

# A TANÁRI SZEREP, A VEZETÉS ÉS A TEKINTÉLY PROBLÉMÁI

A szerep fogalma a szociálpszichológiában	408
A szerepkonfliktus	410
A szerepkonfliktusok fajtái	410
A szerepkonfliktusból adódó feszültség feloldásának lehetőségei	411
A szereptanulás folyamatai	413
A tanári szerep jellemzői, a szerep betöltőjével kapcsolatos elvárások	414
A hatalom és a tekintély problémái a tanári munkában	416
A hatalomgyakorlás lehetőségei I. Vezetés, vezetési stílusok	417
A vezetés és a személyiség összefüggéseit vizsgáló kutatások	418
A vezető és a csoportfunkciók kapcsolatát előtérbe helyező megközelítés	419
A vezető és a vezetettek interakcióján alapuló modell	420
A vezető, a feladat és a csoport kapcsolatát komplex módon kezelő modell	421
A vezetési stílusok hatása a csoport teljesítményére és a vezető elfogadására	422
A hatalomgyakorlás lehetőségei II. Fegyelmezés	426
Az elvárások megfogalmazása, a szabályalkotás szabályai	427
Az órai munka hatékony szervezése	428
A hatalomgyakorlás lehetőségei III. Ellenőrzés, értékelés	430
Az osztályzatokkal való értékelés	431
Még egyszer az értékelés és a tanulók énképének kapcsolatáról	435
Az osztályzatok és a tanár-diák viszony	436
A feleltetés: az értékelés „prototípusa”	436
A pedagógusok véleménye a feleltetésről	436

A feleltetés hatása a tanulók énképére – a homlokzatóvás eszközei	437
A feleltetés alternatívái	440
<b>Hatalommal vagy anélkül: konfliktusok és kezelésük az iskolában</b>	<b>440</b>
A konfliktusok forrásai a szervezetekben és az interperszonális kapcsolatokban	440
A konfliktusok megoldására irányuló stratégiák	442
<b>Tanár-diák viszony az alternatív iskolákban</b>	<b>445</b>
A humanisztikus pszichológia alapelvei és a Rogers-iskola	445
Kincskereső iskola	449
Waldorf-iskola	450
Montessori-pedagógia	451
Freinet-iskola	452

## ■ BEVEZETÉS

A tanári munka egyik fontos kérdése, hogy a személy hogyan értelmezi és hogyan valósítja meg a társadalom által ráosztott, vállalt szerepét. Nagyon sokféle tanári minta, modell létezik. Különböző iskolákban más-más elvárások fogalmazódnak meg, de eltérő elvárásai lehetnek és vannak a szülőknek, a gyerekeknek, és maguknak a pedagógusoknak is. Kritikus kérdés, hogy a tanári szerep hordozója hogyan értelmezi a tanítvány és tanár közötti aszimmetrikus viszonyt, és hogyan küzd meg a különböző, egymásnak gyakran ellentmondó kívánalmakkal. Milyen módon él a tanári hatalommal, mekkora tekintéllyel rendelkezik, és az milyen forrásból táplálkozik? Jelen fejezet a tanári pálya „kínos” kérdéseit feszegeti, bemutatva a szerep jellegzetességeit, a szerepkonfliktusok formáit, megoldási lehetőségeit, a vezetői stílus hatásait, az értékelést és a fegyelmezést mint a hatalommegnyilvánulás fontos terepeit. Végül kitérünk az iskolai konfliktusokra, azok különböző hatalmi vagy hatalommentes eszközökkel való megoldásának lehetőségeire.

## ■ A SZEREP FOGALMA A SZOCIÁLPSZICHOLÓGIÁBAN

A társas viselkedésnek vannak szabályszerűségei, amelyek bizonyos szituációkban kiszámíthatóvá teszik az emberek cselekedeteit. Például, amikor betegek vagyunk, és elmegyünk az orvosi rendelőbe, nagyjából tudjuk, hogy az orvos mit fog tenni, és azt is tudjuk, hogy nekünk erre hogyan kell reagálnunk. A *szerep* az adott *szituációban szereplő sze-*

mély előírt viselkedése, reagálási módja (Buda 1987). Minden társadalmi helyzethez (státuszhoz) kulturálisan előírt elvárások tartoznak, amelyek meghatározzák a személy viselkedését, jogait, kötelességeit. Ez persze nem azt jelenti, hogy pontosan megfogalmazott, leírt normákról van szó (bár időnként ez is előfordul), hanem az emberek fejében kialakuló sémákról, elképzelésekről, amelyek a társas viselkedésünket alakítják. Ezek a sémák a tapasztalatok és a kulturális minták révén alakulnak ki. (A viselkedést befolyásoló kognitív sémákról bővebben a 24. fejezetben van szó.) Bár a szerepelmélet kulcsfogalmai a színházi dramaturgiából származnak, a társadalmi szerepek annyiban különböznek a színházi szerepektől, hogy nem merev, megváltoztathatatlan forgatókönyvek, hanem képlékeny, az interakciók során folyamatosan változó elvárások szerint működnek.

Léteznek olyan szerepek, amelyek minden szituációba elkísérik a személyt, és átszínezik más szerepekben gyakorolt viselkedését is. Ilyen többek között a nemi szerep vagy a gyerekszerep. Ezeket *átható szerepek* (pervazív szerep) nevezzük. A nő tanárok nemcsak tanárként, hanem nőként is jelen vannak a munkahelyükön, és másként valósítják meg a tanári szerepet, mint a férfiak. Hasonlóképpen a tanulók szerepét is alapvetően befolyásolja az életkor – egészen másként „alakítja” a tanulószerepet egy hatéves kisiskolás, mint egy tinédzser. A nemi szerepek tanulását és ezek megjelenését iskolai szituációkban nagyon lényegesnek tartjuk, ezért ezzel a témával a 43. fejezetben bővebben is foglalkozunk.

A szereppel kapcsolatos viselkedések általában automatikusan kiváltódnak, ha a személy olyan szituációba kerül, melyben az adott szerepet gyakorolnia kell. Különösen így van ez, ha az adott szerep rögzült, személyiségvonássá merevedett. Ez veszélyes is lehet, mert hosszú távon sablonos reakciókhoz vezethet, mely a valódi átélést már nélkülözi, és elidegenedést eredményezhet (Heller 1987). Vigyázni kell, hogy az ember minden szerepében meg tudja őrizni egyedi, emberi mivoltát, és adott esetben a szerepelőírásokkal szemben is képes legyen képviselni saját érzéseit, hitelesen kommunikálni. Az emberek egy része hazaviszi és a családban tovább játssza a társadalmi szerepét. Például a tanár, aki nem képes végighallgatni saját gyereket vagy tanítványát anélkül, hogy ne javítaná ki, ha nem szépen fejezi ki magát, egyetlen pillanatra sem képes lemondani „nevelő”, „oktató szerepéről”. Márpedig a segítőszerep kizárja az ítélezést, elmarasztalást (Gordon 1994).

A szerepekben ugyanakkor lehetséges az egyediség megőrzése, mert a szerepelvárások nem mind kötelező érvényűek. Vannak ún. kemény elvárások, amelyeket minden szerephordozónak teljesíteni kell. Ilyen kemény elvárás például a tanári pályán, hogy a tanárnak kötelessége értékelni a gyerekek teljesítményét. Arra, hogy mit és milyen módon értékeljen, már lényegesen lazább elvárások vonatkoznak (lehet szóbeli, írásbeli, verbális, nem verbális, gyakori vagy ritkább). A puhább elvárások általában tantestületi megegyezések nyomán formálódnak és hozzák létre az iskolára jellemző szervezeti kultúrát és klímát (bővebben lásd a 29. fejezetben).

A szerepmegvalósítás változatosságának további lehetőségét adja, hogy nem mindenki azonosul a szerep minden aspektusával teljes mértékben. A szerepviselkedés beteljesítésének módja, mélysége a szerepazonosulás. Előfordul, hogy a személy nem kíván megfelelni a szerep egyes előírásainak, mert nem érzi személyiségéhez illőnek. Ilyenkor

fordul elő a szereptávoltítás jelensége, amelynek során a személy kifejezésre juttatja, hogy nem ért egyet, nem teljesen azonosul a szerep összes elvárásával (Goffman 1981). A szereptávoltítás megjelenhet kommunikációs gesztusokban, kiegészítő kellékek mellőzésében (pl. a tanároknál a köpenyviselés vagy annak hiánya).

## ■ A SZEREPKONFLIKTUS

Szerepkonfliktusról akkor beszélünk, amikor az egyénben feszültség keletkezik a szerepe, szerepei miatt. A szerepkonfliktusok három főbb formáját különíthetjük el (Gross–McEachern–Mason 1973).

### A szerepkonfliktusok fajtái

**Konfliktus az ember különböző szerepei között** ■ Az ember az élete során egy időben többféle szerepet is betölthet. Egyszerre lehetünk anyák, közben gyermekei maradunk édesanyáinknak, és ezzel egy időben vezetői egy cégnek, iskolának, kórházi osztálynak stb. Ilyenkor előfordulhat, hogy a különböző szerepeinkből fakadó elvárások ellentmondanak egymásnak. Például amikor egy anya gyermeke megbetegszik, akkor az anyai szerepelvárás az, hogy maradjon otthon vele, ugyanakkor, ha ő tanár, és ballag az osztálya, akkor ott kell lennie ezen a rendezvényen. Ilyenkor nehéz eldönteni, hogy mit is tegyünk. A gyerekek is élhetnek át hasonló konfliktust, mikor például felügyelőszereppel bízunk meg őket, és azt várjuk, hogy jegyezzék fel az osztályban a rendbontók nevét. A gyerekek választania kell, hogy igaz barát maradjon, aki nem árulja el a társait vagy szigorú felügyelő, aki mindenkit felír, aki rosszul viselkedik.

**Adott szerepen belüli ellentétes elvárások okozta konfliktus** ■ Ebben az esetben a személy egy szerepen belül találkozik ellentmondó elvárásokkal. A tanári szerep tipikus konfliktusa a tanterv teljesítése, illetve az alapos, minden gyerekre figyelő tanítás között feszül. A tanító esetleg tudja, hogy most még néhány óra gyakorlásra, lassabb tempóra lenne szükség, de nyomasztja az is, hogy ha ennek engedelmessé válik, akkor nem fog időre végezni a tananyaggal.

A nem megfelelő szerepilleszkedésből adódó konfliktusoknak két fajtáját különíthetjük el (Sarbin–Allen 1987):

- *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. Előfordul, hogy szülői nyomásra valaki olyan pályát választ, aminek a szerepkövetelményei egyáltalán nem illenek a személyiségéhez. Ez elégedetlenséget, csalódottságot okoz, amin nehéz változtatni, hiszen az egyén legtöbbször

komoly erőfeszítés árán szerezte meg a tudást, a diplomát, mely őt a szerep birtokosává tette. Nem szerencsés például, amikor erősen befelé fordul, a társas helyzetekben szorongó típusú emberekből valamilyen „tévedés” folytán tanár lesz. Ők általában szenvednek a nyilvános szerepléstől, az állandó önmegmutatástól. Ez bizonytalanságot kelt bennük, amit a gyerekek megérezhetnek, és időnként ki is használnak.

- *Státuszinkongruencián alapuló konfliktusok.* Bizonyos esetekben az ember úgy érezheti, hogy „randon aluli” szerepbe kényszerül, vagy nem a státuszának megfelelően becsülik meg. Például, amikor valaki egy olyan főnök beosztottja lesz, akinek az iskolai végzettsége alacsonyabb, mint az illető személyé. Gyakran érezhető az ebből fakadó feszültség az általános iskolában, mikor egy egyetemet végzett fiatal tanár a napköziben kap állást. Társadalmi szinten egyes rétegek, foglalkozási ágazatok státuszkülönbségeiben jelentkezhet hasonló feszültség. Sajnos a tanári szerep hordozói gyakran élik meg, hogy végzettségükhöz, munkaminőségükhöz képest sokkal alacsonyabb társadalmi megbecsülést élveznek, mint más hasonló vagy akár alacsonyabb végzettségű csoportok tagjai.

### A szerepkonfliktusból adódó feszültség feloldásának lehetőségei

A társadalomban minden embernek fel kell vennie különböző szerepeket, és óhatatlan, hogy ezek adott esetben különböző módon konfliktusba kerüljenek egymással vagy a személyiségünkkel. Le kell szögeznünk, hogy ezeknek a konfliktusoknak nincs jó megoldása. Mindenképpen veszítünk valamit, érdekek sérülnek, vagy lemondunk fontos dolgokról. Csupán arra törekedhetünk, hogy minél kisebb veszteséggel kerüljünk ki ezekből a helyzetekből. Ezért alakítunk ki és használunk különböző stratégiákat (Gross–McEachern–Mason 1973).

**A morális igazodás stratégiája** ■ Ilyenkor a különböző elvárások jogosságát, legitimitását mérlegeljük, és annak megfelelően döntünk, hogy melyik elvárásnak teszünk eleget. Például a gyerek, akinek felügyelőszerepet adtunk, úgy dönthet, hogy számára morálisan védhetőbb, fontosabb, hogy bejelentse a rendbontókat, mint hogy elnéző legyen a barátaival.

**A kibúvókereső stratégia** ■ Ebben az esetben a lehetséges szankciókat mérlegeljük, és arra törekszünk, hogy minél kisebb legyen a büntetés, amelyet kapunk, ha nem felelünk meg az elvárásnak. Ilyenkor azt a viselkedést fogjuk választani, amelynek elmulasztásáért komolyabb megtorlásra számítunk. Visszatérve az előző példára, ebben az esetben a felügyelettel megbízott diák azt mérlegeli, hogy mi kedvezőtlenebb számára: ha a társai megharagszanak, vagy ha a tanárt haragítja magára. Egy magányos, nehezen barátkozó gyerek bizonyára inkább a barátokat szeretné megtartani, míg ha a tanár kemény, szigorú, és neki egyébként sincs jó kapcsolata a többiekkel, akkor valószínűbb, hogy a barátságot teszi kockára.

