott látottakat. Ebben a feladatban a diákok szívesen vesznek részt, tetszik nekik, hogy mások viselkedését ők értékelik, így amikor ők kerülnek ilyen helyzetbe, magától értetődően fognak kulturált módon viselkedni.

3.1.3. Színház

A közös színházlátogatást is elő kell készíteni. Hogyan öltözzünk fel (ez nem gond, a gyerekek az iskolai ünnepélyekre sem a szakadt farmerjükből jönnek), hogyan megyünk be a sor közepébe abban az esetben, ha a sorban már ülnek emberek, akik felállnak, hogy mi bejussunk a helyünkre (ezt sorba rakott iskolai székekkel el is játszunk, nem csak elmondjuk, hogy nem illik a hátunkat mutatni a nekünk helyet biztosítónak), ...

Jelenlegi osztályomnak a januári, első közös színházlátogatás előtt nem azt mondtam el, hogy ők mit ne csináljanak. Azt az előző osztályomban történt kellemetlen eseményt osztottam meg velük, amikor egy idegen iskola tanulói az előadás alatti folyamatos megjegyzéseikkel, beszélgetéssel, vihorászással zavartak minket (és persze a többi nézőt is). Viselkedésük botrányos volt és egyben kínos is, mert az őket kísérő tanár tehetetlennek bizonyult. Az én gyerekeim fel voltak háborodva (a hangoskodók hátát

megkocogtatva eredménytelenül próbálták csendre inteni őket). A lehetetlen helyzetre nem találtam jó megoldást. Szünetben odamentem a kísérő tanárhoz és kértem, hogy a hangoskodókat most küldje haza, mert a jegyért nem azért fizettünk, hogy őket hallgassuk. A kolléga a közfelháborodást látva elküldte néhány diákját, így a szünet után normalizálódott a helyzet.

Szerencsés az első néhány közös színházlátogatás alkalmával könnyedebb, szórakoztató darabokat megnézni. Kilencedikben ilyenek például a „Dzsungel könyve”, a „Padlás”, a „Még egyszer hátulról”. Később érdemes a magyar, vagy történelem tananyaggal kapcsolatos, az érettségire való készülést segítő művek megtekintése, ezekre előzetesen felkészülve megyünk el. Operaelőadás előtt mindenképpen meg kell beszélni, hogy miről fog szólni a darab, melyik részben mit látunk, hallunk majd, így a gyerekek érteni fogják a színpadon történeteket. (Előző osztályommal is ezt tettük, mielőtt az Erkel színházban megnéztük a „Hunyadi László” című operát.)

Minden osztályom szeretett színházba járni és soha nem volt gond a viselkedésükkel. A gyerekek nem azokat a programokat kedvelik, amelyeken mindent szabad. Az előre lefektetett, egyértelmű szabályokhoz, amelyeknek értik a lényegét kiválóan alkalmazkodnak, jól érzik magukat és büszkéek magukra.

3.1.4. Osztálykirándulás

Az előző esetekhez hasonlóan a kirándulások előtt is tisztázzuk a szabályokat, bevonva azok kialakításába a gyerekeket is. Az ilyen módon előkészített programok jó hangulatban telnek és vagy teljesen problémamentesen zajlanak, vagy csak könnyen kezelhető, apróbb konfliktusok alakulnak ki, amelyek megoldásában a diákok aktívan vesznek részt.



Forrás: Saját fénykép

3.5. kép: Osztálykirándulás: foci



Forrás: Saját fénykép

3.6. kép: Osztálykirándulás: élménypark

3.2. Kapcsolat az osztálytársak között

Az újonnan alakult osztályokban rövid idő alatt kialakulnak olyan csoportok, amelyek tagjai kedvelik egymást, szívesen vannak együtt az iskolában és szabadidős programjaikban is. A kölcsönös szimpátia alapján kialakuló csoportokba tartozás fontos a gyerekeknek és nem jár sérelemmel, ha a baráti társaságok tagjai egymással egyenrangú kapcsolatban vannak, a többi csoport tagjaival pedig nem ellenségesek. Szükséges odafigyelni az egy csoportba sem tartozó, visszahúzó magányos gyerekekre is.

3.2.1. Lehetséges problémák az osztályon belül

A hatalmi hierarchia szerint szerveződő csoport(ok), ahol az összetartozást nem a közös érdeklődés, a hasonló gondolkodás alakítja ki, hanem a csoporton kívüliekkel szembeni ellenséges magatartás, állandó feszültséget, rossz légkört eredményez(nek).

Az egy csoportba sem tartozó magányos gyerekek még akkor is kirekesztve érezhetik magukat, ha a többiek nem ellenségesek, egyszerűen csak nem foglalkoznak velük. Van, akit nem zavar, ha egyedül van. de az biztosan szorongással tölti el, ha bántják.

3.2.2. Pedagógusi tevékenység a problémák elkerülésére

A pedagógusnak törekednie kell a következőkre:

- a magányos, egy csoportba sem tartozó gyerekek se érezzék magukat kirekesztve,
- a csoportokon belül ne uralkodjanak hatalmi viszonyok,
- a csoportok között ne dúljon „háború”.

A problémák elkerülésére irányuló pedagógusi tevékenység direkt módjai

Új osztályban az első osztályfőnöki órák alkalmával tisztázni kell az együttélés szabályait (nem kell mindenkinek mindenkivel barátkoznia, nem kell mindenkit egyformán szeretni, de ellenségeskedni, a másikat bántani tilos).

Fontos, hogy a közös munka során a diákok egymás munkáját rendszeresen értékeljék úgy, hogy a vélemény megfogalmazásakor a szenzitív értékelés szabályait betartsák. (Természetesen a tanárnak is következetesen ennek megfelelően kell értékelnie a gyerekeket. Nem elég a szabályokat elmondani, a személyes példamutatás is szükséges a cél eléréséhez.)

A problémák elkerülésére irányuló pedagógusi tevékenység indirekt módjai

Filmek megtekintése és az azt követő megbeszélések, szituációs játékok, konfliktushelyzetek elemzése, véletlenszerű csoportalakítással kialakuló csapatokban végzett közös munka, olyan feladatok, amelyek megoldásához a másik csoport/diák közreműködése szükséges.

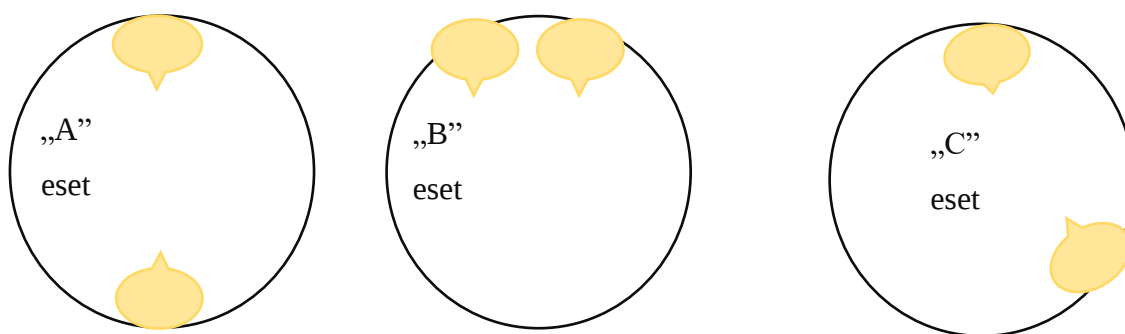
3.3. Kapcsolattartás, együttműködés a szülőkkel

A tanároknak és a szülőknek a gyerekek fejlődése érdekében közösen, egyenrangú partnerként kell munkálkodnia.

A szülői szervezet tagjai véleményezik a diákok nagyobb közösségeit érintő döntéseket, igény szerint betekintést kapnak az iskola mindennapi életébe. A szülőkkel a tanárok a Neptun KRÉTA (Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer) röviden KRÉTA rendszer használatával, email-es levelezéssel vagy telefonos megbeszéléssel tartják a kapcsolatot, fogadóórán, szülői értekezleten, az iskola hagyományos rendezvényein személyesen találkoznak. A közös cél elérése érdekében fontos, hogy a tanárok és a szülők kapcsolata kölcsönös tiszteleten alapuljon. A személyes találkozások során a hatékony együttműködés érdekében ügyelni kell az eredményes kommunikáció létrejöttéhez szükséges szabályok betartására.

