

Kósáné Ormai Vera

Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?

A humanisztikus pszichológia nevelési gyakorlata Gordon eljárásainak alkalmazásával mind az egyén, mind a csoport számára kedvezőbb érzelmi légkört, jobb feltételeket teremt az eredményes tanuláshoz.

Thomas Gordon amerikai pszichológus a pszichoterápiás munkában szerzett tapasztalatai alapján a 60-as évek elején kidolgozta, hogyan tudnának a szülők és a pedagógusok eredményesebben foglalkozni a gyerekek érzelmi problémáival, miként fejleszthetők az emberi kapcsolatok – a tanár-diák viszony, a szülő-gyerek kontaktus – úgy, hogy mindenki jól érezze magát, hogy egyenrangú, érzelmileg meleg, őszinte kommunikáció jöjjön létre a felnőttek és a gyerekek között. Gordon úgy vélte, hogy a pedagógusok és a szülők is – megfelelő felkészítés után – használhatnak a pszichológusokhoz hasonló módszereket. Ezek a módszerek segítik őket gyermekeik, tanítványaik jobb megértésében, a konfliktusok megoldásában.

Gordon szerint a gyerekek között lényegesen több a hasonlóság, mint a különbség. Ezért érdemes a nevelőknek olyan bánásmódbeli technikákat elsajátítani, amelyek minden gyereknél alkalmazhatók. A koncepció a humanisztikus pszichológiára, ezen belül a rogers-i személyközpontú megközelítésre épül.

Mit jelent a humanisztikus pszichológia?

„A humanisztikus pszichológia az egész emberhez pozitívan közelítő tudomány. Az egészségesség, a holisztikus jelleg azt jelenti, hogy az individualitásról a tényezők és személyek kölcsönhatására toldott el a vizsgálódás fókusza. A pozitív közelítés azt jelenti, hogy a belső értékeit tevékenysége révén megvalósító embert helyezik érdeklődésük középpontjába.”¹

Amikor a pedagógusokkal beszélgetünk és szemléleti kérdésekre terelődik a szó, aligha találunk olyan tanárt, aki ne azonosulna ezekkel a megfogalmazásokkal: – „Mindig a jót feltételezem a gyerekekben.” – „Igyekszem megérteni apró gondjait, problémáikat.” – „Minden tanítványomban találok valamit, amiért szeretni lehet őt.” – „Ha elkövet valamit, rendszerint nem ő tehet róla, hanem a család (vagy a barátok).” És mégis, mintha az iskolai élet hétköznapijaiban, a gyerekek érzéseiben, a szülőknek az iskolával alakuló viszonyában az események más megvilágítást kapnának.

Mit mond Gordon a pedagógusokat érdeklő és az iskolai nevelésben számukra fontos tevékenységekről? A számtalan lényeges pedagógiai kérdés sorából az alábbiakban néhányat kiemelek. Gordon munkája és a személyközpontú pszichológiai törekvések ismeretében kísérletet teszek annak bemutatására, vajon a reflektorfénybe kerülő jelenségek esetében mi a jellemző a sokféleképpen folyó iskolai munkára, és mit vall Gordon az adott problémáról.

¹ Honti B. László: Érintkezések és változások a humanisztikus pszichológiában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1988. 6. sz. 509–515. o.

Értékek és elvárások

Milyen tanítványokra vágyódnak a pedagógusok? Milyen tulajdonságokat szeretnének látni növendékeikben? Milyen személyiségfejlesztési célokat tartanak fontosnak?

A pedagógusok azt várják, hogy a gyerek legyen értelmes, aktív, érdeklődő, szorgalmas („ha nem is olyan okos, de akarjon”), őszinte és becsületes. A vágyak a tanulmányi teljesítmény és a viselkedés (fegyelem, társas beilleszkedés) köré csoportosulnak.²

A pedagógiai gyakorlatban ugyanakkor más értékek (is) előtérbe kerülnek. Tanúi lehetünk az ún. „rejtett tanterv”³ érvényesülésének, amikor a nyíltan kifejezett célok és elvárások mellett a gyerekek értékrendszerét és viselkedését befolyásoló látens hatásrendszer is működik. Ez az „implicit tantervnek” nevezett „tananyag” – bár nem tudatosan – arról szól, mi jelent értéket, rangot az intézményben, mit vár el valójában a nevelő növendékeiktől, mikor ismeri el fejlődésüket és egyszersmind saját munkájának eredményességét.