**A morális kibúvókereső stratégia** ■ Ilyenkor a személy mindkét szempontot mérlegeli (a legitimitást és a szankciókat), és a kettő „nettó egyenlege” alapján hozza meg döntését. Először például a moralitás alapján mérlegel, és az így választott viselkedés lehetséges következményeit veszi számba. Vagy éppen fordítva. Előbb számol a következményekkel, majd megnézi, hogy morálisan melyik döntést tudja felvállalni, a következményeket esetleg a morális győzelem érzésével kompenzálni. (Például azt mondja: „Tudom, ha nem megyek be, prémiumot veszítek, de én jó anya vagyok, akinek kötelessége a gyerekeit orvoshoz vinni ebben a helyzetben.”) A felnőttekre általában ez a kombinált stratégia jellemző.

A későbbi kutatások tovább bővítették a szerepkonfliktust kezelő technikák körét. Sarbin és Allen szerint ilyenkor különböző kognitív (információfeldolgozással kapcsolatos) erőfeszítéseket teszünk, ezek különböző viselkedéseket eredményeznek, melyekkel megkíséreljük megoldani a konfliktusos helyzeteket (Sarbin–Allen 1987).

**Instrumentális cselekvések** ■ A konfliktust előidéző körülmények megváltoztatását célzó viselkedés.

- *A konfliktusos szerepek elkülönítése.* Amikor a személy eldönti, hogy bizonyos helyzetekben az egyik, míg más helyzetekben a másik szerepnek tesz eleget. Mikor egy fiatal otthon nem dohányzik, mert a szülei ezt nem tudnák tőle mint gyerektől elfogadni, de a barátai között rágyújt, mivel ott az az elfogadott viselkedés.
- *Szerepek összeolvasztása.* Például a segítő- és az ellenőrző-, értékelőszerep összeolvasztása a szakértő- (vagy régen szakfelügyelő-) szerepbe.
- *Menekülés a helyzetből.* A harmadik lehetőség a körülmények megváltoztatását jelenti, a helyzetből való kilépést. Ezt az egyén szociális (pl. munkahely-változtatás) és földrajzi értelemben is megteheti (pl. másik városba költözés).

**Figyelemváltás** ■ Ennek lényege, hogy a személy a konfliktust okozó tényezők egyikéről nem vesz tudomást, figyelmét a másik felé fordítja. Például az anya elkezdi egyre inkább a tudományos karrierjére koncentrálni, egyre kevesebbet van anyaszerepben, így ritkábban szembesül a konfliktussal.

**A vélemények megváltoztatása** ■ Ezzel a technikával a személy szintén nem küszöböli ki a konfliktusforrást, hanem átértékeli az egyes szerepek fontosságát. Az iménti példára visszatérve, az anya, akiben az egyik elvárás az, hogy legyen többet a gyerekeivel, míg a másik, hogy foglalkozzon többet a munkájával, azt mondhatja, hogy a gyereknek is jót tesz, ha nincs annyit otthon, így legalább önállóbb lesz. Ez a módszer azonban csak aktuálisan enyhítheti a konfliktust, de nem oldja fel, és azzal a veszéllyel is járhat, hogy egyszer elemi erővel jelentkezik a másik elvárásnak való megfelelés igénye, mintegy bepótolandó a mulasztást.

**Nyugtatók és serkentők alkalmazása** ■ Kétféle értelemben beszélhetünk erről a technikáról. Az egyik a különböző mozgásos és relaxációs módszerek alkalmazását jelenti, amelyben a személy levezeti a konfliktusból származó feszültségeket. Ez nem káros az egészségre, de a szerepkonfliktust mint alapproblémát nem szünteti meg. Hatása csak addig áll fenn, amíg a személy alkalmazza. A kémiai szerek, gyógyszerek alkalmazása erre a célra szintén nagyon elterjedt. Egyszerűen, minden erőfeszítés nélkül oldják a feszültséget, de tüneti jellegű hatásuk mellett a másik nagy hátrányuk, hogy károsak az egészségre is.

**Sikertelen konfliktusfeloldás** ■ Minden erőfeszítés ellenére előfordulhat, hogy a személy nem talál használható megoldást a szerepkonfliktus csökkentésére. Ez tartósan feszült állapotot jelent, mely kezdetben lehangoltságot, csökkent teljesítményt, elégedetlenséget okoz, végül általában különböző testi tünetekhez, ún. pszichoszomatikus betegségekhez vezet.

## ■ A SZEREPTANULÁS FOLYAMATAI

Amikor egy gyermek megszületik, különböző társadalmi szerepek elsajátításának lehetőségét kapja meg, hiszen például van biológiai értelemben vett neme, amely megteremti a nemi szerep felvételének lehetőségét, és magában hordozza egy majdani szülőszerep betöltésének lehetőségét is. Vannak olyan szereplehetőségek, amelyek nem adatnak meg mindenkinek, például ha valaki egy királyi család másodszülött fiaként jön a világra, akkor a „trónörökös” szerepe nem száll rá automatikusan, míg az elsőszülöttet megilleti. A számtalan szereplehetőség közül csupán néhány látható előre, hiszen nem lehet tudni, hogy melyik gyerekből lesz orvos, tanár stb. Ezeknek a lehetőségeknek a kihasználásához elsősorban arra van szükség, hogy a gyerek minél több lehetséges szereppel megismerkedjen, és elsajátítsa azokat a viselkedésmódokat, amelyek az adott kultúrában hozzátartoznak a szerephez. Ez a folyamat a szocializáció fontos részét képezi.

A továbbiakban összefoglaljuk azokat az alapvető törvényszerűségeket, amelyek ezt a tanulási folyamatot jellemzik. A szereptanulás társadalmi folyamat, melyben a többi ember viselkedése kiemelt jelentőségű. A tanulás legfontosabb módjai a *modellkövetés*, az *utánzás* és az *azonosulás*. Azaz a gyermek megfigyeli bizonyos szerepek hordozóinak viselkedését, és utánozni kezdi a megfelelő cselekvéseket, majd fokozatosan azonosul velük. Ennek a folyamatnak egyik leglényegesebb színtere a *szerepjáték*, melyben a gyerek kipróbálhat különböző pozíciókat, és az azokhoz tartozó viselkedéseket is begyakorolhatja (Mérei 1987).

A gyermekkori és felnőttkori szereptanulás különbözik egymástól. A gyerek még csak egy hipotetikus „mintha” helyzetben játssza az adott szerepet, illetve csak azokat a szerepeket tanulja meg, melyek életkorának, helyzetének megfelelnek. A felnőtt már nem készen kapott szerepet tanul, hanem ún. kivívott szerepekbe kell hogy beletanuljon. Ilyenkor a személy már sokkal motiváltabb a tanulásra, az új szerepek már régebben elsajátítottakra épülnek, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a tanulást (Sarbin–Allen 1987).

A tanári pálya választásának indokai között kiemelt jelentőséggel szerepel a meghatározó *pozitív tanári példaképek* szerepe, és ezeknek a modelleknek a képzés során a modellek kiváltó hatása csak erősödik (Fáyné 1988). A mesterségbeli tudás, azaz a professzionalitás kialakulásában számos tényező játszik szerepet. A pályaszocializáció első szakaszát a *képzés előtti* élmények jelentik. A második fázis maga a *képzés*, és a fejlődés harmadik stádiuma a *munkába állást* követő első időszak. A képzésben az elmélet és a terepgyakorlatok jelentik a legfontosabb hatásokat (Zeichner–Tabachnick–Densmore 1987). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy egyes kutatások eredményei azt sugallják, hogy a tanárképzés ideje alatt a nem közvetlen, azaz rejtett tanterv jellegű hatások (pl. oktatók személyisége) sokkal erőteljesebben formálják a leendő tanárok szemléletét, mint maga a direkt oktatás (Dale 1977). A tanári stílus és gondolkodás alakulását mégis a munkában eltöltött első néhány év, a gyerekek, illetve a kollégák visszajelzései befolyásolják leginkább.

### ■ A TANÁRI SZEREP JELLEMZŐI, A SZEREP BETÖLTŐJÉVEL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSOK

A hazai tanárszerep-felfogás az elmúlt évtizedekben bizonyos módosulásokon ment keresztül. A századfordulón jellemző „tudós-szervező-hivatalnok” szerep betöltésének egyedüli kritériuma a műveltség volt. Ebben az időszakban a tanárral szemben még nem támasztottak módszertani követelményeket. A húszas–harmincas években kezdett megjelenni a szaktanár-attitűd a szerepkövetelmények megfogalmazásában. Ezt a folyamatot a tudomány fejlődése, differenciálódása indította el. A második világháborút követő időszakban az „agitátor-mozgalmár” szerep került előtérbe. A tanári szaktudás, valamint a klasszikus értelemben vett műveltség némiképp leértékelődött, elsődlegessé vált a közösségszervező és vezető tevékenység. Ez a helyzet a hatvanas évek végétől kezdett változni, amikor a tudományegyetemek és tanárképző intézmények újra előtérbe helyezték a tárgy tudást mint a tanári szerep legfőbb követelményét (Boreczky 1993).

A tanári pályán a személynek három szerepkörben kell megfelelnie: a nevelői, a szakemberi (szaktanár) és az adminisztrátori szerep követelményeit egyszerre vagy változtatva kell teljesítenie. Ezek a viselkedési és attitűdökre vonatkozó előírások gyakran konfliktusba is kerülhetnek egymással, hiszen más-más kívánatos tulajdonság, esetleg viselkedési stílus szükséges az adott szituációban a megfelelő helytálláshoz (Trencsényi 1988, lásd még a 20. fejezetet).

A tanári munkával kapcsolatban sokszínű és idealisztikus elvárások fogalmazódnak meg. Mivel a tanári szerep legfőbb célja a jövő generáció nevelése, a tanárral kapcsolatban magas követelményeket támaszt a társadalom nemcsak a szaktudás, de a személyiségjegyek tekintetében is. Így van ez az ókor óta. Quintilianus a tanítót önfegyelmre képes, atyai szigorral gyámolító szülőhelyettesként írta le (Trencsényi 1997). Hasonló jellemzést olvashatunk Comenius tollából is, aki szerint a tanár jámbor, szorgalmas, becsületes *férfi*, aki példájával ösztönzi a növendéket a helyes viselkedésre, irántuk atyai érzéseket táplál (Comenius 1962). A hetvenes években az ideális tanárra vonatkozó általános el-





28.1. KÉP ■ A tanári tekintélyhez nem feltétlenül szükséges a távolságtartás

várás a korrektség, a szolgálatkészség, az igazságosság, figyelmesség és barátságosság (Wright–Alley 1977). A nyolcvanas évek közepén végzett kutatás eredményei szerint a gyerekek számára a gyermekszeretet, segítőkészség, kedvesség, igazságosság, jó tanítási képességek és nagy szaktudás, szigorúság, vidámság és csinosság voltak a legkedvezőbb tanári jellemzők (Tóth 1985). Napjaink legfrissebb hazai vizsgálataiban a jó tanárral kapcsolatos követelmények nagyon hasonlóak, de az egyes vonások jelentőségét meghatározza az iskolatípus, amelyben a tanár dolgozik. A kedvelt tanárok jellemzésében az általános iskolások leírásaiból a megértés és türelem emelkedik ki, míg a középiskolások nagyobb fontosságot tulajdonítanak a szigorúnak, igazságoságnak és következetességnek (Boreczky 1997). A hosszabb-rövidebb tulajdonságlisták csoportosítása alapján a tanári értékelés (szerepelvárások) három fő dimenzióját lehet felállítani (Hamachek 1990; Szabó É. 1999):

- a személyiségvonások dimenziója,
- az intellektuális viselkedés dimenziója (tárgyi tudás és kommunikáció),
- a tanítási módszer és készségek dimenziója.

Az előzőekből teljesen nyilvánvaló, hogy az ideális tanárnak sokszor egymásnak ellentmondó tulajdonságokkal kellene rendelkeznie, ami a valóságban bizonyosan kivitelezhetetlen. Így például, hogy valaki egyszerre legyen megértő és következetes. Ha megérti egy gyerek nehézségeit, akkor vele méltányosan fog eljárni, ami biztosan nem nevezhető következetesnek. (Maximum abban lehet következetes, hogy máskor majd másokkal lesz megértő.) A jó és rossz tanárokkal kapcsolatos saját kutatásaink négy jellemző típust fedtek fel. Ezek részletes jellemzésére most nem térünk ki, de fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a szigorúság nem tett különbséget kedvelt és nem kedvelt tanár között (ahogy azt egyébként sokan feltételezik). A legkevésbé elfogadható vonás a diákok szemében a kiszámíthatatlan viselkedés és érzelmi reakciók. Ennél még a kemény, de kiszámítható ta-

nárt is jobban elfogadják. A másik lényeges elem a szaktudás, ami főként a középiskolában jelent kifejezett követelményt (Szabó É. 1999).

Amint látjuk, a különböző szerepelvárásokból adódó konfliktusok a tanári munka elválaszthatatlan velejárói. Az idézett példákon túl most leginkább azt hangsúlyoznánk, hogy nagyon sok tanár szenved attól, hogy segítőtől erősön ütközik a hatalmából adódó felelősségével. Nem kis lélektani feszültséget okoz annak a látszólagos ellentmondásnak a feloldása, hogy minden tanár szeretne határozott, tekintélyes vezető, mégis partner lenni a gyerekek számára. Megmaradni szeretetre méltó modellnek. A fejezet további részében a hatalom és a hatalomgyakorlás különböző módjaival, azok lehetséges következményeivel ismertetjük meg az olvasót.

## ■ A HATALOM ÉS A TEKINTÉLY PROBLÉMÁI A TANÁRI MUNKÁBAN

A tekintély fogalma ellentmondás a pedagógiában. Leggyakrabban kettős értelemben jelenik meg. A *Blackwell Handbook of Education* (Farell–Kerry–Kerry 1995) megkülönbözteti a *személyes tekintélyt* (being an authority), amely a jól informáltság, a szaktudás, a felkészültség következtében kialakuló jellemző, valamint a *kapcsolatban jelentkező tekintélyt* (being in authority), ami a gyerekekkel szemben elfoglalt pozíciót jelenti, és a tanár elismert, vezető szerepére utal. Ebben az értelmezésben mindkét jelentés pozitív. A tekintély megeremti a vezetés és az irányítás lehetőségét. Ebben nem jelenik meg a hatalommal való élés-visszaélés konnotációja, mint a tekintély jellegét meghatározó tényező. Az iskolai életben azonban a tanár–diák kapcsolat aszimmetriája miatt latensen mindig megjelenik ez az aspektus (Kron 2003).