A megfelelő hangnemen, beszédstíluson túl a proxemikai szempontokat is figyelembe véve tudjuk biztosítani a megbeszélés sikerességét. Fogadóórán a terembe, tanári szobába beérkező szülőt felállva üdvözljük és kísérik a megbeszélés helyszínére. Ügyelni kell arra, hogy a tanár, a szülő, alkalom adtán a gyakorlatát végző, fogadóórán jelen lévő tanárjelölt székei legyenek kényelmi szempontból azonos minőségűek. Fel kell hívni a mentoráltak figyelmét a megbeszélésen használt székek elhelyezésére is, nem szerencsés, ha a tanár a dobogón lévő tanári asztal mögött, a szülő pedig a lejjebb található iskolapadok egyikénél ül.

Proxemikai szempontból lényeges, hogy a beszélgetőpartnerek ne egymással szemben („A”), ne is egymás mellett („B”), hanem egymáshoz képest megfelelő szöveget bezárva („C”) üljenek.



Forrás: Saját készítés

3.1. ábra: Beszélgető partnerek lehetséges ülésrendje

3.4. A diákok és tanáraik között kialakulóban lévő konfliktus elmélyülésének megelőzése

Az osztályomba járó diákok és tanáraik közötti problémákról a gyerekektől, a kollégáktól, ritkán a szülőktől értesülök. Ezekben az esetekben alkalmakat kell biztosítani arra, hogy az egymással konfliktusba kerülők mediáció során közelítsék az álláspontjaikat, jussanak megegyezésre.

3.4.1. Egy régebbi eset

Az előző osztályomban a történelem tanár és a diákjaim között alakult ki ellentét. A kíváncsatos eljárás az lett volna, ha a kollégámat megkérem, hogy vegyen részt az ügyvel kapcsolatos egyeztetésen, amelynek során mindkét fél megismeri a másik álláspontját és közösen megtalálják a megoldást. Ezzel a tanárral régóta dolgoztam együtt, nagyra tartottam, mint embert, mint kollégát, kifejezetten jó személyes és szakmai kapcsolatban voltunk, az év elején örültem, hogy ő fog tanítani az osztályomban. A tanév során észleltem, hogy egy ideje megváltozott (egyszerűen megöregedett és elfáradt), diákjaival már nem olyan a kapcsolata, mint amilyen régen volt. Úgy éreztem, hogy kínos lenne megkérni egy közös megbeszélésre és ezzel egyetértettek a gyerekek is. Az elmérgesedő kapcsolaton a következőképpen próbáltunk segíteni: osztályfőnöki órán a táblára felrajoltam egy táblázatot, és megkértem a gyerekeket, hogy azt közösen töltsék ki, én nem szólok bele, hogy hova mi kerüljön, csak írom, amiket mondanak.

	Osztály tanulói	Tanár
Kinek mi okoz problémát?		
Kinek mi a célja, ki mit szeretne elérni?		

Forrás: Saját készítés

3.1. táblázat: Tanár-diák problémák

A táblázat kitöltése előtt megbeszéltük, hogy az ideális megoldás az lenne, ha a probléma, illetve a kívánatos cél eléréséhez szükséges elvárások meghatározásában a tanár úr is részt venne, nélküle viszont nekik kell ezt is megtenni. A gyerekek komolyan vették a feladatot, így ez a nem előírászerű módszer abból a szempontból is hasznos volt, hogy a gyerekeknek bele kellett élniük magukat a tanár helyzetébe, át kellett gondolniuk a másik fél szempontjait is. A táblázat kitöltése után bekarikáztuk azokat a megjelölt problémákat, elvárásokat, célokat, amelyek a „Tanár” és az „Osztály tanulói” oszlopban is azonosak voltak. Ezeknek megfelelően fogalmaztuk meg a további teendőket. Ez az eljárás nem szüntette meg a konfliktust, de a diákok beszámolóit és az óralátogatások tapasztalatai szerint határozottan enyhítette azt.

3.4.2. Óralátogatások

Osztályfőnökként a különböző tanórák látogatásának is meghatározó szerepe van a tanár-diák konfliktusok enyhítésében. Az óralátogatások hatására az osztályt tanító tanárok és a diákok egymással kapcsolatos elvárásai eredményesebben teljesülnek.

Mostani osztályomban a diákok panaszkodtak, hogy az egyik tanár rideg, kioktató, az órák feszült légkörben zajlanak, a kolléga pedig azt kifogásolta, hogy többen a becsöngetés után, késve érkeznek, az órán nem figyelnek, mással foglalkoznak.

Az óralátogatások hatása a diákokra

Megbeszéltem a diákokkal, hogy a késő, becsöngetés után sorban érkező diákok újra és újra megzavarják a munkát, a tanórán nem figyelők, mással foglalkozók pedig akadályozzák a tanulásban saját magukat és a társaikat is. Természetes, hogy ettől a tanár feszültté, ingerültté válik. Mondtam nekik, hogy be fogok menni hozzájuk órára, és ezt megbeszéltem a kollégával is. A diákok persze nem késtek, mert tudták, hogy jövök és a

tanórán sem volt fegyelmezetlenség, így az nyugodt légkörben zajlott. Ezután még több olyan órájukon vettem részt, amit előzetesen nem jelentettem be, csak a kollégának szóltam. A késések száma és az órai fegyelmezetlenség jelentősen csökkent.

Az óralátogatások hatása a tanárookra

A kollégák érzik, hogy a tanulók mi miatt elégedetlenkednek és a látogatott órán/órákon ezt megpróbálják korrigálni, azután meg már kellemetlen lenne, ha a továbbiakban másképpen zajlanának az események. Határozottan azt tapasztalom, hogy az óralátogatások hatására a tanárok jobban odafigyelnek a gyerekek igényeire, többet törődnek velük, nagyobb gondot fordítanak a konfliktusok elkerülésére.

4. Mentortanárok, tanárjelöltek és diákok a konfliktusokról: interjúk értékelése

Az iskolai élet egymással kapcsolatban álló szereplői közül két diákkal, két tanárjelölttel, két tanárral és az iskolavezetés két tagjával készítettem interjút. Kérdéseim az általuk megélt konfliktusokra, a konfliktusok kezelésére, megelőzésére vonatkoztak. Az interjúkérdések és az azokra kapott válaszok a 3. mellékletben szerepelnek. A kérdéseket és a válaszokat az 4.1. táblázatban összesítettem.

Kérdések	Válaszok
I. jégtörő kérdések 1-2. A tanítás/munka megkezdése előtt jó, vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába, és mi ennek az oka?	<u>Jó érzésekkel:</u> együttműködés, csapatmunka, jó emberi és munkakapcsolat, elfogadó, támogató légkör, örömteli tanítás, kíváncsiság, várakozás. <u>Rossz érzésekkel:</u> kiszámíthatatlanság, kommunikációs problémák, együttműködés hiánya, alárendelt helyzet, alulteljesítés miatti félelem, szorongás.
I. jégtörő kérdések 3-4. Változás a tanítás/munka megkezdése előtti érzésekhez képest az iskolában töltött idő alatt és ennek oka.	<u>A jó érzések elromlanak:</u> ellentétes érdekek összecsapása, túlságosan sok munka, diák nem megfelelő viselkedése, a tanóra tervezettől eltérő megvalósulása miatt (pedagógus), tanórától függően a jó érzések elmúlnak (diák). <u>Rossz érzések javulnak:</u> tanulókkal való foglalkozás miatt javul (pedagógus), tanórától függően a rossz érzések elmúlnak, amíg el nem fárad, a szorongás megszűnik (diák).
II. Tartalmi szempontból fontos kérdések 1.	Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször) Többször (Havonta 1-2 alkalommal)

Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel?	Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
II. Tartalmi szempontból fontos kérdések 2. Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz?	Fenntartó, vezető, beosztott, tanár, kolléga, diák, szülő.
II. Tartalmi szempontból fontos kérdések 3. A konfliktus oka	A beosztott nem megfelelő munkavégzése. Az együttműködés hiánya. Az iskolai dolgozók és a fenntartó közötti érdeellentét. A diák nem a tőle elvárható teljesítményt nyújtja. A diák nem megfelelő viselkedése. Kollégával kialakult személyes probléma. Elenérezések az iskolavezetés részéről, szakmai féltékenység. Szülő elvárásai. Nézetek ütközése.
II. Tartalmi szempontból fontos kérdések 4. Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz?	Különféle szempontok mérlegelése, lehetséges megoldás keresése, konfliktusok konstruktív megoldása. Konfliktuskerülés. Törekvés a megegyezésre. Saját szempontok érvényesítése.
II. Tartalmi szempontból fontos kérdések 5.	Személyes megbeszélés. Hatalmi szó.

Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani?	Tárgyalás. Konszenzus keresése. Megoldhatatlan helyzetekben pozitívumok keresése. Személyekkel történő kontaktus elkerülése Alkalmazkodás. Törekvés a konfliktusok konstruktív megoldására.
II. Tartalmi szempontból fontos kérdések 6-7. Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)	Nem (diák). Igen (tanárjelölt, tanár, iskolavezető). <u>Konfliktusok megelőzése:</u> emlékeztető a határidős feladatok elvégzésére, az elvégzendő feladatokkal kapcsolatos könnyű eligazodás biztosítása, szabályok lefektetése és következetes betartása, betartatása, kiszámíthatóság, tájékoztatás, információk megosztása, személyekkel történő kontaktus elkerülése, saját felelősség elismerése.

Forrás: Saját készítés

4.1. táblázat: Az interjúk lényege kérdései és válaszai

Az interjúk során nekem válaszokat adók életkorukból, személyiségükből, a nevelés-oktatás folyamatában betöltött szerepükből adódóan különböző konfliktushelyzeteket élnek meg. Egymástól eltérő konfliktuskezelő, konfliktust megelőző stratégiák, vagy azok hiánya jellemző rájuk. Az interjúk alapján elkészített táblázatban zöld háttérrel jelöltem a konfliktuskezelésre vonatkozóan azokat, amelyek estében azonosságokat találtam. Ezek szerint a válaszadók kortól, személyiségtől, helyzettől függetlenül fontosnak tartják a partnerek közötti együttműködést, és a konfliktusok személyes megbeszéléssel történő feloldását. A konfliktusok megelőzésére vonatkozó kérdésre adott válaszok között legtöbbször szerepelnek az iskolavezetés tagjai, a tanárok és a

tanárjelöltek esetében a szabályok pontos meghatározása és azok következetes betartása/betartatása. Sárga színnel jelöltem a konfliktusok okaiként az iskolavezetés tagjai, a tanárok és a tanárjelöltek válaszai között mindenki által említett problémát, az együttműködés hiányát.

A diákok válaszaiból az derült ki, hogy iskolai életük minőségében meghatározó szerepe van a tanároknak (mennyire elfogadók, megértők velük, milyen mértékben veszik figyelembe a véleményüket, kezelik őket partnerként). Fontos számukra a tanóra minősége (legyen az óra érdekes, a tanár nyújtson segítséget a tanulásban).

A tanárjelöltek válaszai közül érdekesnek tartottam a mentortanárok szerepére vonatkozó megállapításokat. Ezek szerint egyéniségüktől függően eltérő, de minden esetben meghatározó módon befolyásolja őket pályájuk alakulásában az, hogy a rövid és hosszú gyakorlat során a mentortanár mennyire és milyen módon segíti a munkájukat, partnerként, vagy alárendelt személyként viselkedik velük.

Összefoglalás

A szakirodalomban olvasottak összevetése a saját tapasztalatokkal

Szakedolgozatomban azt a hipotézist állítottam fel, hogy az adaptív oktatás csökkenti a tanulási folyamatban résztvevők között kialakuló konfliktusokat. Másik feltevésem szerint pedig az eredményes konfliktuskezelési stratégia elsajátítása, a várható konfliktusok megelőzése növeli a nevelő-oktató munka hatékonyságát.

A szakkönyvekben, folyóiratokban és internetes tartalmakban (Szekszárdi Júlia, Földes Petra, N. Kollár Katalin, Peter Hudson, ...) olvasottak szerint a tekintélyelv megrendülése, a „gyermekkor eltűnése” és az információs forradalom kialakulása miatt a tanárok és a diákok közötti kapcsolat megváltozott. Ebből adódóan a régi, tekintélyelvű, a tanulókat nem partnerként, hanem alárendelt személyként kezelő nevelés, oktatás ma már eredménytelen és folyamatosan kialakuló, nehezen kezelhető konfliktusokkal jár. A társadalmi változásokat követően ma már a régitől jelentősen különböznek a tanárok és a diákok kapcsolatára vonatkozó elvárások. Az adaptív oktatás a konstruktivista tanuláselmélet gyakorlatban történő alkalmazásával valósítható meg. Az érzékleti modalitások és az információfeldolgozás különböző típusai szerint eltérő tanulási utak megismerése a tanár számára irányadó a tanóra különböző technikákkal történő megtervezéséhez és megvalósításához. A felmérések eredményei alkalmasak arra, hogy a diákokat az eredményes tanulásukra vonatkozó tanácsokkal lássuk el, de a különféle tanulási utakhoz alkalmazott módszerek esetén meg kell hagyni a diákoknak a választás lehetőségét, mert az egyes tananyagok elsajátítása egyazon tanulónál is eltérő lehet. A tanítványaimmal végzett felmérések eredményeit a saját gyakorlatomban ennek megfelelően használom fel, erre vonatkozóan a szakirodalmakban olvasottak alapján megerősítést kaptam. Tapasztalataim szerint a felmérések elvégzése és a diákokkal történő közös kiértékelése abból a szempontból is hasznos, hogy tudatosítja a gyerekekben a tanulás fontosságát pusztán azzal, hogy foglalkozunk a témával. Ehhez hasonló pozitív hatása van az egymással szoros munkakapcsolatban álló tanárok esetén az együttműködőképességet vizsgáló felmérés elvégzésének. A tanárokat ugyanúgy, mint a diákokat, érdekli, hogy a teszt alapján milyenek is ők, a témával való foglalkozás pedig rávilágít a hatékony csapatmunka fontosságára.

Peter Hudson tanulmányában megállapítja, hogy a gyakorlatot teljesítő tanárjelölt szakmai fejlődéséhez elengedhetetlen a jól működő mentori kapcsolat. Rámutat a mentor és a mentorált között sok esetben kialakuló konfliktusokra, problémákra, amelyek megakadályozhatják a leendő pedagógus tanári munkára való alkalmassá válását és pályán maradását. Saját tapasztalataim a tanárjelöltekkel folytatott beszélgetések alapján alátámasztják a tanulmányban leírtakat.

A tanárok mindennapi életében előforduló konfliktushelyzeteiről szóló tanulmány a tanárok tanulókkal, szülőkkel és kollégákkal kialakult konfliktusok tipikus eseteire ír példákat, és ad útmutatást a különböző helyzetek problémáinak kezelésére, megoldására.

Esetleírások, saját gyakorlat

A tanórákon és a tanításon kívüli nevelő-oktató munkám során történt különféle esetek közül írtam le néhányat. Ennek átgondolásakor arra jutottam, hogy a konfliktusok kezelése és megelőzése szempontjából nagyon fontos a témával kapcsolatos alapos felkészültség, tárgyi tudás mellett az a szándék és belső indíttatás, hogy törekedjünk az előre várható konfliktusok megelőzésére, a kialakult ellentétek feloldására. Adódnak olyan helyzetek, amikre nem lehet előre felkészülni és sokszor a megoldás a véletlennek köszönhető. Ákossal, a kutyás fiúval kialakult probléma azért oldódott meg, mert a konfliktus tetőzésénél kaptam egy kiskutyát. Nem amiatt lett kutyám, hogy Ákos negatív hozzáállását megváltoztassam, a megoldás az események szerencsés egybeesésének tudható be. Azt sem tudhattam előre, hogy amikor a kutyát a tanórán elengedem, a kölyök egyenesen Ákoshoz megy és ennek lesz az esetben leírt pozitív következménye. Én csak próbálkoztam, aminek jó vége lett. Hasonlóképpen szerencsés véletlennek köszönhető Gergő, a sátánista fiú esetének a megoldása is. Mekkora esély van arra, hogy egy régebben ezelőtt általam kitalált kémia feladat eredménye éppen 666 legyen és ezt pont egy olyan diáknak adom fel, aki tudja, hogy ez a sátánisták száma? A velem feszült viszonyban lévő osztállyal kapcsolatban pedig hosszú heteken keresztül hiába próbáltam orvosolni a problémát, semmi nem javított a helyzeten. A véletlennek köszönhető az, hogy az oldatos tananyag bevezetésekor a köznapi életben fogyasztott különféle italok elemzésekor szóba került koktélok felkeltették a gyerekek figyelmét és ennek a megbeszélése vezetett a feszültség megszűnéséhez. Mit tettem én ezekben az esetekben? Talán azt tudom mondani, hogy soha nem adtam fel. Azt gondolom, hogy a szerencséért

meg kell dolgozni. Ákossal kapcsolatban ehhez kellett, hogy kiderítsem, mi érdekli, Gergő esetében meg kellett próbálnom azt, hogy a sátánisták számát tartalmazó kémiai példát adok fel a gyerekeknek. A koktélos osztály estében csak a pillanatnyi helyzetre kellett megfelelően reagálni, az vezetett eredményre.