S ha figyelmünket erre fordítjuk, az iskolai értékrend meglehetősen közel kerül *Kohn* (1959) a különböző réteghelyzetű családok szocializációs jellemzőire irányuló vizsgálati eredményeihez.⁴ Eszerint a szülők számára a gyerek becsületessége és kiegyensúlyozottsága mellett igen fontos az *engedelmesség*, a gyerek jó modora és megbízhatósága. „A kíváncsiság, a félelemmentesség, az eredetiség és a kreativitás nincs nagy becsben a szülői értékelésben ugyanúgy, ahogy a gyerek önkontrolljának, magabiztosságának és függetlenségének – a nevelési elképzelések keretében – csak csekély tüneti értéket tulajdonítanak, ha azt akarják meghatározni, hogy mi tekinthető sikerült nevelésnek.”⁵

A hivatkozott amerikai vizsgálatok óta ugyan több évtized telt el, mégis úgy érzem – természetesen nagy intézményi és egyéni eltérések mellett –, a szerző következtetése a jelen hazai helyzetre is érvényes. Eszerint a családon belüli értékek és elképzelések, a „rejtett nevelési ideológia” egy konzervatív iskolatípusnak felel meg. S bár bizhatunk abban, hogy a társadalmi demokratizálása előbb-utóbb az iskolai demokratizmust is növeli és hat a családi nevelés gyakorlatára is, a jelenlegi cél az alkalmazkodó, jó viselkedésű, szorgalmas gyerek, és ezen cél elsősorban irányítással, ellenőrzéssel és vezetéssel valósítható meg.

Mit kínál *Gordon* ehhez viszonyítva? Hogyan képzeljük el az „ideális” másikat (gyereket, kollégát, szülőt, tanárt), ha egyáltalán lehetséges e kérdés felvetése?

A személyközpontú felfogás a gyereket annak és olyannak fogadja el aktuálisan, amilyen. Nem állít fel külső követelményeket, „lécet”, amit „át kell ugornia” ahhoz, hogy elismerést kapjon. Azt vallja, hogy az emberek – a hasonlóság mellett – jelentősen különböznek egymástól. Természetes, hogy másképpen vélekednek, mást és mást tartanak jónak és rossznak, helyesnek vagy helytelennek, másképpen éreznek egy helyzetet, egy jelenség vagy személy iránt. Azaz „nem vagyunk egyformák”, és ezért igencsak nehéz volna arra kényszeríteni őket, hogy ugyanazt tekintsék értékesnek, elerendőnek, sikernek vagy kudarcnak.

² *Csepeli György-Hegedűs T. András-Kozma Tamás*: Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

³ *Szabó L. Tamás*: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Bp., 1988.

⁴ *Közi Mollenhauer, K.*: Szocializáció és iskolai eredmény. In: Az iskola szociológiai problémái. Szerk.: *Ferge Zsuzsa, Hóber Judit*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1974. 189–216. o.

⁵ *Mollenhauer, K.*: i. m. 199. o.

Ugyanakkor az emberek (és így a gyerekek is) magukban hordozzák a változás, a fejlődés lehetőségét. Minden ember képes arra, hogy megfelelő légkörben kibontakoztassa legjobb képességeit, kifejezze önmagát, megtalálja a nehézségeiből kivezető saját megoldását. Nem szükséges olyan külső normák felállítása, amelyek csak különböző kényszerítő eszközök, jutalmak bevetése útján érhetőek el. *Gordon* az általa kidolgozott foglalkozásokon megtanítja a nevelőket arra, hogy ilyen külső eszközök mellőzésével miként kommunikálják a számukra értéket jelentő viselkedést, hogyan fejezzék ki saját pedagógiai és személyes elvárásait, úgy, hogy ez a gyerekek számára vonzó és elfogadható legyen. A tréning segít annak elsajátításában, hogyan nyújtson a felnőtt (*gordoni* értelemben) támaszt, milyen módon ösztönözheti a fejlődést anélkül, hogy saját akaratát, értékrendjét tanítványára kényszerítene.

A rendszer egésze – beleértve tartalmi és módszertani jellemzőit – a *humanista értékeket* közvetíti. Nem direkt módon, s nem elsősorban szavakban. Teljes fogalom- és eszközrendszere a résztvevők saját élményén át jeleníti meg ezeket az értékeket. A humanista értékeket – szinte a teljesség igényével – *Rudas János* a következőkben foglalja össze⁶:

- | | |
|-----------------------------|---|
| - tolerancia, | - kitérülködés, |
| - segítség, | - hitelesség, |
| - elfogadás, | - kommunikáció másokkal, |
| - megértés, | - önmagunk vállalása a kapcsolatainkban, |
| - együttműködés, | - saját viselkedésünk kritikája szemlélete, |
| - felelősség, | - nyitottság, |
| - tisztelet és megbecsülés, | - személyesség, |
| - bizalom, | - kölcsönös függés, |
| - öröm, | - a másakra figyelés. |