Ezt hangsúlyozza Gordon a tanári hatékonyság fejlesztését célzó elméletében.

**Kérdemelt vagy feltételezett tekintély** ■ Szerinte ez a fajta tekintély a másoknak tulajdonított szakértelmen alapul. A gyermekek számára kezdetben minden felnőtt ilyen tekintéllyel bír. Később azonban (olykor keserű csalódások árán) belátják, hogy a felnőttek sem tévedhetetlenek. Vannak hibáik, és nem is értenek mindenhez. A tanárok képzettségük, szakértelmük folytán rendelkeznek ilyen tekintéllyel. Lényeges azonban, hogy ezt ne terjesszék ki a szakértelmükön túlmutató határokra. Egy matematikatanár például lehet kiváló szaktekintély a matematika terén, de azt már nem mondhatnánk, hogy ugyanilyen szaktekintéllyel rendelkezik abban a kérdésben, hogy mi a helyes öltözék egy fiatal számára, melyik az értékes és hallgatható zene stb.

**A hatalmon alapuló tekintély** ■ A másik tekintélyforma abból a lehetőségéből származik, hogy a tanároknak vannak eszközeik a diákok jutalmazására és büntetésére. Ebben a kontextusban a jutalmazás a gyerekek különböző szükségleteinek kielégítését jelenti, míg a büntetés az elvárások teljesülésének elmaradását, esetleg kellemetlen következmények elszenvedését jelenti. A tanár–diák kapcsolatban a gyerekek függősége a tanártól a fejlőd-

dés során egyre csökken, így fokozatosan csökken a hatalmon alapuló tekintély ereje is. Ezt a tanárok általában tehetetlenségnek élik meg, ilyen és ehhez hasonló panaszokban mondják el: „Képtelenség hatni rájuk.” „Ezek már nem félnek semmitől.” „Nem tisztelik a tekintélyemet.”

Az iskolában meglehetősen hamar kimerülnek a jutalmazás és büntetés lehetőségei. Ráadásul a rendelkezésre álló eszközök is fokozatosan veszítenek erejükből. Az első beírás „túlélése” erőteljesen csökkenti egy következővel való fenyegetés hatékonyságát. A jutalmazással kapcsolatban még drámaibb a helyzet. A tanár mosolya, a piros pont vagy kis képecskék, a formális jutalmak egyre kevésbé izgatják a diákokat. Sőt serdülőkorban akár negatív hatást is kiválhatnak. Ezért a tanárok tekintélye ezen a hatalmi területen fokozatosan csorbul. Marad számukra a szakmai tekintély, amelynek értéke meglehetősen korlátozott.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tekintély fogalmának átalakulásában a nevelés tágabb közegében a társadalomban lezajló változásokat sem. A szülő-gyerek viszony is alapvetően megváltozott az elmúlt húsz év során. A kapcsolatok sokkal rugalmasabbak, lényegesen egyenrangúbbak lettek. A legtöbb gyereket a szülők kicsi korától fogva önállóságra, véleményformálásra, esetleg döntéshozásra nevelik. A családban megélt nagyobb szabadság és autonómia óhatatlanul elkíséri a gyerekeket a másodlagos szocializációs színtérre is. Nem kívánjuk eldönteni, hogy ezek a változások öröndetes fejlődésnek vagy súlyos értékválságnak nevezhetőek-e. Tény azonban, hogy e hatásmechanizmusok között kell végezni mindennapi nevelőmunkánkat az iskolában is. (A tágabb szocializációs és médiahatásokról bővebben lásd a 42. fejezetet.)

A 21. században a tanár-diák kapcsolat legfontosabb mozgatórugójává fokozatosan a kölcsönös tisztelet kialakulása válik. A hatalomból fakadó elvesztett tekintély helyébe a személyes kvalitások kölcsönös elismeréséből fakadó tekintély kell hogy lépjen. Ezt a gyerekek a serdülőkor táján már erőteljesen megfogalmazzák, mint alapvető követelményt a tekintélyes tanárral szemben. Elfogadják a tudásból, kompetenciából, életkori különbségből adódó távolságot, alá- és fölérendeltségi viszonyt, ugyanakkor fontosnak tartják, hogy a tanár ne akarjon folyamatosan uralkodni felettük. Megértő és segítő attitűddel jellemezhető személy legyen (Csorba 1995).

Az ilyen kapcsolat kialakításához adnak támpontokat a humanisztikus pszichológiát és az erre épülő tanári kommunikáció rendszerét bemutató fejezetek (lásd a 4., 18. és 27. fejezetet).

## ■ A HATALOMGYAKORLÁS LEHETŐSÉGEI I. VEZETÉS, VEZETÉSI STÍLUSOK

A szociális szerepek legnehezebb és talán legtöbb konfliktust hordozó változata a vezető szerep. A vezetés többféleképpen értelmezhető. Egyes nézetek szerint a vezetés a csoport egyik tulajdonsága, míg mások szerint inkább az egyénre jellemző vonás (Cartwright–Zander 1980). A szociálpszichológiai kutatások egyik központi témája a vezetés, a veze-

tői hatékonyság, a vezetési technikák vizsgálata, feltárása. A fejezet következő részében áttekintjük a vezetéssel kapcsolatos elméleteket, a vezetési stílusok problémáját, kitérünk a konfliktushelyzetek és a stresszkezelés stratégiáinak bemutatására is.

### A vezetés és a személyiség összefüggéseit vizsgáló kutatások

A vezető olyan személy, aki képes hatást gyakorolni egyes emberekre, csoportokra, meghatározni bizonyos szabályokat, normákat, dönteni kritikus helyzetekben; képes modellt nyújtani és bátorítást adni másoknak (Sears–Peplau–Taylor 1994). Ki a jó vezető? Ez a kérdés a tudomány kialakulásától foglalkoztatta a szociálpszichológusokat. A témában felhalmozott kutatási eredmények más-más szempontból közelítettek a kérdéshez, attól függően, hogy mit tekintettek a hatékony vezetés legfontosabb kritériumának.

Már az ötvenes évek elejétől kezdve folyamatosan foglalkoztak a kutatók a kérdéssel, hogy mely személyiségjellemzők tesznek valakit vezetővé. Ezekből a kutatásokból fejlődött ki az ún. „kiváló személy” (*great person*) elmélete. Számos kutatást végeztek annak érdekében, hogy megtalálják azokat a vonásokat, amelyek élesen megkülönböztetik a vezetőket a követőiktől. Ennek eredményeként azonban mindig más tulajdonság megléte tűnt fontosnak. Volt, amelyikben azt találták, hogy a vezető intelligensebb, mint a követők, míg más vizsgálatok nem erősítették meg ezt a nézetet. Végül elfogadottá vált az a gondolat, hogy a vezetők nem különböznek alapvetően azoktól, akik követik őket. Az utóbbi néhány évben újra „fellángolt” a vezetők személyiségvonásaival kapcsolatos érdeklődés. Kirkpatrick és Locke 1991-ben (Baron–Byrne 1994) kiterjedt vizsgálatot végeztek, és azonosították a vezetőket jellemző legfontosabb tulajdonságokat.

- *A hajtóerő (drive)*. A vezetőket általában magas teljesítményszükséglet, ambíció jellemzi. Képesek nagy energiákat mozgósítani céljaik elérése érdekében. Kitartóak, szívesek, az akadályoktól nem hátrálnak meg.
- *Őszinteség és becsületesség*. Ezen megbízhatóságot, hitelességet és nyitottságot értenek.
- *Vezetői motiváció*. A vezető vágyik arra, hogy hatást gyakoroljon másokra, befolyásoljon embereket, és eljuttasson csoportokat bizonyos célok eléréséhez. Ez a motiváció két fő forrásból táplálkozhat. Az egyik a „személyes hatalmi motiváció”, amikor az egyén azért szeretne vezető lenni, hogy megszerezzen egy olyan státuszt, amelyben uralkodhat mások felett, dominánsnak, erősnek érezheti magát. A vezetői ambíció másik forrása lehet a „társas hatalmi motiváció”, amelynek lényege, hogy a személy azért kíván vezető lenni, hogy másokkal együttműködve elérjen közös célokat. Szükségtelen talán hozzátenni, hogy ez utóbbi általában sokkal jobban megfelel a szervezetek elvárásainak, ezért az ilyen motiváció által vezérelt személy hatékonyabb vezetővé képes válni, mint az, aki elsősorban kontrollálni akarja a többieket.
- *Önbizalom*. A vezető erősen hisz saját képességeiben, bízik önmagában.
- *Kognitív képesség*. Ez elsősorban intelligenciát jelent, azt a képességet, hogy a személy képes nagy mennyiségű információ feldolgozására, szervezésére és értelmezésére.

- *Szakértelem.* A vezetőnek ismernie kell a csoport céljait, megfelelő szakismeretekkel kell rendelkeznie, hogy ő is átlássa a különböző megoldási lehetőségeket, képes legyen szakmailag is vezetni az adott csoportot. Ez nem jelenti azt, hogy mindenhez jobban kell értenie, mint bármelyik csoporttagnak, hiszen egy üzemben, iskolában nagyon sokféle szakember működik együtt. A szakértelem ebben az esetben azt jelenti, hogy a vezetőnek a saját szakterületén, illetve a rábízott feladatokban kell alapos ismeretekkel rendelkeznie. Ebbe egy vezető esetében beletartozik minden olyan ismeret, amelyet a vezetéssel összefüggésben tudni kell. Hiszen mindenki elismeri: attól, hogy valaki kiváló művelője például a vegyészetnek, még nem biztos, hogy alkalmas egy vegyi üzem vezetésére.
- *Kreativitás.* A vezetőnek képesnek kell lennie arra, hogy a problémákat újszerű szempontokból vizsgálja, és arra is, hogy eredeti megoldásokat tudjon kitalálni, illetve javasolni a csoportnak.
- *Rugalmasság.* A vezetőnek fel kell ismernie a helyzet által megkívánt követelményeket, és tudnia kell alkalmazkodni azokhoz. A problémák megoldásának folyamatában számtalanszor állhat elő olyan helyzet, amelyben a „jól bevált” módszerek és eszközök nem használhatók vagy nem megfelelően működnek. Ilyenkor a vezetőnek nyitottnak kell lennie minden olyan megoldásra, ami szokatlan, de valamilyen eredménnyel kecsegtet.

Áttekintve egyéb, a vezetői képességekkel kapcsolatos kutatásokat, mindig három fő faktor mentén rendezhetők el a talált jellemzők: az adott csoport *céljainak elérését szolgáló* képességek, megfelelő *kapcsolatteremtési, kommunikációs* képességek és a *motiváció* (Sears–Peplau–Taylor 1994). A későbbi vezetéselméletek a vezető és a csoport viszonyait alapul véve komplexebb megközelítést alkalmaztak. Figyelembe vették a vezető és a csoportfunkciók kapcsolatát, a csoport és a vezető viszonyát, és ezek speciális kombinációit.

### A vezető és a csoportfunkciók kapcsolatát előtérbe helyező megközelítés

A vezetői tulajdonságokkal kapcsolatos kutatások mellett kibontakozott egy olyan megközelítésmód, amely a vezetésen nem egy személy valamilyen személyes tulajdonságait érti, hanem azt a cselekvést, amellyel a csoport eléri célját. A vezetés ebben az értelemben nem más, mint csoportfunkció, ennek megfelelően a csoport vezetésére alkalmas személy tulajdonságai minden csoport esetében mások lehetnek. Azt, hogy mikor milyen funkció ellátására van szükség, a csoport jellemzői és a szituáció együttesen határozzák meg (Cartwright–Zander 1984). A különböző csoportokban más-más funkció hárul a vezetőre, sőt adott csoporton belül sokféle lehetséges feladat merülhet fel, amelyet nem is mindig egy személy lát el. Például más vezeti a csoportot, ha valamilyen baráti hangulatú ünnepséget kell megszervezni, és más akkor, amikor egy határidős munkát kell elkészíteni. A két alapvető csoportfunkció: a *csoportcél elérése* és a *csoport fennmaradása*.

A vezetői hatékonyságot ebben az esetben az adott funkció ellátására való alkalmasságban kell keresni. Egy olyan formális szervezetben, mint amilyen az iskola, a kétféle

csoportfunkció szinte azonos súllyal szerepel a működés hatékonyságának biztosításában. Egy olyan iskolában, ahol a hangsúly eltolódik az intellektuális célok irányába, gyakran megtörténik, hogy ezt a célt a csoport légkörének romlása árán is el akarják érni. A kímetlen verseny a gyerekek és a tanárok között is ellenséges hangulatot eredményezhet.

### A vezető és a vezetettek interakcióján alapuló modell

Nem kell különösebben bizonyítani, hogy egészen másfajta képességek kellenek egy hadsereg vezetéséhez, mint egy óvodáscsoport irányításához. A vezető és vezetettek kapcsolatának jelentőségére a vezetői hatékonyság kritériumainak megállapításában Hofstatter hívta fel a figyelmet (Hofstatter 1969). Elméletében olyan modellt állított fel, amelyben a vezető és a vezetettek bizonyos vonásainak kölcsönös megfelelését hangsúlyozza. A csoport jellemzői közül kiemelt jelentőségű a vezetéssel kapcsolatos elvárások és a megelőző tapasztalatok említése. A hatékony vezetésnek alapvető tényezője, hogy a csoport elfogadja az illető személyt vezetőnek. Ez az elfogadás bizonyos mértékig attól is függ, hogy a vezető által képviselt értékek és viselkedések megfelelnek-e a csoport elvárásainak.

A szereppel kapcsolatos elvárások általában a megelőző tapasztalatok összeadódásából alakulnak ki. Minden csoportnak van valamilyen előtörténete, még akkor is, ha olyan emberekből szerveződött, akik korábban nem ismerték egymást. Minden egyes tag korábban már más csoportok tagja volt, és van elképzelése arról, hogy milyenek kell lennie egy vezetőnek. Ezek a nézetek a csoportalakulás folyamán összeadódnak, és így alakul ki a vezetőszerép követelményrendszere.