A cigány varázslónős esetben nagyon tudatos módon, rengeteg munkát és energiát fektettem be a helyzet megoldása érdekében. Segítséget kértem és kaptam az iskolavezetéstől, a kollégáktól, a diákoktól és a védőnőtől, a gyereket a megfelelő szakemberekhez (pszichológus, orvosok) vittem. Szintén tudatosan, a pedagógusképzés során tanultak alkalmazásával jártam el akkor (ezt nem az esetleírásoknál, hanem a „Példa egy olyan feladatra, amelyben mindhárom modalitás megjelenik, illetve egy ennek kapcsán kialakult konfliktus kezelése” című részben írtam le), amikor egy általam gondosan megtervezett, forgószínpados csoportmunkával megvalósuló, a többi osztállyal nagyon jól sikerült óra az egyik osztállyal kudarcba fulladt. Az akkori első gondolatomat felülírta az, amit a képzés során tanultam, így tudtam megfelelően reagálni a történetekre.

Saját gyakorlatomban a konfliktust megelőző tevékenységek eredményeként a legtöbb esetben egyszerűen és gördülékenyen zajlanak az események. Problémát általában azok az estek okoznak, amelyekre előzetesen nem készítettem fel a diákokat.

Interjúk

A megkérdezettek közül a felnőttek (iskolavezetők, tanárok, tanárjelöltek) válaszai között találtam egyezéseket. Ennek megfelelően mindnyájan fontosnak tartják az együttműködést, a konfliktusok személyes megbeszéléssel történő feloldását, a szabályok pontos meghatározását és azok következetes betartását/betartatását. Ezek megtalálhatók a konfliktuskezelésről és megelőzésről szóló szakirodalomban is. Az általam kérdezett két egymástól nagyon különböző diák egyike sem rendelkezik konfliktust megelőző stratégiával. A felmérés nem reprezentatív, így ebből messzemenő következtetéseket nem lehet levonni, de az interjúk elemzése után azt gondolom, hogy a felnőttek konfliktusok megelőzésére vonatkozó elképzelései, illetve a diákoknál ennek hiánya abból adódhat, hogy a tanárok képzésük során ezt tanulják, a diákok pedig nem. Ezért az osztályfőnöki órák témakörei közé, az életkori krízisekkel foglalkozó

megbeszéléseket követően be fogom iktatni a konfliktus, a konfliktuskezelés és a konfliktusok megelőzésére vonatkozó témát.

Pályaválasztás, témaválasztás – záró gondolatok

Általános iskolai és gimnáziumi tanulmányaimat az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolájában végeztem. Első osztályos koromban határoztam el, hogy tanár szeretnék lenni és akkori döntésemet, amit elsős-másodikos tanítónénimnek köszönhetek, soha nem változtattam meg. Sokan furcsának tartják, hogy valaki hatévesen választ pályát, de velem ez történt. A tizenkét év alatt, amit a Radnótiban töltöttem, legtöbbször akaratlanul, de volt, hogy tudatosan figyeltem az órákon és a tanításon kívüli programokon történt eseményeket abból a szempontból, hogy azokat leendő munkám során miképpen tudom majd hasznosítani. Megszokott volt számunkra, hogy tanóráinkat rendszeresen „kistanárok” tartották, így megismerhettünk nagyon sokféle tanáregyéniséget, különböző tanítási stílusokat. Ottani tapasztalataimból kiindulva (órai fegyelem vagy fegyelmezetlenség, érdekes vagy unalmas tanóra, ...) saját tanítási gyakorlatomban a módszertanban tanultak alkalmazásával igyekeztem felkészülni a munkára. Módszertani, pedagógiai szempontból a tanárképzés során alapos, a gyakorlatban jól használható felkészítést kaptunk. Ismereteim ezzel kapcsolatos bővítését fontosnak tartom egészen addig, amíg nyugdíjba nem megyek. Egyrészt hasznosnak tartom a régebben tanultak felelevenítését, másrészt mindig tanulok a munkám során jól alkalmazható új dolgokat.

Summary

Comparing the literature with personal experiences

In my dissertation, I hypothesized that adaptive education reduces conflicts between participants in the learning process. Additionally, the acquisition of an effective conflict management strategy and the prevention of expected conflicts increases the efficiency of educational work.

According to readings in textbooks, journals and Internet content (Júlia Szekszárdi, Petra Földes, Katalin N. Kollár, Peter Hudson,...), the relationship between teachers and students has fundamentally changed due to the obsolete principle of authority, the “loss

of childhood”, the information revolution and social change. The outdated, authoritarian educational system which treats students not as partners but as subordinates is now ineffective and the root cause of constantly evolving conflicts that are difficult to manage. Adaptive education that meets new expectations can be implemented by putting constructivist learning theory into practice. Understanding the different learning pathways according to sensory modalities and different types of information processing guides the teacher to plan and implement the lesson with different techniques. The survey results are suitable for providing students with advice on successful learning, but the methods used for different learning pathways should leave students with freedom of choice, as the acquisition of each course material may be different for the same student.

I received confirmation from my own experience, the results of my various surveys and what I have learned in vocational training based on the relevant literature.

Case descriptions, personal experience

As I contemplated the cases, I came to the conclusion that in addition to thorough preparation and material knowledge about the topic, the intentional effort and internal motivation to prevent foreseeable conflicts is very important for the management and prevention of said conflicts. There are situations that cannot be prepared for in advance and often the solution is up to chance, in which the lucky coincidence of events often plays a role. In such cases, it is the teacher’s job to care about the problem, to work together with the participants in the conflict and find a solution.

Interviews

I found matches between the answers of the school leaders, teachers and teacher candidates. They all consider it important to have the following: cooperation, conflict resolution through face-to-face discussions, explicit rules and consistently enforcing them. These can also be found in the literature on conflict management and prevention. None of the two very different students I interviewed have a conflict prevention strategy. The survey is not representative, so no far-reaching conclusions can be drawn from this, but after analyzing the interviews, I think that adults' perceptions of conflict prevention, and the lack of it in students, may be due to teachers being taught in pedagogical training and students not. Therefore, after the discussions on age crises, I will include the topic of

conflict, conflict management and conflict prevention among the topics of homeroom or the equivalent lessons.

Career choice, topic choice - final thoughts

I completed my primary school and grammar school studies at the Miklós Radnóti Training School of ELTE. When I was in first grade, I decided I wanted to be a teacher, and I never changed my decision, which I owe to my first-second grade teacher. Many people find it strange that someone chooses a career at the age of six, but that is what happened to me. During the twelve years I spent at Radnóti I was mostly unintentionally, on occasion intentionally, watching the events that took place in classes and extracurricular programs in terms of how I would be able to utilize them in my future work. Our classes were regularly held by student teachers so we could get to know a wide variety of teacher personalities, different teaching styles. Based on my experience there (class discipline or indiscipline, an interesting or boring lesson, ...) and the methodology I learned, I tried to prepare for the work of applying both in my own teaching practice. From a methodological and pedagogical point of view, we received thorough training in higher education that can be used well in practice. I consider it important to expand my knowledge in this regard until I retire. On the one hand, I find it useful to revive what I have learned in the past, and on the other hand, I am always learning new things that can be used well in my work.