Az iskola természetesen ezeket a tulajdonságokat vonzónak találja, nem utasítja el. Inkább arról van szó, hogy a nagyrészt teljesítményre orientált intézményben ezek a társas minőségek nehezebben, nemegyszer az intézményi preferenciák ellenére erősödnek meg (például: szolidaritás). Minél erősebb az iskolában a külső teljesítménykényszer, annál kevésbé lehetséges – a versenyhelyzet, a szigorú hierarchia miatt – a társas készségek, tulajdonságok kibontakoztatása. *Gordon* – gondolatrendszerével és gyakorlatával – a magas szintű teljesítmény feltételeként és ösztönzőjeként a humanisztikus értékek magatartási megnyilvánulását állítja előtérbe.

Az irányítás

A célok és értékek a pedagógiai stílusban öltenek testet. Ez a közvetítési mód a csoport, az egyes gyerek közérzetét, teljesítményét, fejlődési lehetőségeit jelentősen befolyásolja.

Mi jellemzi az iskola napi gyakorlatát ezen a területen? A felnőtt – *Gordon* elemzésében – az idősebb, a tapasztaltabb jogán, a felelősségére hivatkozva hatalmat gyakorol. („A tanár jobban tudja.” – „A gyerek később megköszöni, hogy szigorúan fogtam.” – „Vannak gyerekek, akiknek a szép szó nem használ.”)⁷

⁶ *Rudas János*: Az önismereti csoportokról. In: Önismereti csoportok. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1984. 14. o.

⁷ *Gordon, Th.*: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat, Bp., 1989.

Gordon meggyőzően bizonyítja, hogy ha a felnőtt egyoldalúan szab korlátokat a gyerekek számára anélkül, hogy ezeknek a határoknak a kijelölésében maguk a gyerekek is részt vennének, az értékek átvétele, a viselkedés tartós, belső indítékok alapján történő befolyásolása, önirányítása nem valósul meg. A gyerek a kényszer következtében „úgy tesz, mintha...”, de amint lehetősége nyílik rá (például megszűnik vagy szünetel az ellenőrzés), máris saját korábbi elképzelése szerint tevékenykedik.

A személyközpontú iskolában a gyerekek részt vesznek minden olyan döntésben, amely életüket, tanulmányaikat érinti. A pedagógus a tanítás-tanulás folyamatában *facilitátorként* van jelen. Megteremti a feltételeket, ösztönzi, segíti a tanulási folyamatot, de nem alkalmaz semmiféle kényszerítő eszközt annak érdekében, hogy a gyerekek kizárólag az általa tervezett utat kövessék. Megkülönbözteti a hatalomgyakorlást a valódi hatás, befolyás elérésétől.

Az egyik általános iskola 6. osztályában testnevelésórán mind gyakoribb, hogy a lányok nem öltöznék át, nem tornáznak. A tanár a havi egyszeri alkalmon kívül mindannyiszor elégtelen osztályzatot ír be a részvételt megtagadóknak. Az osztályfőnök a lányokkal folytatott beszélgetés alapján megtudja, hogy szeretnék, ha a tornadresszre pólót vehetnének fel, mert zavarja őket a fiúk jelenléte. A testnevelő tanár azonban ragaszkodik az előírt „szereléshez”.

Egy másik általános iskola ötödikesei a diákönkormányzati ülésen arról panaszkodnak, hogy matematika-tanárnőjük a figyelmetlenséget dolgoztatással bünteti. A számára zavaró viselkedés esetén váratlanul az osztálynak dolgozatot kell írnia. Amikor szóba kerül, hogy közvetlenül vagy az osztályfőnök jelenlétében a gyerekek próbálják megbeszélni a dolgot az érintett tanárnővel, ők nem vállalják, mert félnek a további megtorló intézkedéstől.

Mind a hatalommal való visszaélés, mind a gyerekek szükségleteinek figyelmen kívül hagyása kedvezőtlen az iskolai közérzet szempontjából. Gordon ezekben a helyzetekben mindkét fél igényeit és a közös megoldás lehetőségét keresi.

A kapcsolatok

A gyerekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek. Míg az érzelmi összetevő szerepét kevesen vitatják, problémát jelenthet, mennyire engedheti közel a pedagógus növendékét magához, mennyire fejezheti ki érzéseit a gyerekek előtt.