Ha a csoport formális (kinevezett) vezetője nem felel meg ennek, akkor ő valóban csak névlegesen lesz vezető, a csoport nem fog engedelmeskedni neki, és saját tagjai közül informális vezetőt választ, esetleg szimbolikusan vagy valóságosan is megfosztja hatalmától a vezetőt. Ez a helyzet különösen kritikus, amikor egy már működő csoport valamilyen oknál fogva új vezetőt kap, például osztályfőnök- vagy igazgatóváltás miatt. Ilyenkor az új vezetőnek nehéz dolga van, és különböző stratégiákhoz folyamodhat annak érdekében, hogy a csoport elismerje vezetőnek.

Ezeket a lehetőségeket vizsgálta Mérei kísérletében, az „együttes élmény”-ben (Mérei 1989). Óvodások már kialakult csoportjaiba nagy szociális hatékonysággal rendelkező gyerekeket helyezett. A jól kommunikáló, vezetésre képes gyerekek más-más módon próbálták megszerezni a vezetői hatalmat az új helyzetben. A különböző viselkedésmódok három fő stratégia köré rendeződtek.

- *Parancsoló stratégia.* Bekerülve az új csoportba, a gyerek azt a megoldást választotta, hogy parancsolgatni kezdett, különböző cselekvésekre utasította a többieket. Azok azonban nem engedelmeskedtek neki, hanem tovább játszották a játékaikat ugyanolyan szabályok szerint, mint azelőtt. A „vezető” elszigetelődött, és elkezdte megtanulni a csoport szokásait. Mikor már felismerte a csoportban uralkodó és elfogadott normákat, átvette a parancsnokságot, és elkezdett olyan utasításokat osztogatni, ame-

lyekkel olyan viselkedésekre szólította fel a gyerekeket, amelyeket azelőtt is rendszeresen tettek. A csoport ekkor már engedelmeskedett, hiszen a vezető semmi olyat nem kívánt tőlük, ami szokásaik megváltoztatását követelte volna.

- *A tulajdon megszerzésének módszere.* Néhány gyerek azt a stratégiát választotta, hogy a csoportban azonnal, erőszakosan magához ragadta a játéktárgyakat. A csoport meglévő szokásain nem változtatott, mégis mindenki alárendelődött neki, mivel nála voltak a játékok. A csoport ezután is ugyanazt játszotta, mint azelőtt, azzal a különbséggel, hogy a szükséges tárgyakat mindig a vezetőtől kellett elkérniük.
- *A „kerülő út” megoldás.* A gyerekek közül néhányan a csoportba kerülés első időszakában nem törekedtek vezetőszerepre, megtanulták és közösen játszották a hagyományos játékokat, és csak bizonyos idő elteltével kezdték irányítani azokat. Amikor ezt a csoport elfogadta, apró módosításokat kezdtek belevinni a játékokba, melyek fokozatosan hagyománnyá váltak. Így lettek lépésről lépésre ezek a gyerekek modellértékű vezetővé, aki már konstruktívan képes befolyásolni a csoport együttes tevékenységét.

Mérei munkája azt bizonyítja, hogy egy működő csoportban kialakult hagyományok, közös élmények összetartóvá teszik a csoportot, és ez az erő nagyobb, mint a legrátermettebb vezető szociális hatékonysága. Csak az válhat igazi vezetővé, aki előbb képes elfogadni az adott csoport normáit, és fokozatosan kezdi irányítani az együttes tevékenységet.

Az iskolai életben nagy jelentőséggel bír a vezetői hatékonyság szempontjából a megelőző csoporttapasztalatok és a vezetőváltás problémája. A gyerekek iskolai éveik előtt már többnyire tagjai voltak egy óvodai csoportnak, ahol a szabályok, a normák és a vezetőszereppel kapcsolatos elvárások nagyon különbözőek lehettek. A kicsi gyerekek esetében is számolni kell azzal, hogy a tanárhoz mint vezetőhöz való viszonyukat befolyásolja, hogy milyen tapasztalatokat szereztek korábban az óvónőkkel. A tanítónak bizonyos mértékig könnyű dolga van, hiszen általában ő és a napközis párja az a két személy, aki a gyerekekkel érintkezik, és a vezetői modellt képviseli. Ebben az első időszakban a gyerekek még egyértelmű tekintélynek tartják a tanárt, és gyakorlatilag bármilyen vezetési stílust elfogadnak. A megelőző tapasztalatok hatása sokkal élesebben jelentkezik a kényszerű vagy törvényszerű osztályfőnökváltáskor. Ilyenkor a csoportnak időre van szüksége, míg befogadja, elismeri az új tanárt vezetőnek.

Hasonlóan működik ebből a szempontból a tantestület mint csoport. Az igazgatóváltás mindig kritikus egy iskola életében, a szituációból fakadó feszültségek kezelése első sorban a vezető dolga.

### A vezető, a feladat és a csoport kapcsolatát komplex módon kezelő modell

Fred Fiedler megpróbált olyan modellt felállítani a vezetői hatékonyságról, amelyben a vezetés legfontosabb elemeit kezelni lehet (Fiedler 1980). A róla elnevezett kontingenciamodell szerint egy vezető hatékonysága három tényezőtől függ:

- a vezető és a tagok kapcsolata;
- a feladat strukturáltságának mértéke (a feladat akkor strukturált, ha világosan meghatározott a célja, és kidolgozottak a megoldási lépések is);
- a vezető pozíciójából fakadó hatalma.

A tényezőket és azok lehetséges kombinációit a 28.1. táblázat mutatja.

A különböző konfigurációk más-más vezetői hatékonyságot eredményeznek, attól függően, hogy milyen a vezető stílusa. Vannak olyan vezetők, akik elsősorban a feladat precíz végrehajtását tartják fontosnak, és ezt akár a személyes kapcsolatok rovására is el akarják érni. Az ilyen vezető *feladatorientált*. Más vezetők számára nagyon fontos a csoportlégkör, mindig igyekeznek jó kapcsolatokat kialakítani a munkatársakkal és a csoporton belül. Ők a *kapcsolatorientált* vezetők. Fiedler és munkatársai különböző szervezetekben végzett kutatásaikban azt találták, hogy a vezetés hatékonyságát a három tényező és a vezetési stílus közötti bonyolult összefüggés határozza meg. Eredményeik alapján elmondhatjuk, hogy nincs egy „üdvözítő” vezetési stílus, minden helyzet más-más típusú vezetőnek kedvez. Például egy erős hatalommal rendelkező és alapvetően feladatorientált vezető, akinek nincs jó kapcsolata a beosztottaival, egy jól strukturált és pontosan ellenőrizhető feladatot bizonyára meg tud oldatni a csoportjával, hiszen a beosztottak tudják, hogy amennyiben nem végeznek megfelelő munkát, nem számíthatnak arra, hogy a vezető ezt majd kedvesen elnézi nekik a barátság vagy a békesség kedvéért. Az iskolában a feladatok gyakran nem strukturáltak, a tanári hatalom ereje a gyerekek életkorának növekedésével egyre csökken. Ezekkel a tényekkel számolva, illetve a vezetési stílus ismeretében, a különböző helyzetekben megjósolhatóvá válik a vezetői hatékonyság. A táblázat adatait felhasználva az I., II., III. és VII. helyzet a feladatorientált vezető sikerességét valószínűsíti, míg a IV. és V. szituációban nyilvánvaló a kapcsolatorientált vezető fölénye. A VII. helyzetben nincs egyértelmű különbség a vezetési stílus hatékonyságában. Itt feltehetően egyéb szempontok játszanak szerepet a helyzet sikerességében. Fiedler 800 csoportban végzett méréseket, de a VI. helyzet egyetlen csoportnál sem fordult elő. Iskolai példákat a 28.2. táblázatban mutatunk be.

### A vezetési stílusok hatása a csoport teljesítményére és a vezető elfogadására

A körülmények hatását a vezetői magatartásra a korábbiakban már megpróbáltuk áttekinteni, most a vezetői hatékonyság másik oldalát vesszük szemügyre: hogyan hatnak a különböző vezetési stílusok a csoport légkörére és teljesítményére. Erre a kérdésre Kurt Lewinnek a munkatársaival közösen végzett kísérletén keresztül próbálunk választ keresni. A harmincas években gyerekcsoportokkal végzett kísérletükben három jellegzetes vezetési stílus hatását követték nyomon a csoportlégkör, a tagok közérzete és a csoportok feladatmegoldási hatékonysága szempontjából. A vizsgált stílusok: az autokratikus, a demokratikus és a laissez faire (ráhagyó) stílus. A három különböző vezetői magatartás jellemzőit a 28.3. táblázat mutatja.



## 28.1. TÁBLÁZAT ■ A vezetői hatékonyságot befolyásoló tényezők (Fiedler 1980 nyomán)

Oktáns	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Vezető-tag kapcsolatok	jó	jó	jó	jó	rossz	rossz	rossz	rossz
Feladatstruktúra	strukturált		strukturálatlan		strukturált		strukturálatlan	
Vezető pozíciójából fakadó hatalma	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge

## 28.2. TÁBLÁZAT ■ Iskolai példák a Fiedler által leírt helyzetekre

Feladatorientált vezetés a hatékonny		Személyre orientált vezetés a hatékonny	
I.	Érettségire készül az osztály a szeretett történelem tanárával.	IV.	Zeneiskolai tanítás, ahova a gyerekek hobbiként járnak.
II.	Matematikaoktatás egy olyan évfolyamon, ahol nincs osztályozás, és szeretik a gyerekek a tanítót.	V.	„Hajtós” iskola elméleti tárgyainak tanítása (közepesen) rossz tanár-diák kapcsolat esetén.
III.	Egy művészeti osztály, aki kiállítás rendezésére készül a szeretett tanárával, és a vizsgamunkák egyben a továbbtanuláshoz benyújtható munkák.		
VIII.	Egy színjátszó kör, amelynek a vezetője a szereplők bakijait kigúnyolja, ezért rossz velük a kapcsolata.		
V/a	Érettségire készülő osztály és elmergesedett tanár-diák viszony. Nagyon rossz vezető-tag kapcsolat esetén a kapcsolat ápolása túl sok időt és energiát igényelne.		

## 28.3. TÁBLÁZAT ■ Háromféle vezetői stílus jellemzői

Autokratikus	Demokratikus	Laissez faire
Minden fontos kérdésben a vezető intézkedik.	Fontos kérdésekben a csoport vita után dönt; ezt a vezető bátorítja és segíti.	A csoportos vagy az egyéni döntés teljes szabadsága a vezető részvétele nélkül.
A kivitelezést, a tevékenység egyes lépéseit a vezető diktálja egyenként; az azután következő feladategységek mindig bizonytalanok, homályosak.	Az első megbeszélési szakaszban kialakítják a tevékenység perspektíváját. A csoport célkitűzéséhez vezető út főbb szakaszát vázlatosan meghatározzák; ha technikai tanácsra van szükség, a vezető két vagy három eljárási alternatívát javasol, a csoport ezek közül választhat.	A vezető ellátja a csoportot különféle nyersanyagokkal, egyben közli, hogy kérdésekre további tájékoztatást is nyújt. Megbeszélésben, vitában egyébként nem vesz részt.
A vezető rendszerint kijelöli minden csoporttag munkafeladatát és munkatársait.	A csoport tagjai szabadon választhatják meg, hogy kikkel dolgoznak; a feladatok megosztásáról a csoport határoz.	A vezető teljesen kimarad a kérdések megoldásából.
Az autokratikus vezető az egyes tagok munkájának dicséretében és bírálatában „személyes” vagy szubjektív, de az aktív csoporttevékenységben csak akkor vesz részt, ha valamit megmutat. A vezető viselkedése inkább barátságos vagy személytelen, mintsem nyíltan ellenséges.	A vezető dicséretében és bírálatában „objektív” vagy reális, és igyekszik szabályos csoporttagként beilleszkedni a csoportba, anélkül hogy túlzottan nagy részt vállalna a feladat megoldásában.	A vezető igen ritkán és csupán külön kérdésre szól hozzá a csoporttevékenységhez; nem próbál részt venni, illetve nem próbálja befolyásolni a csoporttörténeteket.

Kísérleteikben voltak olyan csoportok, amelyeket végig ugyanolyan stílusban vezettek, de vizsgálták a vezető- és vezetésistílus-váltás hatásait is.

Összegezve az eredményeiket, azt mondhatjuk, hogy az autokratikus vezetési stílus mellett hatékony csoportmunka érhető el, de nagyon hasonló színvonalú teljesítményt mutatott a demokratikusan vezetett csoport is. A laissez fair módon irányított csoport mennyiségileg és minőségileg egyaránt gyenge teljesítményt produkált. A csoportlégkör, a vezetővel kapcsolatos érzések és az agresszív viselkedés terén számos különbséget írtak le a három vezetési stílus között (Lewin–Lippitt–White 1975; White–Lippitt 1991).