Irodalomjegyzék:

1. Szekszárdi Júlia: (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2001. május, 1-2. o. Elérhető: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Szekszardi-Konfliktuskezeles.html> (Letöltés időpontja: 2022.03.16.)
2. M. Nádas Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
3. N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet*. Osiris Kiadó, Budapest, 403. oldal.
4. Nagy Imre (2006): *Minőségbiztosítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
5. Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2005. április, 55. évfolyam, 4. szám, 39. o. Elérhető: [Új Pedagógiai Szemle 2005. április](#) (Letöltés időpontja: 2021.03.16.)
6. *Belbin tréning*. Elérhető: <https://www.kommunikaciotrening.hu/belbin.html> (Letöltés időpontja: 2022.03.14.)
7. Dr. Balogh László (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. KLTE, Debrecen
8. Philip Adey – Csapó Benő (2015): *A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése*. Kings' College London Department of Education, London, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged, 30-31. oldal. Elérhető: <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6057/1/1752761.pdf> (Letöltés időpontja: 2021.12.17.)
9. *Belbin teszt* Elérhető: <https://www.szertelenkek.hu/anyagok/belbin-teszt.pdf> (Letöltés időpontja: 2021.10.18.)
10. Peter Hudson (2014): *Conflicts and conflict resolution strategies in mentor-mentee relationships*. (Konfliktusok és konfliktusmegoldási stratégiák a mentor-mentorált kapcsolatokban), Queensland University of Technology, Brisbane Elérhető: <https://cupdf.com/document/conflicts-and-conflict-resolution-strategies-in-mentor-mentoring-relationships.html> (Letöltés időpontja: 2022.02.16.)
11. Cornelsen.de (2018): *Konfliktsituationen im Lehralltag*. (Konfliktushelyzetek a tanári mindennapokban).

Elérhető: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/konfliktsituationen-im-lehreralltag> (Letöltés időpontja: 2022.03.08.)

12. Barlai Róbertné Katalin (2014): *A nevelési-oktatási intézmény, mint szervezet működése*. Oktatási segédanyag. ELTE Pedagógus Szakvizsga, Budapest.

13. Mrssheperd (2011). Elérhető:

https://megtanitalakangolul.blog.hu/2011/01/07/vizualis_auditiv_vagy_kinesztetikus

(Letöltés időpontja: 2020.12.27,)

A csatolt mellékletek jegyzéke:

1. melléklet: Interjúkérdések
2. melléklet: A Belbin-teszt eredményeinek összesítő értékelése
3. melléklet: Interjúk

Mellékletek

1. melléklet: Interjúkérdések

Az alábbi hét kérdéscsoport egyenként 10 pontot tartalmaz. Minősítse mindegyik mondatot abból a szempontból, hogy mennyire igaz Önre, minél jellemzőbb a megállapítás, annál több pontot adjon! Összesen 10 pontot használhat fel a minősítéshez. A 10 pontot egyenlően is megoszthatja, vagy akár egy megállapításhoz is hozzárendelheti, az összes pontszám nem haladhatja meg a 70 pontot. A minősítéseket írja a mondatok betűjele előtt található üres helyre!

1. Azzal veszem ki a részem a csapatmunkában, hogy ____

(a) gyorsan észreveszem és megragadom a kínálkozó lehetőségeket. ____

(b) szinte bárkivel együtt tudok dolgozni. ____

(c) sosem fogyok ki az ötletekből. ____

(d) kihozom a többiekből, amit a csapatért tenni tudnak. ____

(e) mindent végigcsinálok, amit elkezdtem. ____

(f) ha a várható végeredmény indokolja, kész vagyok átmenetileg népszerűtlenné válni.

(g) ismerős helyzetekben gyorsan meg tudom ítélni, mely lépések lennének célravezetők.

(h) előítélet és elfogultság nélkül teszek alternatív javaslatokat, amelyeket indokolni is tudok.

2. A csapatmunkában talán hátrányos, hogy ____

(a) kényelmetlenül érzem magam egy megbeszélésen, ha az nincs megfelelő módon előkészítve és irányítva. ____

(b) támogatom azokat a javaslatokat, amelyeknek a csoport nem szentel kellő figyelmet.

(c) ha új ötletekkel lehet előhozakodni, többet beszélek a kelleténél. ____

(d) túlságosan tárgyilagosan gondolkodom ahhoz, hogy lelkesedjek a közös célokért. ____

(e) erőszakosnak látszom, amikor megpróbálom elérni, hogy valamilyen problémát megoldjunk. ____

(f) nem tudok vezéregyéniség lenni, aminek az lehet az oka, hogy túlságosan is figyelembe veszem a többiek véleményét. ____

(g) ha valami új jut eszembe, hosszasan elmerengek rajta, és elmulasztom, ami közben történik. ____

(h) túl sokat aggódok feleslegesen a részletek és a várható nehézségek miatt.

3. Ha másokkal közös munkán, projekten dolgozom, ____

(a) anélkül tudom befolyásolni őket, hogy ezt nyomasztónak éreznék. ____

(b) állandóan figyelek, nehogy gondatlanságból hibát kövessünk el, vagy kihagyjunk valamit. ____

(c) cselekvésre ösztönzöm a csapatot, ha azt tapasztalom, hogy nem teszünk lépéseket célunk megvalósítására. ____

(d) lehet számítani rá, hogy eredeti ötletekkel fogok előállni. ____

(e) ha a csapat érdeke megkívánja, mindig támogatom az értelmes javaslatokat. ____

(f) érdekelnék a legújabb ötletek és fejlemények. ____

(g) megfontolt ítéleteket hozok, és azt a többiek is értékelik. ____

(h) a munkaszervezésben lehet rám támaszkodni.

4. A csapatmunkához való viszonyomat az jellemzi, hogy ____

(a) úgy érzem, lehetőséget jelent számomra, hogy munkatársaimat jobban megismerjem.

(b) akkor is hangot adok ellenvéleményemnek, ha kisebbségben maradok. ____

(c) általában meg tudom cáfolni a téves nézeteket. ____

(d) tudom, hogyan kell hozzáfogni egy terv gyakorlati megvalósításához. ____

(e) kerülöm a túlságosan kézenfekvő megoldásokat, és a járatlan utakat keresem. ____

(f) a közös munka során mindig a tökéletesre törekszem. ____

(g) hasznosítom csoporton kívüli kapcsolataimat. ____

(h) minden vélemény érdekel, de ha dönteni kell, nem sokáig habozom.

5. Azért lelem örömet a munkában, mert ____

(a) szeretek különféle helyzeteket elemezni és választási lehetőségeket mérlegelni. ____

(b) érdekel a problémák gyakorlati megoldása. ____

(c) szerepem van a csoporton belüli jó munkakapcsolatok kialakításában. ____

(d) tudom befolyásolni, hogy milyen döntés születik. ____

(e) érdekes emberekkel találkozhatok. ____

(f) meg tudom győzni az embereket arról, mit kell tenni. ____

(g) elememben vagyok, ha egyetlen feladatra összpontosíthatok. ____

(h) szeretem használni a képzelőerőmet.

6. Ha hirtelen nehéz feladatot kapok, melyet ismeretlen emberekkel rövid idő alatt kell megoldani, ____ (a) visszavonulok, és elgondolkodom a megoldáson, mielőtt munkához látnék. ____

(b) megpróbálok együtt dolgozni azzal, aki konstruktív módon viszonyul a feladathoz bármilyen személyiség legyen is. ____

(c) megpróbálom felosztani a feladatot és megállapítani, hogy ki melyik részét tudná elvégezni. ____

(d) biztosan nem kerülök időzavarba, hiszen szeretem mihamarabb megoldani a feladatokat. ____

(e) nem veszítem el a nyugalmamat, hanem higgadtan mérlegelem a teendőket. ____

(f) akkor sem veszítem szem elől a célt, ha bármilyen nyomás nehezedik rám. ____

(g) kész vagyok kézbe venni az irányítást, ha úgy látom, hogy nem sikerül előrelépünk.

(h) elindítom a beszélgetést, hogy másokat is gondolkodásra készítsek, és valahogy elkezdjük a közös munkát.

7. A közös munka során felmerülhet az a probléma, hogy ____

(a) türelmetlennek mutatokozom azzal szemben, aki gátolja az előrelépést. ____

(b) kritikát kapok, mert túlságosan elemző és nem eléggé intuitív módon gondolkodom.

(c) feltartom a csapatot, mert biztos akarok lenni abban, hogy mindent rendesen elvégeztünk. ____

(d) könnyen elunom magam, mert csak egy-két olyan ember van, akinek a jelenléte ösztönzőleg hat rám. ____

(e) nehezen kezdem el a munkát, ha még nem tettük világossá a célokat. ____

(f) nehezen tudom elmagyarázni bonyolult gondolataimat. ____

(g) olyasmit követelek másoktól, amit magam sem tudnék teljesíteni. ____

(h) ha sokan nem értenek velem egyet, nem ragaszkodom eléggé a saját véleményemhez.

Most másolja át a táblázatba a fenti minősítéseket! Adja össze oszloponként a minősítő pontszámokat, és írja az összegeket a táblázat legalsó sorába!