Bizonytalanság uralkodik a tekintetben, vajon a bensőséges, bizalmas kommunikáció nem árt-e a felnőtt tekintélyének, nem vonja-e maga után a fegyelem lazulását, a teljesítmény csökkenését. Hazai vizsgálatokkal tájékozódhatunk, hogyan bántanak a pedagógusok rokon- és ellenszenvéseikkel. Falus Iván és munkatársainak kutatási eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusoknak közel fele vagy egyáltalán nem nyilvánul meg, vagy mindenképpen leplezni igyekszik érzéseit.⁸

Az érzések őszinte kifejezése valóban nem minden kockázat nélküli. Gordon ezt elismerve, az emberi kommunikáció fontos összetevőjének tekinti a *hitelességet*. A kapcsolatokban – és így a pedagógus-gyerek viszonyban – nem szerepek, hanem emberek kerülnek kapcsolatba egymással. Ez akkor gyümölcsöző mindkettőjüknek, ha bátran kifejezhetik magukat benne. Igaz, hogy a hagyományos felfogás (amit Gordon mítoszokként említ)⁹ nem ismeri el pozitívumként, s ezt az „ideális pedagó-

⁸ Falus Iván-Golnhöfer Erzsébet-Kotschy Beáta-M. Nádás Mária-Szokolozky Ágnes: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989. 136. o.

⁹ Gordon, Th.: i. m. 34–35. o.

gusról" kialakított elképzelés még megerősíti (például a pedagógusképzők tan-
könyveiben). Gordon az érzések, a tényleges lelkiállapot megmutatására ösztönöz.

Egy általános iakola 4. osztályában az egyik fiú társas helyzete igen kedvezőtlen. A gyerekek ugratják, bántalmazzák, kiközösítik. Az okok egyike, hogy Zoolt gyakran árulkodik, elmondja a tanítónőjének, mit csinálnak, mit mondanak a többiek. A tanítónő szeretne ugyan a gyerek helyzetén változtatni, igyekszik elhárítani az árulkodást, azonban – saját bevallása szerint – néha „jól jön” számára a gyerektől származó információ, mert így olyan eseményekről is tájékozódhat (és ha szükségesnek érzi, beavatkozik), amiről egyébként nem értesülne.

Az egyik 7. osztályban a magyartanár (aki egyébként a párhuzamos osztály főnöke) és az osztály között folyamatos a feszültség. A gyerekek sérelmezik a tanárnak gyakori gúnyos, megszegyítő megjegyzéseit, a saját osztályával történő összehasonlítgatást. Úgy érzi, szigorúbban osztályozza őket, mint más szaktanár. – Saját osztályfőnökükkel jó a kapcsolatuk, elmondják neki gondjukat. – Az osztályfőnök kollégája mellé áll szavaival (bár tudja, hogy a gyerekek panasza jogos). Azt javasolja, próbáljanak ők, a gyerekek változni, az osztályfőnök még közvetítést sem vállal az ügyben.

Mindkét esetben az érzések, gondolatok és a nevelői magatartás ellentmondásban van: bizonyos kettősséget élhetnek meg a gyerekek tanáruk közlésében. Több pedagógus átélhette már, hogy az őszinte „kiborulás” vagy a saját feszültségéről történő beszélgetés, az érzések megosztása a gyerekekben megértést ébreszt. Amikor azonban „nem mutatja, ami fáj”, vagy akkor is „szolidáris” kollégájával, amikor más a véleménye, aligha várhatja tanítványaitól, hogy őszintén nyilvánítsák érzéseiket, bátran fejezzék ki álláspontjukat.

A tanítványok akkor fordulnak bizalommal nevelőikhez, ha feltétel nélküli *elfogadást* éreznek, ha nem kell attól tartaniuk, hogy a felnőtt elítéli viselkedésüket, ha nem tapasztalnak megszegyítő, kioktató reagálást.

Az elfogadáson túl a gyerek számára fontos a megértés megtapasztalása. Ez akkor lehetséges, ha a pedagógus felfogja a gyerek érzelmi állapotát, ha képes beleélni magát tanítványa helyzetébe, hangulatába. Az *empátia* lényegében ráhangolódást jelent a másik ember belső világára, érzéseire. Az azonos „hullámhossz” akkor jön létre, ha a nevelő helyesen észleli a gyerek viselkedését, apró jelzéseit és ezek jelentését. A magas szintű empátiával élő tanárookra jellemző:

- Több reakciót adnak a diákok érzelmeire.
- A diákok ötleteiből többet alkalmaznak.
- Többet beszélgetnek a diákokkal.
- Többször dicsérik meg őket.
- Nagyobb a kongruencia magatartásukban, kevesebb a rituálé.
- Megnyilvánulásaiuk többsége megfelel a diákok szükségleteinek.
- Többet mosolyognak a diákokra.¹⁰

Azokban az osztályokban, ahol ilyen tanárok tanítanak, megfigyelhető:

- Több a diákok közötti beszélgetés.
- Több a diákok által végzett *problémamegoldás*.
- Több a verbális kezdeményezés.
- Több a tanárnak adott verbális válasz.
- Több a kérdésfelvetés.
- Nagyobb mértékű a személyes involváltság a tanulásban.
- Több a szemkontaktus a tanárral.