- *A laissez fair nem egyenlő a demokráciával.* Az „engedékeny” csoport szervezettsége lényegesen alacsonyabb volt, mint a demokratikusé. A gyerekek teljesítménye alacsony színvonalú volt. Nemcsak mennyiségileg teljesítettek kevesebbet, hanem a feladatmegoldás minősége is jóval alacsonyabb színvonalú volt, mint a demokratikus csoportban. Annak ellenére, hogy ebben a csoportban a gyerekek lényegesen többet játszottak, sokkal kevésbé voltak elégedettek a csoporttal, mint a demokratikusan vezetettek. A csoporthoz és a vezetőhöz való ragaszkodás is sokkal gyengébb volt, mint a másik csoportban.
- *Nemcsak az autokratikus stílusban vezetett csoport lehet eredményes, hanem a demokratikus is.* A hétköznapi tapasztalataink alapján általában azt szoktuk gondolni, hogy igazán jó munka csak szigorú fegyelem és állandó ellenőrzés mellett történik. A kísérletek azt mutatták, hogy a demokratikusan vezetett csoport ugyanolyan eredményesen dolgozott, mint az autokratikusan vezetett. A munka mennyiségét illetően az autokratikus csoport egy picit jobb teljesítményt nyújtott ugyan, de a demokratikus csoportban sokkal kreatívabb, azaz jobb minőségű munkák születtek. A munka iránti spontán érdeklődés pedig sokkal nagyobb volt a demokratikus csoportban, mert ők akkor is tovább dolgoztak, amikor a vezető elhagyta a termet, míg az autokratikus csoportban a teljesítmény a vezető nélküli időszakban a felére esett vissza.
- *Az autokratikusan vezetett csoportban erősödik az agresszióra való hajlandóság.* A kutatók azt tapasztalták, hogy az autokratikusan vezetett csoportokban a gyerekek közötti agresszív megnyilvánulások száma időnként megnő. Azonban nem minden esetben volt ilyen nyilvánvaló az erőszak fokozódása, sőt néhány autokratikusan vezetett csoportban egészen alacsony mértékű volt. Ez azonban nem jelentette azt, hogy ezekben a csoportokban a feszültség nem növekedett, csupán azt mutatta, hogy a gyerekek elfojtották a bennük felgyülemlett agressziót. Ezt a következtetést támasztották alá a csoporton kívüli viselkedéses jellemzők is. Az autokratikus csoportban dolgozó gyerekek a munka végeztével gyakran tönkretették, amit készítettek. Az agresszió visszafojtását igazolták azok a tapasztalatok is, amelyeket a vezetési stílus váltásakor figyeltek meg. Ha a korábban autokratikus módon vezetett csoportot demokratikus vezető vette át, a gyerekek agresszív viselkedéseinek száma drámaian megemelkedett. A korábban felgyűlt feszültséget a felszabadult légkörben leveztették a gyerekek.
- *Az autokráciában erős függés, kisebb önállóság jellemzi a tagokat, mint a demokráciában.* Az autokratikusan vezetett csoportban a gyerekek megnyilvánulásait nagyfokú füg-

gőség jellemezte. Nem kezdeményeztek, inkább csak behódoltak az utasításoknak. Egymással való beszélgetéseik nem voltak olyan változatosak, mint a másik két csoportban.

- *A demokratikus légkörben jobb csoporton belüli kapcsolatok, több segítő megnyilvánulás volt megfigyelhető.* A demokratikus légkörben a gyerekek jobban figyeltek egymásra, több volt a „mi” típusú kommunikáció, több játékos megnyilvánulás és differenciáltabb csoportszerkezet (több alcsoport) volt megfigyelhető. A demokratikus csoportra sokkal jellemzőbb volt a csoporttulajdon védelme, mint az autokratikusan vezetett csoportra. Az autokrácia fegyelmezett és az egyéni kezdeményezéseket elnyomó rendszerében szükségszerűen felhalmozódnak feszültségek, és ez a légkör nem kedvez a másokra való odafigyelésnek, segítségnyújtásnak.

Lewin kísérletének eredményeit bizonyos fenntartásokkal szabad csak kezelni. Egyrészt laboratóriumi kísérletről van szó, a csoportok létszáma meglehetősen alacsony volt, a csoportok nem voltak igazi függő viszonyban a kísérletben dolgozó vezetőkkel (Snyders 1991). A vezetői típusokhoz a kísérleti megvalósítás során mesterségesen olyan jellemzőket kötöttek, amelyek nem szükségszerű velejáróik. Az autokratikus vezető nem feltétlenül undok, sőt lehet kifejezetten kedves is, miközben tekintélyt parancsol. A laissez faire vezetőnek viszont nem kell nemtörődömnnek és passzívnak lennie, miközben önállóságot biztosít és kezdeményezőkézséget vár el. Egyszóval leegyszerűsített és bizonyos mértékig mesterséges helyzetről volt szó.

Lewin egyértelműen a demokratikus vezetés előnyeit hangsúlyozza. Érdeemes azonban látnunk, hogy jól meghatározott és gyors munkát igénylő feladatoknál a tekintélyelvű vezető hatékonyabb (lásd 20. fejezet, kommunikációs hálók), és a feladatvégzésre motivált és önállóan dolgozni képes csoporttagok és kreatív feladat esetén a laissez faire vezetés is lehet kívánatos.

Másrészt a valóságban nincsenek ilyen kiélezett különbségek; az egyes típusok tulajdonságai keverednek, ritka a tisztán egyik vagy másik kategóriába tartozó vezető.

Mégis, a hétköznapi vezetői gyakorlat visszaigazolja a kísérlet eredményeit. A legszembetűnőbb az iskolai helyzetekben az agresszív viselkedés és az autokratikus vezetési mód kapcsolata. Megfigyelhető, hogy a kemény fegyelmet tartó, autokratikus eszközöket használó tanárok óráin a gyerekek gyakran kifogástalanul viselkednek, de kilépve a tereméből vagy az iskolából, felszabadulnak indulataik, és gyakran nagyon agresszíven viselkednek egymással. Az agresszív viselkedésnek más módjait, mint például az árulkodást, a segítség megtagadását, egymás lebecsülő minősítését is gyakrabban használják, mint a demokratikusabb légkörben nevelt társaik.

A kísérlet figyelemre méltó mozzanata volt, amikor egy autokratikus vezetőt demokratikus vezető váltott fel a csoport élén: az agresszió ugrásszerűen megnőtt, a rend felbomlott. Az iskolában ez a szituáció gyakran előfordul, és komoly konfliktusforrást jelent. Ennek az egyik tipikus megjelenése akkor figyelhető meg, amikor *egy szélsőségesen autokratikus* tanító által vezetett osztály felső tagozatba lép. Ilyenkor a „kisangyalnak” tartott osztály „kisördögé” változik, és a tanárok között elindul a bűnbakkeresés. Az új

tanárok általában a tanítót hibáztatják, míg ő azt bizonygatja, hogy az ő vezetése alatt ez nem fordult elő, a többiek bizonyára nem tudnak bánni a gyerekekkel. Itt azonban ennél sokkal összetettebb jelenségről van szó. Az autokratikus légkörben nevelt gyerekek egyrészt felszabadulnak, másrészt kezdetben nem „értik” azt a kommunikációt, amely számukra ismeretlen. Nem tudják, hogyan kell élni a nagyobb szabadsággal. Ugyanis a kontroll megszűnésével egy időben nem tud az önkontroll működni, mivel ki sem fejlődött. Időre van szükség, a nevelők részéről pedig a türelem mellett nagyfokú tudatosságra az önállóságra, önfegyelmre szoktatásban. Fokozatosan csökkentve a külső szabályozást, egyre több szabadságot engedve a gyerekeknek, azok lassanként megtanulnak élni a lehetőségekkel, nem csak visszaélni vele. Nagyjából ugyanez a mechanizmus érvényesül a csoportos együttélés minden szintjén, a tantestületben egy hasonló jellegű vezetőváltás következtében éppúgy, mint a társadalmi berendezkedés változásakor. Ezek a jelenségek nem kiküszöbölhetők, nem lehet átugrani ezt a fejlődési fázist, de megfelelő ismeretek és készségek birtokában mederben lehet tartani és segíteni lehet a folyamat békés lezajlását.

## ■ A HATALOMGYAKORLÁS LEHETŐSÉGEI II. FEGYELMEZÉS

Ha arról kérdezzük tanárokat, hogy mi okoz nekik komoly, gyakori problémát munkájuk során, az első helyek egyikét a fegyelmezetlenség, a fegyelmezés foglalja el. A fegyelmezés jelentős mennyiségű időt vesz el a tanítástól. Egy vizsgálat szerint a tanóráknak hozzávetőleg fele nem tanulással telik, és az idővesztés jelentős részéért a fegyelmezési problémák felelősek (Cotton 1990).

A fegyelmezés része a pedagógus vezetői szerepkörének. Az osztály társas közege és a fegyelmezés közötti kapcsolat kölcsönös: a fegyelmezés befolyásolja a csoport jellemzőit, működési dinamikáját és a tanár-diák viszonyt, ugyanakkor megfordítva is igaz: ezek a tényezők hatnak a pedagógus fegyelmezési módszereire.

A fegyelmezés kétféleképpen működhet: megelőzéssel, illetve szankcionálással. A preventív módszerek különösen fontosak, hiszen ezekkel megelőzhető a nemkívánatos viselkedés, és ez kellemesebb mindenkinek, mint az utólagos büntetés. A fegyelmezés akkor a leghatékonyabb, ha a szabályok iskolai szinten érvényesek, és ezekkel valamennyi pedagógus azonosul.

Bármennyire sikeres is a megelőzés, teljesen nem lehet megszüntetni a nemkívánatos viselkedést, tehát szükség van szankciókra. Nem minden büntetés egyformán hatékony. A kutatások különösen sikeresnek találták azokat a szankciókat, amelyeket a tanár a tanulókkal közösen dolgoz ki. Ugyancsak hatékony, ha a szülőket be lehet vonni a folyamatba – például úgy, hogy a gyerek az iskolai viselkedéséért otthon kap jutalmat vagy büntetést (pl. tévézés, számítógépes játék korlátozása, korai lefekvés) (Cotton 2009).

A következőkben a preventív fegyelmezési lehetőségek közül emelünk ki kettőt: az osztály közös munkáját irányító szabályok kidolgozásának szempontjait és a tanár irányító szerepének érvényesülését az órai munka szervezése során.

## Az elvárások megfogalmazása, a szabályalkotás szabályai

A kapcsolatalakítás kezdeti időszaka nemcsak a tanár-diák interakciók kimondatlan szabályai, hanem az órai viselkedést vezérlő explicit szabályok szempontjából is jelentős. Azoknak a tanároknak, akik a tanév elején egyértelmű szabályrendszer alakítanak ki, az év későbbi részeiben kevesebb fegyelmezési problémájuk van. Amennyiben az első néhány hetet felölelő „kritikus periódust” kihasználatlanul hagyjuk, a későbbiekben jóval nehezebb lesz megnyerni a tanulók együttműködését (Evertson et al. 1989).

A megfelelő keretek kialakításának jelentőségével a tapasztalt tanárok tisztában vannak. Egy angol vizsgálatban arról kérdeztek hosszú ideje a pályán lévő tanárokat, hogy mit tesznek a fegyelem érdekében. A válaszok 53%-a a megfelelő keretek kialakításáról, a szervezésről szólt (pl. megfelelő instrukciók, munkaszervezés, előkészület, tervezés, rutinok kialakítása, ültetés), míg mindössze 25%-ban jelentek meg reaktív megoldások (szankciók alkalmazása, szóbeli elmarasztalás, figyelmeztetés stb.) (Munn–Johnstone–Chalmers 1992).

A zökkenőmentes óravezetésben nagy támogatást jelentenek a megfelelő órai viselkedést vezérlő szabályok. A hatékonyan fegyelmező tanárok osztályaiban vannak szabályok, amelyek a gyerekek óra alatti beszélgetéseire, mozgására (sorakozás, csoportokba rendeződés, anyagok, eszközök szétosztása stb.), illetve az esetleg felmerülő üresjáratok kitöltésére vonatkoznak. A szabályok megalkotásakor mindenképpen érvényt kell szerezni a következő szempontoknak:

- *Ne legyen túl sok!* Sem a gyerekek, sem a tanár nem fog emlékezni egy hosszú listára. A tapasztalatok alapján az tűnik célravezetőnek, ha fontossági sorrendet állítunk fel a szabályok között, és egyszerre mindig csak néhányat (3-5) állítunk a figyelem homlokterébe. Ha ezekben javulás mutatkozik, újabbakat választhatunk.
- *Vonjuk be a gyerekeket is a folyamatba!* A szabályok kialakításában, megvitatásában aktív szerepet bízhatunk a gyerekekre. Léteznek olyan fegyelmezési programok, amelyekben a gyerekek a szabályok betartásának és megszegésének következményeit is meghatározhatják: maguk döntenek el, hogy milyen jutalmak vagy szankciók járnak együtt bizonyos viselkedésekkel. A gyerekek minél nagyobb fokú bevonása azért fontos, mert ha személyesen magukénak érzik a szabályokat, akkor motiváltabbak lesznek a betartásukra, és fokozódik a kontrollérzésük, amely lényeges lépése a belső fegyelem kialakulásának, a külső szabályok kényszerű elfogadása helyett. Bizonyos fegyelmezési programokban a csoporttal szerződést köt a tanár, amelyet akár írásban is rögzíthetnek.
- *Legyenek rugalmasak, változtathatóak!* A szabályokat időnként érdemes felülvizsgálni, módosítani.
- A szabályok olyan elvárásokat fogalmazzanak meg, amelyek *ténylegesen segítik* a tanulást elősegítő környezet létrejöttét (pl. a rágógumizás tiltása háttérbe szorulhat más, zavaróbb viselkedéseket tiltó szabályokkal szemben)!
- *Legyenek egyértelműek*, a gyerekek számára is világosak! Minimálisan meg kell bizonyosodni arról, hogy a tanulók tudják, mit várnak el tőlük. A szabályok mellett azt is egyértelműen fogalmazzuk meg, hogy milyen következményekkel jár a szabályszegés.

- *Legyenek inkább állító, mint tagadó formájúak!* Jóval nehezebb megfelelően viselkedni, ha csak azt tudjuk, mi az, amit nem szabad. A jó szabály azt is megmondja, hogy mit lehet tenni.
- *Legyenek ellenőrizhetőek és betarthatóak!*
- *Legyenek szembeötlőek!* Szem előtt tarthatók a szabályok, ha kifüggesztjük őket a tanteremben. A kincstári házirendek csekély hatékonyságát elkerülendő, jó, ha a néhány, aktuálisan kiválasztott – érdekesen és érthetően megfogalmazott – szabály elhelyezését időnként változtatjuk.

### Az órai munka hatékony szervezése

Kounin hetvenes években végzett klasszikus kutatásai nyomán kiderült, hogy a fegyelem kulcsa nem abban van, ahogyan a tanár az egyes gyerekekkel bánik, hanem ahogyan a csoport működését vezényli. Megfigyelései alapján körvonalazható néhány olyan tanári viselkedésmód, óravezetési jellemző, amely pozitív kapcsolatban áll a fegyellemmel és azaz, hogy a gyerekek ténylegesen mennyi időt töltenek feladatvégzéssel. Tekintsük át a legfontosabbakat (Kounin 1970)!