Ötletadó

Forrásfeltáró

Koordináló

Formáló

Értékelő

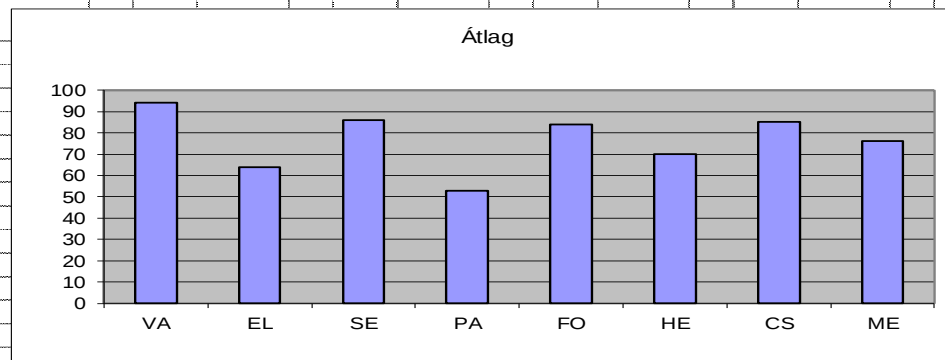
Csapatjátékos

Megvalósító

Befejező

2. melléklet: A Belbin-teszt eredményeinek összesítő értékelése

Belbin tesztek - személyek szerinti összesítés																1. táblázat																									
V			B			T			K			S			A			N																							
	Pont	Std. %		Pont	Std. %		Pont	Std. %		Pont	Std. %		Pont	Std. %		Pont	Std. %		Pont	Std. %																					
VA	14	70	VA	22	100	VA	19	90	VA	21	100	VA	17	100	VA	21	100	VA	13	100																					
EL	12	60	EL	16	72	EL	13	61	EL	14	66	EL	10	58	EL	16	76	EL	7	53																					
SE	17	85	SE	19	86	SE	16	76	SE	21	100	SE	13	76	SE	16	76	SE	13	100																					
PA	12	60	PA	15	68	PA	13	61	PA	13	61	PA	8	47	PA	11	52	PA	3	23																					
FO	20	100	FO	18	81	FO	14	66	FO	19	90	FO	16	94	FO	17	80	FO	10	76																					
HE	16	80	HE	18	81	HE	15	71	HE	15	71	HE	12	70	HE	20	95	HE	3	23																					
CS	16	80	CS	16	72	CS	16	76	CS	20	95	CS	14	82	CS	20	95	CS	12	92																					
ME	10	50	ME	17	77	ME	21	100	ME	18	85	ME	13	76	ME	21	100	ME	6	46																					
Maxpont	20			22			21			21			17			21			13																						
Szórás:		16			10			14			16			17			17			32																					
Belbin tesztek - típusok szerinti összesítés																2. táblázat																									
VA			EL			SE			PA			FO			HE			CS			ME																				
B		100	A		76	K		100	B		68	V		100	A		95	K		95	T		100																		
K		100	B		72	N		100	T		61	S		94	B		81	A		95	A		100																		
S		100	K		66	B		86	K		61	K		90	V		80	N		92	K		85																		
A		100	T		61	V		85	V		60	B		81	T		71	S		82	B		77																		
N		100	V		60	T		76	A		52	A		80	K		71	V		80	S		76																		
T		90	S		58	S		76	S		47	N		76	S		70	T		76	V		50																		
V		70	N		53	A		76	N		23	T		66	N		23	B		72	N		46																		
Átlag:		94			64			86			53			84			70			85			76																		
Szórás:		11			8			11			15			12			23			9			22																		
Az átlagok szórása:		13																																							
Átlag <table><thead><tr><th>Tipus</th><th>Átlag</th></tr></thead><tbody><tr><td>VA</td><td>94</td></tr><tr><td>EL</td><td>64</td></tr><tr><td>SE</td><td>86</td></tr><tr><td>PA</td><td>53</td></tr><tr><td>FO</td><td>84</td></tr><tr><td>HE</td><td>70</td></tr><tr><td>CS</td><td>85</td></tr><tr><td>ME</td><td>76</td></tr></tbody></table>																								Tipus	Átlag	VA	94	EL	64	SE	86	PA	53	FO	84	HE	70	CS	85	ME	76
Tipus	Átlag																																								
VA	94																																								
EL	64																																								
SE	86																																								
PA	53																																								
FO	84																																								
HE	70																																								
CS	85																																								
ME	76																																								
Az átlagok szórása			14																																						



3. melléklet – Interjúk

Az interjúk során elhangzott kérdések és válaszok – Zárt kérdés (Z), nyitott kérdés (Ny)

Igazgató 1.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Általában jó.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Szeretek együtt dolgozni a kollégáimmal, vezetőtársaimmal, jó csapat vagyunk.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

Helyzetfüggő, van, amikor változik.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Ha olyan problémát kell kezelni, amikor ellentétes érdekek csapnak össze (fenntartó – tanárok, tanár – diák, ...), sokszor nagyon nehéz mindenki számára megfelelő megoldást találni.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször)
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

Ha a kérdezett vezető:

- tanítványokkal
- vezetőtársakkal
- beosztottakkal

- szülőkkal
- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

A beosztott tanár nem megfelelően végzi a dolgát (tanórák beírása, pontos órakezdés, tanítási módszerek, ...), a kollégákkal, iskolavezetéssel nem működik együtt, vagy a fenntartó és az iskolai dolgozók ellentétes érdekeiből adódó gondok (két tűz között).

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Mérlegelem a különféle szempontokat, lehetséges megoldási módokat.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Ha a konfliktus egy tanár kollégával alakul ki, higgadt, nyugodt személyes megbeszéléssel, amennyiben ez nem eredményes, élek a szóbeli, vagy írásbeli figyelmeztetés lehetőségével (ez ritkán fordul elő).

Ha a konfliktus a fenntartóval alakul ki, tárgyalással próbálom megoldani a helyzetet.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Igen.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

A diákok akkor kapnak ösztöndíjat, ha nincs az adott hónapban igazolatlan vagy igazolandó órájuk. Ezért is nagyon fontos, hogy a tanórák be legyenek írva, így az osztályfőnök időben igazolni tudják a hiányzásokat. Minden hónap 5-én lezár a KRÉTA az előző hónapra vonatkozóan. A zárás előtt a tanárok emlékeztető e-mailt kapnak, így nagymértékben csökkent a be nem írt órákból adódó probléma (a zárás után csak igazgatói engedéllyel lehet tanórát, vagy érdemjegyet beírni, az informatikai igazgatóhelyettes a tanár írásbeli kérelmére nyitja meg a KRÉTA rendszert az adminisztráció pótlásának idejére).

A járványhelyzet miatt a tantestületen belül nagyon sok helyettesítésre van szükség. Ezért fontos, hogy a helyettesítő tanárok tudják, hogy mikor hova kell menniük. Ezt a KRÉTA rendszerben egy kattintással meg lehet nézni, ahol egy könnyen áttekinthető táblázatban

látható, hogy kinek kit (melyik osztályban, melyik épületben, melyik tanteremben, milyen órát) kell helyettesíteni.

A konfliktusok megelőzése szempontjából fontos a pedagógiai programban foglaltak következetes betartása, betartatása (egységes értékelési rendszer, bánásmód a disz-es, SNI-s, BTM-es, ... diákokkal, ...).

A konfliktusmentes és hatékony együttműködés érdekében nem a hatalmi pozíciónak megfelelően, hanem kollégáimat egyenrangú partnerként kezelve dolgozom. Ez az esetek nagy részében jól működik, ha mégsem, akkor jöhet az „én vagyok a főnök” felállás.

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák
- tanár
- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Igazgató 2.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Jó érzésekkel. Régebben ritkán előfordult, hogy rossz érzéseim voltak, néhány éve már ilyen nincs.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Úgy érzem, hogy a helyemen vagyok. Elvégzem a munkámat, egymással együttműködő, jó kapcsolatban vagyok a kollégákkal, a diákokkal és a vezetőtársaimmal.. Sikerült a nekem megfelelő, eredményes oktatási-nevelési stílust kialakítanom.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

Ritkán változik.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Előfordul, hogy egyszerre nagyon sok a feladat, ilyenkor nagy a nyomás, hogy minden területen maradéktalanul elvégezzem azokat.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször)
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

Ha a kérdezett vezető:

- tanítványokkal
- vezetőtársakkal
- beosztottakkal (régebben)
- szülőkkel
- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

A tanítás során fegyelmezési gondjaim nincsenek, a gyerekek udvariasak, együttműködőek, jó velük dolgozni. Azon ritka alkalmakkor adódik konfliktus, amikor egy diák a tőlem kapott segítség ellenére sem úgy teljesít, ahogy az tőle elvárható lenne.