¹⁰ Rogers, C.: Carl Rogers a személyiség erejéről. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései II. Szerk.: Klein Sándor. Seged, 1986. 230. o.

- Több a fizikai mozgás.
- Magasabb szintű a megismerés.
- Nagyobb a kreativitás.¹¹

Érdekes és újszerű, amit *Gordontól* a kapcsolatalakulást, a kommunikációt gátló közléssorompókról olvashatunk. Ilyen kommunikációs gátként működik: a parancsolás, a fenyegetés, a figyelmeztetés, a prédikálás, a kioktatás, a kritizálás, a szidás, az elemzés, a kérdeztetés, a gúny, a figyelemelterelés.¹²

Ebbe a csoportba sorolja *Gordon* a *dicséretet*, pozitív értékelést is olyankor, ha a másiktól, a gyerekeknek gondja, problémája van. (Ha „nincs probléma”, bármikor alkalmazható.) A gyerekeknek lehet olyan benyomása, hogy a tanár manipulálni akarja őt, saját elképzelését kívánja ráerőszakolni szelvidebb eszközökkel. Nem ritka a „túldicsérés”, ami szándékában biztatás, a valóságban nem igazán hiteles a gyerekeknek. A gyakori jutalom, dicséret önállótlanhoz vezethet. Különösen alsó tagozatban tapasztaljuk, hogy a gyerek csak akkor tartja helyesnek a megoldását, akkor meri elkezdeni a feladatot stb., ha a pedagógus megerősítette szerepet.

A *tanács, megoldási javaslat* ugyancsak a „sorompók” között szerepel. A gyerekekben függőség érzését kelti. Értzi, hogy a tanár elvárja, hogy a felnőttnek megfelelő megoldást válasszon. Bizalmatlanságot fejez ki, mintha a gyerek képtelen volna saját aktivitásra. Különösen a serdülők utasítják el az ilyen tanári tanácsot.

A tanulás

A tanulásról vallott hagyományos felfogás a tevékenység irányított jellegét állítja előtérbe. A gyerekek is így tekintik az iskolát. A tanuláshoz fűződő pozitív viszony – a kutatások alapján – az életkorral, az iskolázás előrehaladásával csökken.¹³ Úgy tűnik, hogy a teljesítmény polarizálódása és hierarchizálódása a tanulási motiváció szerint is megosztja a gyerekeket. Az iskolába járás kedveltsége megmarad, miközben a tanulás öröme csökken.

A pedagógusok egy része – *Gordon* üzenetével összhangban – a tanítás-tanulás eredményességét nem tekinti a kommunikációs kapcsolatokról függetlennek. Az osztály légköre a gyerekek teljesítményét legalább annyira meghatározza, mint a tanítás módszertani színvonala. A gyerekek akkor tanulnak és a tanár akkor tud jól tanítani, ha nem vonja el figyelmét más, azaz, ha „nincs probléma”, ha a helyzet nemes a konfliktusoktól. Amikor a nevelő úgy látja, hogy az osztályt foglalkoztatja valami, fontos, hogy előbb azt megbeszéljék, s csak aztán kezdjenek a tanuláshoz.

A tanár feladata a tanulási folyamatban a kíváncsiság, a keresés-kutatási kedv ébrentartása, a vidám, érzelmileg teltett, akár játékos helyzetek megteremtése.

A jelenlegi pedagógiai gyakorlattól némileg eltérően értelmezi *Gordon* a *felelősséget* is. Mivel a tanulásban az önkéntesség, a belső indíték alapvető (ugyanis akarata ellenére senkit nem lehet semmire sem megtanítani), fontos kérdés, ki a felelős a teljesítményért. Természetes, hogy a pedagógus mindent megtesz a tanulás külső és belső feltételeinek megteremtéséért. Végző soron azonban a gyereken múlik a dolog, az ő felelőssége a legnagyobb. Ha ez nyilvánva-

¹¹ Rogers, C.: i. m. 218–219. o.

¹² *Gordon, Th.*: i. m. 88–94. o.

¹³ *Vecskő József: Gyerekek, tanárok, iskolák. Tankönyvkiadó, Bp., 1986; Kósáné Ormai Vera: Beilleszkedés nevelésnek és az iskola. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.*

ló, a tanítvány aktívabb, önállóbb, és problémamegoldási stratégiái is könnyebben alakulnak ki.