**Éber jelenlét** ■ *Az éber jelenlét az a rejtélyes képesség, amellyel a tanár a deviáns viselkedést észreveszi, szinte még mielőtt elkezdődne. A megfelelő időben a megfelelő helyen van. Magyarul az ilyen tanárra mondjuk, hogy „hátral is van szeme”. A tanár – nem is annyira a szavaival, inkább viselkedésével – azt a benyomást kelti, hogy minden pillanatban tudja, mi folyik az osztályban. Korai fázisban be tud avatkozni a problémahelyzet kialakulásába, mielőtt még az elterjedne. Ennek a képességnek a hiányát mutatják az időzítési hibák, amikor a tanár már csak későn veszi észre a rendzavarást, amely ekkor már komolyabb beavatkozást igényel.*

A diákokról és az osztály egészéről mint csoportról felhalmozott ismeretek mellett ebben a képességben valószínűleg nagy szerepe van a korábban már említett térkihasználásnak: vagyis hogy a tanár mennyire jól tudja áttekinteni, használni, birtokba venni az osztálytermet.

**Figyelemmegosztás** ■ *A figyelemmegosztás képessége lehetővé teszi, hogy a tanár észre vegye és kezelje a zavaró viselkedéseket az óra menetének megszakítása nélkül. Számos példát láthatunk erre: előfordul például, hogy a tanár tudja, hogy egy gyerek nehezebben szokott megoldani valamilyen feladatot, ezért rá külön is figyel, mellette állva segíti, ha elakad.*

**Egyenletes óratempó biztosítása** ■ Fontos, hogy az óra változatos, lendületes legyen, hogy ne időzzünk fölöslegesen hosszan egy-egy kérdésnél, különösen, ha azt már egy-két gyerek kivételével mindenki érti. A hosszas magyarázatnak az a veszélye, hogy – bár segíti azt a gyereket, aki nem érti, miről van szó, vagy éppen többet szeretne tudni – az osztály

nagy részének az érdeklődése fokozatosan lanyhul. A tanórának vannak olyan részei, amelyek kritikusak a fegyelem megtartása szempontjából: az egyik az *órakezdés*. Egyfelől, kicsiben megismétlődik az, amit a kapcsolatalakítás kezdeteiről elmondtunk: a tanárnak fel kell mérnie a gyerekek aktuális állapotát, hangulatát, valamilyen tájékoztatást kell adnia arról, hogy mi fog történni. Ugyanakkor gyakran adminisztratív teendőket is el kell látnia (hiányzók, naplóbeírás stb.). Vannak, akik szerint az első öt percet érdemes nagyon aprólékosan megtervezni. Néhány tanárnak, különösen az alsó tagozaton, vannak órakezdési ceremóniái, amelyek a gyerekek ráhangolódását biztosítják.

A tevékenységek közötti *átmenetek* ugyancsak problematikusak lehetnek. Egy amerikai felmérés szerint az általános iskolai osztályokban naponta átlag 31 nagyobb átmenet van, amelyek összesen a teljes tanítási idő 15%-át teszik ki. A legtöbb fegyelméletlenség, rendzavarás ezekben az időszakokban történik. Segítséget jelent, ha lépésről lépésre megtervezzük ezeket az átmeneteket, és ennek algoritmusát akár le is írhatjuk, sőt a tanulóknak is odaadhatjuk.

■ Például a tanári magyarázatra figyelés után valamilyen egyéni munkára történő váltás gyerekek számára megfogalmazott lépései a következők lehetnek:

1. lépés: Tedd el a jegyzeteket, és tégy rendet az asztalodon!
2. lépés: Készítsd elő a ceruzáidat, és vedd elő a munkalapot, amelyet a csoportfelelőstől kaptál!
3. lépés: Láss munkához!
4. lépés: Ha segítségre van szükséged, tedd fel a kezed!

Az ilyesfajta forgatókönyvek különösen a kezdő tanároknak segíthetnek, illetve fiatalabb gyerekek tanításakor lehetnek jelentősek. Az *óra vége* is kritikus szakasz szervezési szempontból. Általános hiba, hogy a tanár sietve fejezi be az órát, kifut az időből. Másik jellegzetes hiba, ha az óra nincs kellő hangsúllyal lezárva, mintegy feloszlik a társaság.

**Gördülékenység** ■ A *gördülékenység* a tevékenységek zökkenőmentességét biztosítja. Az óra lendületének megtörése zavaró, veszélyezteti a kialakult rendet. Nem tanácsos például belekezdeni egy tevékenységbe, amíg az előzőt le nem zártuk. Az is zavaró lehet, ha egy már lezárt tevékenységhez utólag teszünk még hozzá valamit. Gátolja a gördülékenységet az is, ha túlságosan széttagolunk, nagyon kis lépésekre bontunk egy-egy tevékenységet.

**Figyelemfelhívó, figyelmeztető jelzések használata** ■ A figyelemfelkeltés hasznos eszköze, ha a gyerekeket előre figyelmeztetjük arra, hogy mi fog történni a következőkben. Bonyolultabb átmenetek zökkenőmentes levezényléséhez jelzések is használhatók. A jelzés lehet verbális (pl. „Még öt perccel van, hogy befejezzétek a csoportmunkát!” „Most kb. húsz perce dolgoztok, nagyjából a felénél kellene tartanotok.”) vagy nem verbális. A kéz- és hangjelek, illetve írásos/rajzos jelzések különösen kisgyerekek esetén hatékonyak, illetve olyan tevékenységek és tantárgyak esetén, amikor az osztály nehezen hallaná

meg a tanárt. A figyelemkérés egyezményes jele lehet például, ha a tanár felemeli az egyik kezét. Aki ezt észreveszi, megáll, és szintén felemeli a kezét. Minél több gyerek „vette” a jelzést, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a többiek is észreveszik.

### ■ A HATALOMGYAKORLÁS LEHETŐSÉGEI III. ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS

Az értékeléssel kapcsolatban azt a kérdést vizsgáljuk ebben a részben, hogy hogyan hat az iskolai teljesítmény értékelése (kitüntetetten a feleltetés és az osztályozás) a tanuló személyiségére és a tanár-diák kapcsolatra.

A pedagógusok, szülők, de még a diákok egyöntetű véleménye szerint is szükség van az iskolai értékelésre, és a legtöbben még azt is természetesnek tartják, hogy ez az értékelés jegyekkel történjen. Bár van példa arra, hogy bizonyos évfolyamokban vagy iskolákban nem osztályoznak – első osztályban vagy az alább ismertetésre kerülő Rogers-, Waldorf- és Kincskereső iskolákban –, a legtöbben elkerülhetetlennek tartjuk a jegyeket. Pedig ennek valószínűleg a tradíció a legfőbb oka. Elképzelhető lenne, hogy a tanulási folyamatot és a bizonyítvánnyal történő teljesítményértékelést elválasztjuk egymástól. Gondoljunk csak a nyelvtanfolyamok és nyelvvizsgák gyakorlatára vagy a művészeti szakörökre, ahol a megmérettetés az év végi kiállítás vagy a külső pályázatokon való részvétel során történik. Ezekből a példákából is sejthető, hogy a tanulás során adott visszajelzések, a feleltetés, dolgozat, jeggyel való osztályozás közül a *visszajelzés* az oktatásnak az az eleme, ami feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a tanulás hatékony legyen.

A kérdést mégsem az „osztályozzunk vagy sem” dilemmára szeretnénk kiélezni. Úgy gondoljuk, hogy az iskola tradíciói, a tanár és a diákok személyiségtényezői, tudása és elvárásai együttesen vezetnek egyik vagy másik értékelési módszerhez, és mindegyiknek megvan a maga előnye és hátránya. A kérdés, amit meg szeretnénk vizsgálni, nem az, hogy hogyan értékeljünk, hanem hogy bármelyik módszert hogyan tudjuk úgy alkalmazni, hogy az a leghatékonyabb legyen. Ebben három szempont az irányadó:

- elsősorban az, hogy mi szolgálja a diákok személyiségfejlődését, vagy minimális célként mi az, ami nem káros;
- mi segíti elő a teljesítményt, optimális esetben a tanulás színvonalának a javulását;
- adjon támpontot a következő iskolatípusba lépéshez.

Az iskolai értékelés elmaradhatatlan funkciója, hogy a végső bizonyítvány kifejezze a tudás mértékét. Ez azt jelenti, ne érjen „többet” egy jó hírű iskola négyese, mint máshol egy ötös. A bizonyítvány a további iskolázatáshoz információt nyújt, ezért a jegyeknek az iskolák közt összehasonlíthatóknak kellene lenniük.



## Az osztályzatokkal való értékelés

Az osztályozás az iskolai mindennapi gyakorlat része. Sarkítva azt mondhatnánk, hogy a gyereket az iskolából hazaérve, szinte köszönésként azzal a kérdéssel fogadja a család, hogy milyen jegyet kaptál. A szülőket érdeklik a jegyek, legalábbis addig, amíg nem adják fel a reményt, hogy a gyermekük képes jól teljesíteni. Ugyan nincsenek egzakt mérések, mégis mindenki tudja, hogy a fogadóórákon a szigorúan osztályozó tanárok ajtaja előtt kígyóznak a sorok.

A tanulói teljesítmény értékelésének vannak előnyei és hátrányai, a 28.4. táblázatban számba vesszük, hogy miben nyilvánulnak meg az előnyök, és hogyan lehet a hátrányokat mérsékelni.

28.4. TÁBLÁZAT ■ Az iskolai értékelés előnyei és hátrányai

Előnyei	Hátrányai
1. Fokozza a teljesítményt	1. Szorongást okoz
2. Folyamatos tanulást biztosít	2. Fokozza a rivalizálást
3. Visszajelzés a tanulóknak	3. Nem reális
4. Visszajelzés a tanárnak	4. Konfliktusforrás a tanár és a diákok közt
5. Az ismétlést szolgálja	5. Időigényes
6. Siker esetén növeli az önértékelést	6. Kudarccsal csökkenti az önértékelést
7. Informálja a szülőket	7. Csökkenti a kreativitást

Hét pozitív és hét negatív hatást veszünk számba, előrebocsátva azt is, hogy itt most alapvetően a jegyekkel való értékelés hatásaival foglalkozunk.

**+ 1. Fokozza a teljesítményt** ■ A vizsgálatok tanulsága szerint az értékelés minden esetben fokozza a teljesítményt az értékelés nélküli csoportokhoz képest (P. Balogh – Gergencsik 1974). Ez összefügg azzal, hogy a viselkedés irányítása az iskolai gyakorlatban alapvetően külső. Büntetések és jutalmak „járnak” tanulmányi munkáért már az első naptól kezdve, a különbség csupán annyi, hogy kezdetben piros pontokat, nyuszikat és orozslánokat, később ötösöket lehet kapni. Sajnos az oktatásban meglehetősen kicsi tere marad az intrinzik motivációnak (vö. a 10. fejezettel).

**+ 2. Folyamatos tanulást biztosít** ■ A külső szabályozás eredményeként a jutalom vagy a büntetés (feleltetés, röpdolgozat) veszélye egyenletesebbé teszi a tanulást. Ha a diákok tudják, hogy csak bizonyos időszakoként van számonkérés, akkor a tanulás mennyisége egyenletlenné válik, a dolgozat előtt sokat tanulnak, a dolgozat utáni időszakban szinte semmit (Gage–Berliner 1984). Ezért a tanárok igyekeznek is a feleltetést és dolgozatokat úgy időzíteni, hogy ne lehessen megúszni a nem készülést. A diákok a középiskolai tanulmányok során a külső kényszer hatására tanulnak, tipikusan mindig a következő napra készülnek (Martonné 1988; N. Kollár – Martonné 2001). Az egyetemi tanulmányok kezdetén a szorgalmi időszakban nincs külső kényszer a tanulásra. Sok diák a vizsgaidő-

szakban szembesül azzal, hogy a nagy mennyiségű anyag megtanulásához nem elegendő számára a vizsgák közti idő. Érdemes lenne már a középiskolában a nagyobb önállóságot igénylő tanulási formákkal előkészíteni a tanulókat az egyetemi követelményeknek való megfelelésre.

**+ 3. Visszajelzés a tanulóknak + 4. Visszajelzés a tanárnak** ■ A dolgozatokban, de akár a feleleteknél kiderülő hiányosságok, meg nem értett anyagrészek fontos információkkal szolgálhatnak arról, hogy a tanulók jó irányba haladnak-e a tanulás során. Sok tanulás-módszertani hiba korrigálható lenne, ha ezeket az információkat felhasználnánk. A tömeges rossz teljesítmény azonban a tanárnak jelezheti azt is, hogy a diákok számára nem megfelelő az a mód ahogy szervezi vagy tanítja az anyagot, esetleg a számonkérés módszerével van baj (P. Balogh 1978).

**+ 5. Az ismétlést szolgálja** ■ Sokszor dilemma egy tanár számára, hogy mennyi időt fordítson az ismeretek ellenőrzésére. Ilyenkor érdemes azt is mérlegelni, hogy milyen formában szolgálja az ismeretek átismétlését az anyag számonkérése. Különösen nagy szerepet érdemes szánni a hibák visszajelzésének és azon hiányosságok pótlásának, amelyekre a következő anyag rész épül.

**+ 6. Siker esetén növeli az önértékelést** ■ Ez elsősorban akkor következik be, ha a tanuló a saját erőfeszítéseinek és képességeinek tulajdonítja a teljesítményt (lásd 10. és 24. fejezet).

**+ 7. Informálja a szülőket** ■ Nagy szerepe lehet a tanulmányok szempontjából (is, a nevelési szempontokon túl) a szóbeli értékelésnek és a szülőkkel való személyes kapcsolattartásnak. Azonban, ha az értékelés csak a számszerű eredményekre korlátozódik, akkor a szülők még a tanulóknál is kevesebb támpontot kapnak a teljesítményproblémák kezeléséhez. A bizonyítvány a továbbtanuláshoz is információkat szolgáltat. Ezért lenne többek közt fontos, hogy az iskolák ne a saját követelményszintjükhez, hanem országos standardhoz mérjék a tanulók teljesítményét.

Most tekintsük át a hét lehetséges negatív hatást.