Néhány éve egy tanár kollégával kerültem összeütközésbe, szerencsére ez az ellentét azóta rendeződött.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Konfliktuskerülő ember vagyok, mert nagyon megvisel, kifejezetten rossz érzésekkel tölt el, ha ilyen helyzetbe kerülök. Ez nem azt jelenti, hogy elmenekülök a probléma elől, igyekszem azt megoldani, de ha ellentétbe kerülök valakivel, az nagyon rosszul érint.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

A személyes megbeszélést tartom célravezetőnek, törekszem arra, hogy a velem konfliktusban lévő emberrel konszenzusra jussak.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Igen.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

A zökkenőmentes munkavégzéshez szükséges a közösen kialakított szabályok következetes betartása. Fontos a kiszámíthatóság, a megfelelő tájékoztatás, információátadás.

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák
- tanár
- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Tanár 1.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Pozitív érzésekkel érkezem.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Nagyon szeretek tanítani és élvezem a diákokkal töltött tanórán kívüli programokat is. A kollégák nagy részével öröm együtt dolgozni és ez igaz az iskolavezetőség tagjaira is. A tantestület nagy része egymás munkáját segíti, hatékonyan együttműködik a gyerekek érdekében.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

Általában nem.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Ritkán fordul elő, hogy egy diák, vagy kolléga felbosszant. Az iskolai munkám során jól érzem magam, élvezem a tanítást, szívesen beszélgetek és dolgozom együtt a többi tanárral.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször)
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

Ha a kérdezett tanár:

- *tanítványokkal*
- *kollégákkal*
- *iskolavezetés tagjaival*
- *szülőkkel*

- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

Problémát jelent számomra, ha egy diák, vagy kolléga nem a tőle elvárható teljesítményt nyújtja, vagy a diák nem megfelelően viselkedik. Eléggyé elfogadó vagyok, főképpen a diákokkal, a kollégákkal pedig általában jól lehet együtt dolgozni.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Nem vagyok konfliktuskerülő ember, keresem a megoldást, ha ellentétbe kerülök valakivel.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Amennyiben lehetséges (a legtöbb esetben) személyes megbeszéléssel törekszem a mindenki számára megfelelő megoldások megtalálására. Ha ez nem megy, próbálom a saját érdekeimet érvényesíteni.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Igen.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

A diákok esetében a közös munka kezdetén ki kell alakítani azokat a szabályokat, amelyeket a továbbiakban a gyerekeknek és nekem is következetesen be kell tartani. Fontos még a gyerekek tanulását, iskolai életét segítő, támogató magatartás.

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák
- tanár
- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Tanár 2.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Gyakran érkezem meg a munkahelyemre rossz érzésekkel.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Kiszámíthatatlan a munkakiosztás. Nem megfelelő a kommunikáció. Kevés az idő a tanórák felkészülésére. Kevés az idő a tehetséggondozásra. Túl sok a tanuló a gyakorlatokon, kevés helytel és eszközzel. Különböző konfliktushelyzetek alakulnak ki a vezetőséggel, melyek általában mondvascinált okokból származnak.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

A tanulókkal töltött idő sokat segít a rossz érzések csökkenésében. Főleg, ha a vezetőség ezidő alatt nem keres.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Az intézményben és a pályán töltött idő múlásával lehet, hogy a feladatkörök és a konfrontációs lehetőségek is változtak, megnövekedtek, de még mindig szeretek tanítani, ezen területen talán még nem égtem ki. Sok tanuló visszajelzése alapján, sokat teszek/tettem hozzá, hogy ezen szakmai pályán maradjanak és sokat tanultak tőlem a gyakorlati szakmáról.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször)
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)

- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

Ha a kérdezett tanár:

- tanítványokkal
- kollégákkal (*Általában jó kapcsolatban vagyunk, néhány kollégát leszámítva*)
- iskolavezetés tagjaival (*Véleményem szerint az utóbbi időben ellenérzéseket táplál irányomba a vezetőség néhány tagja*)
- szülőkkel
- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

Véleményem szerint a konfliktusok és az ellenérzések oka gyakran a szakmai feltételeységből adódik irányomban (sikerekre, feladatkörökre, tevékenységekre), valamint gondot okoznak a szakmát érintő magasabb színvonalú elvárásaim.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Közvetlen konfliktusba ritkán szoktam kerülni, de ha mégis, általában nyugodtabb hangvételben próbálom megoldani a helyzetet, de belül nagyon ideges vagyok, ami általában látszik is rajtam.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Ha tudomásomra jut a konfliktus egyáltalán, gyakran ideges vagyok, ami a közérzetemre nagyon kihat, főleg, ha a hátam mögött indul a dolog. De arra törekszem, hogy személyesen tudjam megbeszélni az ügyet az érintett felekkel/személyekkel, ritkábban levelezéssel.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Bizonyos esetekre és konfliktusforrásokra tudnék.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

Tapasztalatom alapján ritkán lehet megváltoztatni egy személy hozzáállását, véleményét a konfrontálódó felek esetében, főleg, ha a nézetek ellenkeznek. Ezen esetekben, ha van rá

mód, a jövőben próbálom elkerülni az adott személyhez tartozó kapcsolódási pontokat, valamint magát a személyt is.

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák
- tanár
- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Tanárjelölt 1.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Általában jó.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Már az egy éves hosszú gyakorlatomon is jól éreztem magamat ebben az iskolában, a tanárok elfogadók, támogatók, kedvesek, a diákokat pedig öröm tanítani.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

Ritkán előfordul.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Ha valamelyik diák nem úgy viselkedik, ahogy szokott, vagy az óra nagyon nem úgy sikerül, ahogy azt terveztem, az nagyon bánt. Sokat agyalok rajta, hogy mit kellett volna másképpen csinálnom, hol hibáztam, hogyan oldjam meg a problémát.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször)
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

- tanítványokkal
- kollégákkal
- mentorral (az előző iskolai, rövid gyakorlatom egyik vezető tanárával)
- iskolavezetés tagjaival
- Szülőkkel
- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

A rövid gyakorlat egyik vezető tanára egyáltalán nem foglalkozott velem, semmit nem tanultam tőle, az óráimra sem járt be. Ez rossz érzést keltett bennem.

Az igazgatóhelyettes pár perccel a becsöngetés előtt írt ki a KRÉTA rendszerbe az első órára helyettesítést, amit én nem néztem meg és nem mentem be az iskolába. Az egész nagyon kínos volt, mert a gyerekek bementek az igazgatói irodába szólni, hogy nincs tanár, úgyhogy beküldtek helyettem mást. Erről én akkor értesültem, amikor a második órámm előtt gyanútlanul beérkeztem. Az iskola mellett lakom, ha tudtam volna, hogy helyettesítenem kell, öt percen belül ott lehettem volna, így viszont mindenkinek kellemetlenséget okoztam. Ezen interjú közben, amikor ezt elmeséltem a tavalyi hosszú gyakorlatos mentor tanáromnak, tudtam meg tőle, hogy ha valaki „piros H-s”, akkor mindenképpen bent kell tartózkodnia az iskolában. Ezt eddig nem tudtam. Szerintem a konfliktus sokszor az információ hiányából származik.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Alapvetően konfliktuskerülő ember vagyok, ha elkerülni nem tudom, konstruktív módon, a közös érdekeket figyelembe véve keresem a megoldást.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Ha nem látok megoldást, például a volt rövid gyakorlatom vezető tanárával, akkor megkeresem a helyzet pozitívumait. Az rossz volt, hogy nem járt be az óráimra, semmiféle tanácsot, visszajelzést nem kaptam tőle, viszont azt csináltam, amit akartam, így szabadon próbálgattam mindent, amit én jónak gondoltam, nem befolyásolt, hogy ő mit gondol, mert nem gondolt semmit.

Ha diákokkal kerülök konfliktusba, egyenrangú partnerként viselkedem velük, nem az „én vagyok a tanár” hatalmi pozíciójából.