Így elkerülhető, hogy a tanárt jobban bántsa a hiányzó házi feladat, mint a tanulót, vagy – családi viszonylatban – a szülő még 3. osztályos gyerekének is naponta bekészítse a táskába a szükséges könyveket, füzeteket és az otthon felejtett tornafelszerelést utánavigye az iskolába. Így a gyereknek magának szinte semmi nem marad abból, ami az iskolai értékrend szerint fontos. Esetleg nem is válik számára lényegessé, hiszen a felnőttek izgulnak, veszekednek miatta, jutalmazással, büntetéssel, nemegyszer zsarolással próbálják felelősségérzetét felébreszteni. Valószínűleg hatékonyabb és örömtelibb volna a tanulás az iskolában és otthon egyaránt, ha a pedagógus és a szülő engedné a gyereket, hogy ő legyen aktív, számára legyen fontos (és ha lehet, természetesen érdekes) a tanulás és annak eredménye.

Gordon az ilyen és hasonló helyzetekben elengedhetetlennek tekinti annak tisztázását, „*kié a probléma?*”, kire tartozik a dolog, kinek a felelőssége, ki képes az adott szituációban az igazi megoldásra.

Az egyik 7. osztály főnöke elmondja, hogy az osztályában tanító történelemtanárnak állandó gondjai vannak az órán. A gyerekek nem készülnek, rendetlenkednek, mással foglalkoznak. Előfordult, hogy óra közben az osztályfőnökért küldött egy tanulót, jöjjön be és csillapítsa le a gyerekeket. Máskor az óráján kiosztott intőket az osztályfőnöknek kell beírnia az ellenőrző könyvbe. Ez számára rendkívül kellemetlen, mivel az ő óráin semmi gond nincs az osztállyal. A beírt intők, figyelmeztetők – bár nem ő kezdeményezte őket – rontják kapcsolatát a gyerekekkel. Tanácstalan, mit tehetne ebben a helyzetben.

Hasonló eset, amikor a tanító vagy szaktanár az órán fegyelmezetlen vagy rongáló gyereket büntetésből az igazgatóhoz küldi. Egyes intézményekben az igazgató mint „mumus” szerepel, a pedagógus vele fenyegeti a gyerekeket.

Mivel a probléma, a konfliktus az érintett szaktanár és a gyerek között jött létre, a megoldás kulcsa is az ő kezükben van. Semmiféle külső beavatkozás nem segíthet, sőt elhárítja a felelősséget mindkettőjükről. Mivel valódi feloldás nem történik, az ismétlődés veszélye fennáll.

Az iskolai élet, a tanulási folyamat szerves része a teljesítmény értékelése. Nem közömbös azonban – Gordon szerint –, hogy ez *Én-üzenet* vagy *Te-üzenet* formájában hangzik-e el. Az *énközlést* – a gyerekre ragasztott minősítő jelzőkkel, „címkékkel” ellentétben – felelősségvállaló közlésnek nevezi. Ebben a pedagógus saját érzéseiről, véleményéről vall, azt fejezi ki, milyen hatást gyakorolt rá a gyerek viselkedése, teljesítménye. Különösen fontos ez olyan helyzetben, amikor a diák viselkedése a tanár számára nem elfogadható.

A humanisztikus iskolában az *Én-üzenet* nem csak a pedagógus sajátja. Fontos, hogy a gyerekek is visszajelezhessenek, illetve kifejezhessék saját érzéseiket, személyes véleményét mondhassanak a tantárggyal, az értékeléssel, a bánásmóddal kapcsolatban. A pedagógusok ezt a jelzést napjainkban még nem igénylik igazán, lehet, hogy kissé félnek tőle. Talán a nevelési nehézségek egy része is innen ered. A gyerek nem mondja meg, mi bántja, mi jelent gondot számára, mi a véleménye például saját tanulási kudarcáról. Belső feszültségét – az érzések nyílt megfogalmazása helyett – különböző viselkedésben fejezi ki (például bohóckodik, úgy tesz, mintha figyelne, de gondolatlan másutt járnak, kérdez, de gyakran csak „időhúzás” céljából, és nem érdeklődéstől indítva). Még a pozitív érzések és vélemény megfogalmazása is nehéz számára. „Képzelnék csak el – írja Gordon –,

mekkora hatása lenne annak, ha egyszer minden tanár átelné azt, ha csak rövid időre is, hogy az általuk tartott órát milyennek éli meg minden egyes diák.¹⁴

Szabályok és szabálytalanságok

Az iskolai élet hétköznapijait frott és íratlan szabályok szövik át. Hagyományosan – néhány kivételtől eltekintve – a gyerekekre vonatkozó szabályokat a felnőttek alkotják. Az intézmény vezetésétől függően a diákoknak több-kevesebb beleszólásuk van az iskola házi rendjébe. A valóságban – különösen az általános iskolában – azonban a különböző hatékonysággal működő diákönkormányzatoknak csupán véleményezési és kevésbé egyetértési joguk van.