**– 1. Szorongást okoz** ■ Ennek mértéke függ az egyén teljesítménymotivációjától (lásd 10. fejezet), a szorongásra való hajlamtól, de a számonkérés különböző formái sem egyformán megterhelőek mindenki számára. Az írásbeli vagy szóbeli felelés az extravertió-introvertió személyiségdimenzió mentén különböző diákok számára eltérő nehézségi szintet jelent. Az extravertált tanulók általában jobban teljesítenek szóban, könnyebben használják fel a tanár visszajelzéseit, és kevésbé vált ki belőlük szorongást a társak előtt való szereplés. Az introvertált tanulók számára viszont az írásbeli felelet, dolgozatírás a kedvezőbb forma (P. Balogh – Gergencsik 1974).

– **2. Fokozza a rivalizálást** ■ A tanulók egymással szembeni versengése elsősorban olyan feleltetési és osztályozási gyakorlat mellett fokozódik nem kívánt mértékűvé, ahol az erőforrásokért meg kell küzdeni. Az egész osztálynak feltett kérdések és a jelentkezés alapján való felelés tipikus példája ennek. Többen tudják a jó választ, sőt a tanár akkor elégedett, ha sok a jelentkező, de csak egyvalaki mondhatja el azt, amit tud. Érdeemes ilyenkor arra a mozzanatra különösen figyelmet fordítani, hogy a többi diák kifejezetten abban érdekelt, hogy a felelő ne tudja jól a választ, mert ilyenkor újabb esélyt kap mindenki a megszólalásra.

Az osztályzatoknak az egymáshoz mért teljesítmény alapján megállapított szintje szintén alapja a rivalizálásnak. Ha csak bizonyos számú ötöst vagyunk hajlandóak adni, és jó teljesítmény esetén feljebb visszük a követelményszintet, akkor a jó jegy feltétele, hogy a többieknél jobbnak kell lenni.

Még inkább fokozott rivalizálás következik be olyankor, amikor csak a győztes kaphat jutalmat. Ilyenkor csak az kaphat ötöst, aki elsőként vagy legjobban oldja meg a feladatot. Ezek a helyzetek az egymással való zárt végű versenyre épülnek.

– **3. Nem reális** ■ Nem csupán a jegyekkel kapcsolatos közvélekedés, hanem mérési eredmények alapján is elmondhatjuk, hogy az iskolák által alkalmazott osztályzatok nem azonos értékűek. Saját vizsgálatainkban például (N. Kollár 2001) azt találtuk, hogy a nagy hírű, a magas túljelentkezés miatt a diákok közül válogatni tudó iskolákban az átlagos színvonalú iskolákhoz képest, valamint a tagozatos osztályokban a nem tagozatosokhoz képest sok esetben rosszabb osztályzatokat kapnak a diákok. Ez különösen akkor elgondolkodtató, amikor a matematika tagozatos diákok matematikából, a nyelv tagozatosok nyelvből kapnak gyengébb osztályzatokat, mint a párhuzamos nem tagozatos osztályok diákjai. Ezért a diákok gyakran úgy vélik, hogy nem érdemes erős iskolába menni, mert az egyetemi felvételihez a „vitt pontszámuk” nem tükrözi a tudásukat.

Nem csupán az alkalmazott mérce relativitása miatt nem pontosak az osztályzatok. Vizsgálatok alapján azt tapasztalták, hogy ugyanaz a tanár ugyanarra a teljesítményre is nagyon különböző értékeléseket adhat. Most tekintsünk el azoktól a 24. fejezetben tárgyalt torzító tényezőktől, amelyek a személyészlelést befolyásolják. A vizsgadolgozatok értékelésében a tanulók személyétől függetlenül is elgondolkodtató különbségeket mutatnak a vizsgálatok. Franciaországban, ahol 20 fokú skálán osztályoznak, egy tanárral három év után újra megítéltették ugyanazokat a természettudományos dolgozatokat, 37 dolgozatból 7-re született ugyanolyan osztályzat, a többi dolgozatnál 1–10 jegynyi eltérés is volt.

Több tanár összehasonlításában is hasonlóan változó értékelést találtak matematika érettségi dolgozatok osztályzataiban. Hat tanárral megítéltetve 100 dolgozatot, 8–12 jegy eltérést is találtak (P. Balogh 1978). Ezek a vizsgálatok, bár „régiek”, két szempontból is figyelemre méltóak. Egyrészt, mert a könnyebben számszerűsíthető reáltárgyakkal kapcsolatosan mutattak ki változékonyságot az értékelésben, másrészt, mert választ adnak arra a kérdésre, hogy megoldaná-e az osztályozással kapcsolatos problémákat, ha nem ötfokú, hanem finomabb skálát használnánk.

– **4. Konfliktusforrás a tanár és a diákok között** ■ Ez két okra vezethető vissza. A tanulót – jó esetben – érdekli az osztályzat, az önértékelésében szerepet játszik ez a teljesítményre adott visszajelzés, ezért „harcol” a jegyért. A gond a jegyek és az önértékelés viszonyában kétféleképpen jelentkezhet, egyrészt hogy a diákok elsősorban a jobb jegy, és nem a jobb teljesítmény érdekli, a másik – és tanári szempontból nehezebben kezelhető probléma – a diák közömbössége az osztályzatokkal szemben, amit egyrészt a környezet érdektelensége, másrészt a tanult tehetetlenség érzése vált ki (P. Balogh 1978).

A konfliktus másik lehetséges forrása az értékelés körülményeinek és az osztályzatok igazságosságának a kérdése.

■ Egy osztályban a diákok panaszt tettek az angoltanárra az igazgatónál, hogy jogtalanul íratott dolgozatot, mert nem jelentette be előre. A tanár azzal védekezett, hogy órák óta olyan feladatokat oldanak meg, amik a dolgozatban szerepelnek, és folyamatosan utalt is rá, hogy ezek a dolgozat feladattípusai. A legérdekesebb a vita megoldására született „javaslat”, hogy a tanár jelentse be, hogy dolgozatot fognak írni, és ha már egyszer bejelentette, akkor joga legyen akármelyik órán megírni. Mintha a diákok érdeke a jegy, a tanáré meg a sakkban tartás lenne.

A példa jól mutatja, hogy az értékeléssel kapcsolatos konfliktusok sokszor a hatalmi kérdések és az eljárási szabályok körül bontakoznak ki: joga van-e a tanárnak számon kérni, és mikor; lehet-e javítani; figyelembe lehet-e venni az osztályzatok átlagán kívül más szempontot is; fölfelé vagy lefelé kell-e kerekíteni a 3,5-et; egyáltalán, az évközi jegyek-e a meghatározóak; stb.

A kérdésekre adott válaszok, úgy gondoljuk, kevésbé fontosak, mint a világosan lefektetett követelmények és értékelési szempontok és a nyílt problémamegoldásra törekvő kommunikáció a konfliktusok rendezésében. A vitákat csökkentheti az is, ha a tanári karon belül van egy viszonylag egységes elvárásrendszer.

– **5. Időigényes** ■ A feleltetés a tanórák többségében 15-20 percet vesz el az órából. Nem véletlenül használjuk a köznapi kifejezést, ami a veszteségre utal. A tananyag ismétlése, a tanultak ellenőrzése és az értékelés fontos eleme a tanulási folyamatnak. Azt érdemes mérlegelni, hogy olyan formákat találjunk, amelyek nem csupán az anyag mechanikus ismétlését szolgálják, hanem minél több tanulót vonnak be aktívan ebbe az órai tevékenységbe, és a megértést szolgálják. A dolgozatok esetén külön érdemes odafigyelni, hogy a hibázásokat használjuk fel arra, hogy megkeressük a homályos pontokat, és orientáljuk a tanulókat a további tanulás módszereinek a megválasztásában.

– **6. Kudarc esetén csökkenti az önértékelést** ■ Ebből a szempontból lényeges, hogy van-e esély a teljesítmény javítására. Az év végi vizsga problémáját is érdemes mérlegelni. Egyre több iskolában tartanak év végi vizsgát vagy „kis érettségit”. Amennyiben az év végi jegyet ez a felelet döntően meghatározza, és nincs lehetőség a javítására, extrém módon megnőhet a diákok szorongása. Ha azonban ez csupán egy lehetőség arra, hogy az év köz-

beni rossz teljesítményt kijavítsuk, akkor a pozitív hatásai kerülhetnek előtérbe. A kudarc önértékelést romboló hatása a tanár visszajelzéseitől is függ, amit alább a „homlokzat-óvás” kérdéskörében mutatunk be.

– **7. Csökkenti a kreativitást** ■ Ez összefüggésbe hozható az értékelés szorongást növelő hatásával. Kísérleti bizonyítékok is vannak arra, hogy az eredeti ötletek megjelenését a szorongás és a kudarcélmény gátolja. A gimnázium 12. évfolyamára járó tanulóknak a kísérlet első szakaszában szorongást mérő tesztet, majd egy (konvergens) gondolkodási feladatot adtak. Egy hét múlva hamis visszajelzést adtak a diákoknak a teljesítményükről, majd kreativitástesztet kellett megoldaniuk. A magas szintű szorongás rontotta a kreatív teljesítményt, az alkatilag szorongóbb csoport éppúgy gyengébben teljesített, mint azok, akik a teljesítményükről kapott hamis visszajelzés miatt éltek át kudarcérzést, és ez okozott náluk szorongást (Pléh 1981).

### Még egyszer az értékelés és a tanulók énképének kapcsolatáról

Az énkép és az iskolai értékelés összefüggéseit már érintettük a 4. fejezetben, és foglalkoztunk azzal is, hogy a diák milyen attribúciókkal él, a teljesítményét külső vagy belső okokkal magyarázza (vö. a 24. fejezettel). Itt csupán a tanárok visszajelzéseivel kapcsolatban szeretnénk egy szempontot kiemelni.

Nagy általánosságban a kudarc a teljesítmény csökkenését, a siker a teljesítménymotiváció és végső soron a teljesítmény növekedését eredményezi (10. fejezet). Egy gyenge felelet vagy dolgozat kudarcot jelent a diáknak, ezt utólag a pedagógus nem tudja befolyásolni. Azt azonban igen, hogy ezt a diák hogyan értelmezza, milyen attribúciókat tegyen ezzel kapcsolatban, azaz, hogy minek tulajdonítsa a rossz jegyet. Nem mindegy, hogy a balszerencsét, a nem elegendő szorgalmát, a gyenge képességeit vagy a tanár pikkelését tekinti a gyenge érdemjegy legfőbb okának. Azt, hogy végül a diák milyen magyarázatot kapcsol egy rossz teljesítményhez, nagymértékben befolyásolja a tanár szóbeli és nem verbális visszajelzése is. Ezzel kapcsolatban egy paradox hatást lehet megfigyelni.

A kudarc esetén a tanári reakció különböző érzéseket vált ki a diákokból. Tanárként és diákként egyaránt azt szoktuk gondolni, hogy a diákoknak rossz, ha büntetjük, szidjuk őket. A siker vagy kudarc átélése esetén azonban ez nem egészen így van. Ha egy diák rossz dolgozatot ír, és ilyenkor azt mondják neki: „Szegénykém, de sajnállak, hogy ilyen rosszul sikerült a dolgozatod, biztos nagyon nehéz volt”, akkor azt kommunikáljuk ezzel, hogy „Te ennyire voltál képes.” Ha viszont a tanár kifejezi a csalódottságát, vagy akár a felháborodását azzal kapcsolatban, hogy egy diák jó képességei ellenére „Hogyan írhatott ilyen csapnivaló dolgozatot!”, akkor ezzel a rosszallásunkon kívül azt is kifejezi, hogy „Te egy tehetséges diák vagy, ennél sokkal többre lennél képes.” A tanári reakciók a kudarcra a diákok önértékelését is befolyásolják. Azt tapasztalták, hogy az alacsony teljesítményt követő szimpátiamegnyilvánulások a tanár részéről – amelyek a diák önértékelésének a védelmében születnek – csökkentik a diákok önértékelését (Graham 1984;

Hughes 1992). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nincs szükség a kudarckezelés során együttérzésre, de ennek célja, hogy kifejezzük, megértjük, hogy a diák is dühös vagy éppen csalódott. Tehát az érzelmi válaszára megértően reagálunk, a kudarc okát azonban közösen keressük. A teljesítmény javítását ilyenkor az szolgálja, ha megtaláljuk azokat a tényezőket, amelyek hozzájárultak a kudarchoz és a diák tud is rajtuk változtatni.

Az osztályzatok nemcsak a diákok önbecsülését befolyásolják, de hatással vannak arra is, hogy milyen képet alakítanak ki róluk tanáraik, milyen elvárásokat támasztanak velük szemben. Magyar diákok és osztályfőnökeik körében végzett vizsgálatban N. Kollár és munkatársai azt találták, hogy a tanárok véleménye a tanulókról a tanulmányi eredménnyel mutatott szoros együtt járást. A jó bizonyítványt a tanárok a diák érdeklődésével és terhelhetőségével azonosítják. A jól tanuló diákot érdeklődőbbnek és terhelhetőbbnek tartják. A tanulmányi teljesítmény a diákok megítélésében központi szerepet kap. A rossz tanulmányi teljesítményt az alulterheltséggel azonosítják. A jó jegyek és a kevesebb szabad idő a tanárok számára a képességek megfelelő szintű teljesítmény jele (N. Kollár et al. 1999; N. Kollár 2001).

### Az osztályzatok és a tanár-diák viszony

A tanulmányi eredmény, közvetlenül kapcsolatba hozható azzal, hogy mennyire jó a kapcsolat a tanár és a diák közt. A diákok véleménye a tanáraikkal való viszonyukról pozitív együtt járást mutat a tanulmányi eredményükkel ( $r = + 0,25$ ), a jobb tanulók kedvezőbben nyilatkoztak a tanáraikkal való viszonyukról is. Három korosztályt, a 3., a 7. és a 11. évfolyam diákjait vizsgálva, azt találták, hogy az életkor növekedésével romlik a kapcsolat. Ugyanakkor az is tény, hogy nemcsak az észlelt kapcsolatok, de a tanulmányi eredmények is drasztikusan csökkennek a 7. osztályra (N. Kollár 2001).