Konfliktushelyzetben sokszor vívódom, hogy helyesen jártam-e el az adott szituációban. A legutóbbi ilyen esetben a következő történt: az egyik diáklánynak rendszeresen nem volt felszerelése. Megígértem neki, hogy legközelebb ezért 1-est kap, és miután az ezt követő órán sem volt nála könyv és füzet, mondtam, hogy beírom az 1-est. Ezután a lány sírni kezdett és végig zokogta az órát. Nem írtam be az elégtelent. Lehet, hogy nem jól tettem. Lehet, hogy be kellett volna írni a beígért 1-est. Az eset következménye mindenesetre az lett, hogy a lánynál azóta mindig van felszerelés. Ez tehát pozitívan végződött, a lány nem élt vissza a jóindulatommal, de lehetett volna ennek az is a következménye, hogy ezentúl nem veszi komolyan, amit mondok. Szerencsére nem ez történt, de azóta is kétségek vannak bennem a döntésemmel kapcsolatban.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Igen.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

Fontos a kapcsolat elején a szabályok pontos meghatározása és a későbbiekben azok következetes betartása.

Ha én hibázom, elnézést kérek, elismerem a saját felelősségemet. Ezáltal a gyerekekben tudatosul, hogy lehet hibázni, és ők is bevallják, ha valamit rosszul csináltak.

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák
- tanár
- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Tanárjelölt 2.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó, vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Ez attól függ, hogy melyik iskolába megyek. Miközben a hosszú gyakorlatomat végzem itt, két helyen is tanítok, egy alapítványi és egy állami iskolában. Jó érzésekkel megyek be az alapítványiba, és ide is úgy jövök. Rossz érzéseim vannak viszont, amikor az állami iskolába indulok.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Az alapítványi iskolában egy fiatalos, egymás munkáját támogató, a gyerekek érdekeit maximálisan figyelembe vevő tantestület van. Szemléletükkel azonosulni tudok, a neveléssel, tanítással kapcsolatos nézeteiket magaménak érzem.

Ebben az iskolában a hosszú gyakorlat alatt nagyon sok támogatást kapok, a tanárok egyenrangú partnerként kezelnek, megismerhettem és kipróbálhattam olyan módszereket,

technikai fogásokat, amelyeket hasznosítani tudok a munkám során és majd az elkövetkező minősítésem alkalmával.

Az állami iskolában alárendelt helyzetben vagyok. Nem partnerként, kollégaként bánnak velem, hanem másodrendű személyként kezelnek.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)
Igen.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Az állami iskolában a tanítás közben, a diákokkal való munka során sokszor elmúlnak a rossz érzéseim. Velük jól lehet együtt dolgozni és ez elfeledteti a kollégák miatti feszültséget.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- *Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször), az alapítványi iskolában és a hosszú gyakorlat alatt.*
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- *Gyakran (Heti 1-2 alkalommal), az állami iskolában.*
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

Ha a kérdezett tanárjelölt:

- tanítványokkal
- *kollégákkal – Az állami iskolában.*
- mentorral
- iskolavezetés tagjaival
- szülőkkel
- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

Az állami iskolában a partnerség hiánya. Erre egy példa: a kémia szaktanteremben lett volna órám, előre kikészítettem a tanulókísérletekhez szükséges anyagokat, eszközöket,

tálcákat. A termet viszont elfoglalta egy kolléga, akinek másik teremben lett volna órája, és aki nem, hogy nem kérdezett meg a teremcserével kapcsolatban, még csak nem is szólt róla. Becsöngetés előtt szembesültem azzal, hogy tanítványaimmal másik terembe kell mennünk, ahol persze a kísérleteket sem tudtuk elvégezni. Amikor ezt az óra után szóvá tettem, fensőbbbségesen csak annyit mondott, „Nem tudtam, hogy kísérletezni akarsz.” – És? Szerintem abban az esetben is előre szólni kellene, ha pusztán a hivatalos teremrenden változtatni akar valaki.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Kiállok az érdekeim mellett.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Mindig megpróbálom megbeszélni a problémát. Ez persze ebben az alárendelt helyzetben nem vezet eredményre, így a megoldás az, hogy szeptembertől nem fogok ebben az iskolában tovább dolgozni. (Lehet, hogy még a pályát is elhagynám, ha csak ilyen tapasztalataim lennének.)

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Az állami iskolában tanító kollégáimmal való konfliktus megelőzésére nem látok módot.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák

- tanár
- *tanárjelölt*
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Diák 1.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Szorongó - feszült

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

ADHD-s vagyok, és a figyelemzavar miatt félek, hogy elfáradok, nem tudok figyelni és a tanárok haragudni fognak rám.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

Igen.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Az első négy órában tudok figyelni, akkor megszűnik a szorongás, ami újra kezdődik, amikor érzem, hogy fáradok.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- *Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször)*
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta)

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

- diáktársakkal
- tanárokkal
- *szülőkkel: nevelőanya*

- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

A nevelőanyám bizonyos elvárásai okoztak konfliktust köztünk, amelyeknek nem akartam megfelelni.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Megpróbálom elkerülni, hogy elmérgesedjen a helyzet.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Engedek a másiknak.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Nem.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- *diák*
- tanár
- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja

Diák 2.

I. Jégtörő kérdések

1) A tanítás/munka megkezdése előtt jó vagy rossz érzésekkel lépsz be az iskolába? (Z)

Jó érzésekkel.

2) Miben látod az okát az első kérdésre adott válasznak? (Ny)

Az iskola felé menet egy kíváncsiság, várakozás van bennem, főleg a kedvenc óráimat várom, a laborgyakorlatokat, mert azok nagyon érdekesek.

3) Változik-e a tanítás/munka megkezdése előtti érzésed az iskolában töltött idő alatt? (Z)

Ez attól függ, hogy milyen órák van. Az unalmas órák előtt, közben ez a jó érzés elmúlik, a kedvenc óráimon fokozódik.

4) Miben látod az okát a harmadik kérdésre adott válasznak? (Ny)

Vannak olyan órák, amiket nem szeretek, nem érdekel a tananyag, alig várom, hogy vége legyen.

II. Tartalmi szempontból fontos kérdések:

1) Milyen gyakran alakul ki konfliktushelyzet a veled kapcsolatban lévő emberekkel? (Z)

- Soha
- Ritkán, elvétve (évente 1-2 alkalomnál nem többször) – mostani iskolában
- Többször (Havonta 1-2 alkalommal)
- Gyakran (Heti 1-2 alkalommal)
- Állandóan (naponta) – előző iskolában

2) Milyen kapcsolatban vagy azokkal az emberekkel, akikkel konfliktusba kerülsz? (Z)

Ha a kérdezett diák:

- diáktársakkal
- tanárokkal
- szülőkkel
- egyéb személyekkel

3) Mi a konfliktus oka? (Ny)

Az előző iskolában az osztályfőnököm minden óráján homofób, rasszista, szexista vicceket mesélt. Nézeteivel én nem értettem egyet, ezt elmondtam neki, de ő nem fogadta el az övétől eltérő véleményt, így gyakran kerültem konfliktusba akkori osztályfőnökömmel, gyakorlatilag állandóan feszült volt a kapcsolatuk. Mostani iskolában nagyon ritkán van konfliktus, mert a tanárok megértőek. Ebben az iskolában jól érzem magamat. A tanárok odafigyelnek ránk, segítenek minket, véleményünket figyelembe veszik.

4) Hogyan reagálsz, mit teszel, ha konfliktusba kerülsz? (Ny)

Hirtelen haragú vagyok, elvesztem a fejemet és nagyon hevesen reagálok. Az azonnali kirohanásomat hamar megbánom és elnézést kérek.

5) Milyen módon próbálsz a konfliktushelyzetet megoldani? (Ny)

Az azonnali kirohanás után nagyon hamar megnyugszom, figyelembe veszem a másik szempontjait, ekkor higgadtan tudjuk megbeszélni a problémát, ennek során igyekszem megérteni a másik álláspontját.

6) Tudsz módot a konfliktusok megelőzésére? (Z)

Nem.

7) Milyen módot, módokat ismersz a konfliktusok megelőzésére? (Erre a kérdésre abban az esetben kell válaszolni, ha az előző válasz igen volt.)

III. Demográfiai kérdések:

1) Életkor szerint melyik csoportba tartozol? (Z)

- 12-14 év
- 15-17 év
- 19-25 év
- 26-30 év
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51 év fölött

2) Mi a szereped a nevelés-oktatás folyamatában? (Z)

- diák
- tanár

- tanárjelölt
- mentor
- az iskolavezetés tagja