Eltérnek az iskolák abban, mi számít késésnek, hány órára kell megérkezni az iskolába. Az intézmények egy részében a 7.45 után érkezőnek már „pecsételnek”, beírnak, másutt elég, ha a diák 7.55-re jár. Van olyan iskola is, ahol csak a 8 óra után érkező számít későn jövőnek, sőt előfordul, hogy a távolabb lakó (körzetben kívüli) tanulóra más szabályok vonatkoznak. – Van, ahol három késés egy igazolatlan órának számít, és az ilyen alkalmakból akár kettes, azaz „hanyag” magatartás is összejöhet. Másutt beéri a szabályzat a gyerek figyelmeztetésével.

Az egyik általános iskolában az első szünet a tízóraiás ideje, amikor a gyerekeknek a tanteremben kell tartózkodniuk. A második szünetben ki kell menniük a teremből a folyósóra, a harmadikban pedig mindenki az udvarra megy. A többi szünetet is a folyosón töltik a gyerekek, ékezni azonban csak az első és második óra között szabad. – A szabályt a felnőttek azzal indokolják, hogy a tízórai folyósói elfogyasztása a takarítónők munkáját megnöveli; ha a gyerekek a terebben vannak, a felügyelet nem biztosítható, és gyakoribb a rongálás. – A kisebbek panaszkodnak, hogy a kijelölt szünetben nem tudják megenni a magukkal hozott és a Soros-alapítványtól kapott élelmet, a nagyobbak tiltakoznak, hogy a szabadidejüket nem tölthetik kedvük szerint. – A gyakorlatban az ellenőrzés nem oldható meg, a szabályt a gyerekek nem tartják be. (Annak ellenére, hogy a hetesnek a terebben maradók nevét fel kell írnia a táblára.)

A probléma nem az, hogy az iskolák különböző elvárás- és szabályrendszerrel dolgoznak ki. A konfliktus abból adódik, hogy ebben a gyerekek igényei, szükségletei nem mindig érvényesülnek.

A diákok egy része – élettörténete, szocializációs feltételei, aktuális individuális jellemzői és egyéb tényezők következtében – a szabályokat nem tudja vagy nem akarja elfogadni, és emiatt összeütközik az intézménnyel, tanáraival, esetleg társaival. A beilleszkedési nehézség változatos formában jelenik meg (például fizikai, verbális agresszió, „passzív rezisztencia” stb.). Kifejeződhet azonban a tanár számára kevésbé zavaró módon is (pszichoszomatikus, neurotikus tünetekben) vagy súlyosabb, nemcsak az intézményt, hanem az iskolánál szélesebb kört érintő társadalomellenes vagy önpusztító cselekedetben (mint például a bűnözés, alkohol-, kábítószer-fogyasztás, öngyilkosság).

Pszichológusszemmel és Gordon nézőpontjából mindezek a jelenségek a diákok *megküzdési stratégiáit* mutatják. Arról szólnak, hogyan fogadja a gyerek – tapasztalataitól, egyéni jellemzőitől függően – a felnőtt (esetleg társai) hatalmi helyzetből történő konfliktusmegoldásait, miként válaszol a szükségleteivel ellentétes, gyakran büntető jellegű intézkedésekre. Gordon ilyen megküzdési taktikáknak tekinti a lázadást, a dacot, az árulkodást, a hazudozást, a csalást, az engedelmességhunyaszkodást, a hízélgést, a visszahúzódot, a regressziót, a szökést, a csavargást, valamint az említett pszichoszomatikus megbetegedéseket és az önmaga ellen fordított agressziót.

¹⁴ Rogers, C.: i. m. 21–22. o.

Mit üzen *Gordon* mind a tanár, mind a diák számára ezekben a kritikus helyzetekben?

Gordon szerint a szabályok megtartása azon múlik, hogyan jönnek létre. Az ún. *szződés-kötés* lehetővé teszi, hogy az érintettek közösen állapodjanak meg a célban és a célhoz vezető útban. A *csoporthoz tartozó vezetés*¹⁵ azt jelenti, hogy a gyerekek részt vesznek tevékenységük megszervezésében, mind a tartalom, mind az eljárások megválasztásában. A csoportvezető javaslatát együtt vitatják meg, a javaslat vissza is utasítható, a munka pedig csak a közös megegyezést követően kezdődik.

A szabályok közös kialakításának ez a módja alkalmazható, amikor dönteni kell az iskolai étellel kapcsolatban, vagy amikor valamilyen tanár-diák, diák-diák közötti konfliktus megoldására keresnek lehetőséget.

Az ún. *szabályalkotó osztálygyűlések* alkalmasak arra, hogy a tanárokat és a gyerekeket érintő kérdésekben együttes megállapodásra jussanak, s olyan szabályok szülessenek, amelyek a gyerekek és a felnőttek igényeinek egyaránt megfelelnek. (Például az iskolába érkezés időpontja, az ülésrend kialakításának módja, a szünetek rendje, a tanárok és tanulók órán kívüli találkozási alkalmai [belépés a tanári szobába], az ellenőrző könyv használata, a tanítás utáni levonulás [gyéni vagy csoportos] módja stb.)¹⁶

Az osztálymegbeszélés lényegében a *konfliktusmegoldás* *Gordon* által III.-nak nevezett, vereségmentes módszere alapján zajlik. Lényege, hogy a szükségletek, igények kölcsönös megfogalmazását követően ötletbörze következik a lehetséges megoldásmódok összegyűjtésére. Majd a mindenki számára elfogadható javaslat kiválasztására, a megvalósítás megtervezésére és az utólagos értékelésre kerül sor.¹⁷ Az utóbbi években egyre gazdagabb, kutatásokon alapuló szakirodalom áll a nevelők rendelkezésére az iskolai konfliktushelyzetek megoldásának segítésére.¹⁸

Gordon győztes-győztes módszere, illetve *nincs vesztes* eljárása igazolja, hogy a konfliktusok megoldhatók, hogy ez a megoldás erősíti a tanár-diák kapcsolatot, és eközben a gyerek saját élmény útján tapasztalatot szereznek a demokratikus úton kialakított döntésekben.

¹⁵ *Gordon, Th.*: Csoportközvetítő vezetés. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. Szerk.: Klein Sándor. Szeged, 1986. 93-164. o.

¹⁶ *Gordon Th.*: i. m. 1989. 258-262. o.; *Kaló Sándorné-Fehér Ildikó*: Konfliktusok megelőzése, megoldása *Gordon*-módra. In: Az osztálytűkörtől a falirkáig. Szerk.: Szabó Ildikó, Szekszárdi Ferencné. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 1992. 57-69. o.

¹⁷ *Gordon, Th.*: i. m. 1989. 212-256. o.

¹⁸ *Cserné Adermann Gizella*: A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 33-40. o.; *Horváth-Szabó Katalin*: Konfliktusmegoldó stratégiáink. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 28-32. o.; Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. Szerk.: Szekszárdi Júlia. Veszprém, 1994; *Szekszárdi Ferencné*: Egy konfliktusfeldolgozási modell. In: Az osztálytűkörtől a falirkáig. Szerk.: Szabó Ildikó, Szekszárdi Ferencné. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 1992. 47-56. o.; uő: Gyerekek - Tanítók - Szülők. (A kisiskoláskor konfliktusairól.) IFA - MKM - BTF, Bp., 1992; uő: Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra. I-II. = Iskolakultúra, 1993. 1. sz. 14-19. o., 8. sz. 34-41. o.; *Szekszárdi Júlia*: Konfliktus és pedagógia. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 17-27. o. uő: Utak és módok. Iskolafejlesztési Alapítvány-Magyar Encore, 1995.

A humanisztikus pszichológia nevelési gyakorlata *Gordon* eljárásainak alkalmazásával mind az egyén, mind a csoport számára kedvezőbb érzelmi légkört, jobb feltételeket teremt az eredményes tanuláshoz.

A pedagógus elfogadó attitűdje hat az osztályban alakuló kapcsolatokra. A gyerekek jobban elfogadják egymást és önmagukat is. Toleranciájuk a másság iránt nő.

A felhasználás olyan közegben kétségtelenül nehezebb, ahol a rendszer egésze más szemléleten alapul. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy az iskolák belső élete bár lassú, de kedvező irányú változáson megy át. Egyre többen – elméleti szakemberek és a gyakorlatban dolgozók – keresik a megújítást, a humanizálás útjait.¹⁹

Ennek egyik lehetséges módja *Gordon* munkáival és a saját élményen alapuló tréningmódszerével történő megismerkedés. A lehetőség adott a pedagógusok, a szülők, az intézményvezetők és a diákok számára egyaránt.



Papp Viktória, 6. oszt.

¹⁹ *Bagdy Emőke-Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1994; *Farkas Olga*: Közösségépítés tanulása AVP csoportokban. Fejlesztő Pedagógia, 1994. 1. sz. 29–31. o.; *Klein Sándor* (szerk.): Tanár leszek! Tanár vagyok! Sorozat. Szeged, 1985–1987; A magunk útját járjuk. Mentálhigiénés nevelés a békásmegyeri Bárczi Géza úti általános iskolában. Szerk.: *Ritókó Pálné*. Bp., 1990.