A tanár-diák viszony az értékelés hatékonyságát is nagymértékben befolyásolja. A személyre szabott értékelés és a diák motivációját fokozó szóbeli és nem verbális jelzések fontosságát érdemes hangsúlyozni (P. Balogh 1978). Minél jobb és szorosabb a tanár és a diák közti kapcsolat, annál nagyobb esélye van a pedagógusnak arra, hogy a visszajelzései hatékonyak legyenek. Elgondolkodtató eredmény az osztálytermi megfigyelések alapján, hogy a tanári megnyilvánulásokban a *negatív visszajelzések* dominálnak, ami a tanár-diák kapcsolat romlásához vezet.

## ■ A FELELTETÉS: AZ ÉRTÉKELÉS „PROTOTÍPUSA”

### A pedagógusok véleménye a feleltetésről

Egy fókuszcsoportos vizsgálatban pedagógusokat kérdeztek az értékelésről. A többségében középiskolai tanárokból álló csoportok a feleltetést elkerülhetetlen rossznak tartották. A feleltetés gyakorlatát egyrészt saját tanáraiktól, másrészt tapasztaltabb kollégáiktól



28.2. KÉP ■ A jó fellépés fél siker a felelésnél is

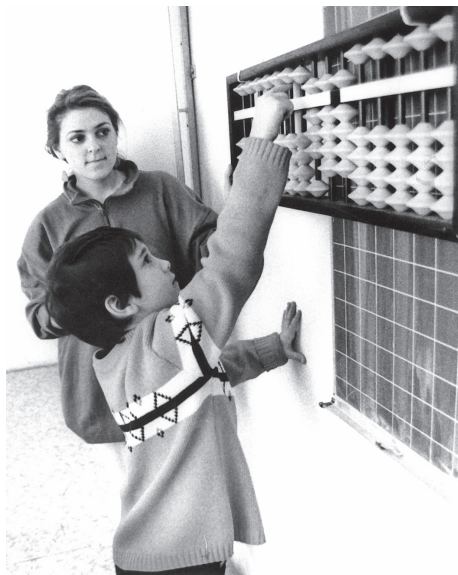
vették át. A feleltetést annak ellenére rendszeresen alkalmazták, hogy az egyetemi tanulmányaik során nem tanulták, és többüknek tudomása volt arról, hogy az angolszász oktatásban gyakorlatilag ismeretlen ez a módszer (Síklaki 2002). Itt jegyezzük meg, hogy az angolban nincs is megfelelő kifejezés a feleltetésre.

### A feleltetés hatása a tanulók énképére – a homlokzatóvás eszközei

A feleltetés mint kommunikációs aktus javíthatja és ronthatja is a tanulók önbecsülését, és ez nem csupán a felelés sikerétől vagy kudarcától függ, hanem attól is, hogy milyen üzenetet hordoz a felelés alkalmával zajló kommunikáció. Síklaki (2002) a feleltetések során zajló párbeszéd elemzéséhez Goffman homlokzatvédelemmel kapcsolatos elképzelését használja szellemes elemzési keretül.

Goffman (1990) elképzelése szerint a kommunikáció során igyekszünk magunkról egy bizonyos benyomást kialakítani az interakciós partnerekben. Ezt nevezi *homlokzatnak*. Ez a számunkra érzelmileg fontos tulajdonságainkat tartalmazza. A diák és a tanár is szeretné fenntartani azt a képet magáról, amit fontosnak érez. Ez nem egy megjátszott szerep, hanem a jó benyomásra törekvés. A homlokzat nem azonos az éniideállal, de nem is csupán a valós énképet tükrözi, hanem annál egy kicsivel előnyösebb képet fest („kell” énkép, lásd 4. fejezet).

Ha például tanárként műveltnek, okosnak, a diákokkal törődőnek szeretnénk látszani, akkor ezért művelődünk, megfontoltan mondunk véleményt az osztály előtt, és törődünk is a diákokkal. Vagyis a homlokzat az a tulajdonságrendszer, amit szeretnénk, hogy mások gondoljanak rólunk, és ami felé egyben törekszünk is. Ugyanígy a diákoknak is megvan a maguk homlokzata. A feleltetés számukra azért kínos, mert közvetlenül veszélyeztetheti az okos, szorgalmas stb. diák homlokzatot. Előfordulhat azonban, hogy egy adott osztályban nem a szorgalmas diák a legnépszerűbb és nem a tanulás a legfőbb nor-



28.3. KÉP ■ Támogató légkörben még a magas követelmények is teljesíthetők

ma, hanem pl. a „laza, könnyed” stílus. Egy ilyen közegben nem a „szorgalmas diák” lesz a homlokzat, így az egész délutánt általában szorgalmasan végigtanuló diákok határozottan titkolják, hogy a tudásuk kemény munka eredménye.

A homlokzat kétféle tulajdonságot tartalmaz: azokat amelyeket mutatni szeretnénk, ezt nevezzük *pozitív homlokzatnak*; és azokat, amelyeket szeretnénk eltitkolni, ezt nevezzük *negatív homlokzatnak* (pl. ne gondolják rólunk, hogy hazugok vagyunk, ne írják elő a felnőttek a 16 évesnek, hogy mikor menjen haza stb.). A beszélgetőpartner részéről nyújtott pozitív udvariassági gesztusok segítik a személyt abban, hogy fenntartsa a homlokzatát. A negatív udvariassági gesztusok (pl. Nem szeretnélek zavarni! Ha majd időt tudsz szakítani arra, hogy...) arra irányulnak, hogy a személy megőrizze a cselekvési szabadságát.

A felettetés során mind a diák, mind a tanár élhet a diák *homlokzatát védő* stratégiákkal, de Síklaki idézett vizsgálatában gyakran találunk *homlokzatromboló* stratégiákat is.

**Mikor használunk homlokzativédő stratégiát?** ■ Ha egy helyzet a kommunikációs partner homlokzatát veszélyezteti, akkor élhetünk a homlokzativédő stratégiákkal (lásd 28.5. táblázat). Ezek lehetnek a csoport előtt zajló („mikrofonba mondott”) kommunikációk, vagy a nyilvánosságot szándékosan kizáró („mikrofon mellé mondott”) kommunikatív aktusok.

A homlokzativédő stratégiák segítenek abban, hogy a diák fenntartsa azt a képet önmagáról, amit mutatni szeretne. Néhány példa a gimnáziumi osztályban felettetés közben megfigyelt, homlokzativédő célzó kommunikációs gesztusra (Síklaki 2002, 42.):

28.5. TÁBLÁZAT ■ Homlokzativédő stratégiák

A tanár hatása a diák homlokzatára, amikor rosszul felel			A homlokzatrombolás kockázata
Mikrofonba	orvoslás nélkül		<i>Ilyen ostobaságot még soha nem hallottam!</i>
	orvoslással	pozitív udvariasság	<i>Gondold át újra, és akkor biztos eszedbe fog jutni!</i>
negatív udvariasság		<i>Megfogalmazhatod a saját szavaiddal is!</i>	
Mikrofon mellé			<i>Ezt majd óra után megbeszéljük</i>
			nagy
			∨
			kicsi



- „Lehet, hogy nem voltál itt, s persze nem emlékszel rá.”
- „Nem volt messze az ötöstől, de valahogy mégis. A felelet jó volt, csak ezt itt eltévesztetted.”

Ha a kommunikációs partnerek között, aszimmetrikus viszony áll fenn, akkor a nagyobb hatalommal rendelkező (a tanár) döntheti el, hogy milyen mértékben használ homlokzatvédő stratégiát. A döntést alapvetően három tényező befolyásolja:

- *A felek társadalmi távolsága.* Minél közvetlenebb a viszony, annál inkább használhatunk nyílt, orvoslás nélküli kommunikációt. Ennek az is az oka, hogy ha jó a kapcsolat, akkor a másik fél „tudja”, hogy nem bántó célzattal fogalmazzuk meg a kritikát.
- *A hatalmi helyzet.* Ha aszimmetrikus a kapcsolat, a hatalmi helyzetben lévő élhet a homlokzatromboló stratégiával, mint ahogy a példákblól látszott, a tanárok időnként élnek is vele. Ez azonban rontja a tanár-diák viszonyt. A fordítottját is érdemes hangsúlyozni, az udvariassági gesztusok a tanár részéről éppen azért nagyobb hatásúak, mint ha egyenrangú felek közt zajlik a beszélgetés, mert a hatalma miatt nem várjuk el, hogy ilyen gesztusokat tegyen. Ez viszont azt jelenti, hogy az őszinte együttérzés kifejezése a tanár részéről nagy információtartalommal bír.

Az adott megfogalmazás ebben a *kulturális környezetben* mennyire számít tolokadásnak. Az osztályteremben például természetesnek vesszük, hogy a tanár megszabja, miről és mennyi ideig beszélhetünk. „Most csak a fő témákat mondd el, amiről még beszélnél!” Képzeljük el ugyanezt a mondatot a férj vagy feleség szájából a családi vacsora közben!

Síklaki (2002) vizsgálatai alapján a homlokzatromboló stratégiák több csoportját különbözteti meg:

- A tanár csak egy jó választ fogad el: „Ez így nem pontos! Már nagyon sokszor megbeszéltük.” (Uo. 40.)
- Szókratészi kérdés abból a célból, hogy pontosan azt a megfogalmazást hallja, amit ő tanított. Ilyenkor a tanár addig kérdez, míg az általa megfogalmazott formában nem kapja meg a feleletet. Ebben a homlokzatromboló elem elsősorban az, hogy a tanár a hatalmát hangsúlyozza a kérdésekkel (joga van előírni a formát is, nem csak a tartalmat).
- Gúnyolódás: „Bori, szerinted meddig kellett megtanulni ezt az anyagot mára? Jó, örülök, hogy egyetértesz velem.” (Uo. 40.)
- Személyre irányuló kritika: „Ez, úgy látszik, magas!” (Uo. 40.)
- A tekintély mindenáron való fenntartása. A diákok jelzésére, hogy kicsöngettek, a tanár reakciója: „Elnézést kérek. Örülök, hogy észrevettétek két perc után.” (Uo. 41.)

## A feleltetés alternatívái

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztése az egyik fontos érv a feleltetés mellett. Ha az iskolai követelményeken, a sikeres felsőfokú tanulmányokhoz szükséges képességeken túlra tekintünk, és a munkahelyi követelményeket mérlegeljük, akkor még inkább világos ennek szükségessége. A feleltetés a vele járó feszültség miatt még támogató tanári kommunikáció mellett sem optimális helyzet a társak előtti beszéd gyakorlására.

Azokat a beszédet igénylő természetes helyzeteket érdemes fokozottabb mértékben felhasználni, ahol az osztálytársak számára is érdekes valódi információkat kell szóban előadni. Ilyenek a kiselőadások, az érvelés a viták során, a csoportos feladatvégzés. Az alternatív iskolákban nem véletlenül biztosítanak nagyobb teret ezeknek a módszereknek.

## ■ HATALOMMAL VAGY ANÉLKÜL: KONFLIKTUSOK ÉS KEZELÉSÜK AZ ISKOLÁBAN

Az emberi együttélés egyik elkerülhetetlen velejárója a konfliktus. A konfliktusok kialakulhatnak személyek között, egy személy és egy csoport között, csoportok között, valamint a személyen belül is (pl. szerepkonfliktus, motivációs konfliktusok). Jelen fejezetben nem térünk ki a csoportközi konfliktusra, azt bővebben a 22. fejezetben elemezzük. Az emberek többsége szeretné elkerülni ezeket a feszült helyzeteket, vagy lecsökkenteni a konfliktusok számát. Felfogásunk szerint a konfliktus egy *próbatétel*, olyan krízis, amelynek sikeres megoldása növeli önbecsülésünket, *hozzájárulhat kapcsolataink fejlődéséhez*. Tanárként a konfliktuskezelés felelőssége még nagyobb, mert saját stratégiáink ebben az esetben is modellként szolgálnak a tanítványok számára.

### A konfliktusok forrásai a szervezetekben és az interperszonális kapcsolatokban

A konfliktus szó a latin *confligo* ma már szimbolikus jelentésűvé vált kifejezésből származik. Eredetileg fegyveres összeütközésre utalt. A társas kapcsolatokban is előfordul olykor, hogy a konfliktust így oldjuk meg, de jellemzően az alkalmazott fegyverek ma már inkább a szavak és a különböző viselkedési, környezeti változtatások.

A hatékony konfliktuskezelés első lépése annak megértése, hogy mi okozta a konfliktust, milyen szinten keletkezett. A szervezetek működésével és fejlesztésével foglalkozó kutatók a lehetséges konfliktusforrások két formáját különítik el (Baron–Byrne 1994). Az egyik a *szervezeti okok*, a másik a *személyek közötti okok*. Az egyes csoportok elemeit és azok hatását a 28.1. ábra mutatja.

A kutatások kezdeti időszakában főleg a szervezeti okokra helyezték a hangsúlyt, de a későbbi vizsgálatok bebizonyították, hogy a munkahelyi konfliktusok kialakulásában a személyes tényezőknek legalább olyan nagy szerepük van, mint a szervezeti okoknak. Az

28.1. ÁBRA ■ A munkahelyi konfliktusok okai (Baron–Byrne 1994 nyomán)



okok között nem lehet mesterségesen sorrendet felállítani. A szervezet funkciójától, felépítésétől, létszámától függően más-más gyakorisággal okoznak gondot a különböző típusú ellentétek.

Az iskolának mint szervezetnek megvannak a maga sajátos konfliktusforrásai. Ezek rendszerezésében Horváth-Szabó Katalin munkájára támaszkodunk (Horváth-Szabó 1997). Az iskolai konfliktusok leggyakoribb forrásai:

- *Érdek-szükséglet-cél* konfliktusok. Ebben az esetben mindkét fél szeretne valamit elérni, és ezek a célok látszólag vagy valóságosan ütköznek. Pl. a gyerek fecseg (figyelmet akar kapni) – a tanár csendet szeretne (tanítani szeretne).
- *Értékkonfliktusok*. Ezek kialakulhatnak a személyes értékek, kulturális értékek, önértékelés mentén. Ha például egy tanár helyteleníti egy diáklány ruhaviseletét, testékszereit vagy tetoválását, az a személyes, kulturális értékek területe a tanár számára, viszont a diáknak az önértékelését sérti, amennyiben a tanár ezt szóvá teszi.
- *Strukturális konfliktusok*. Ezek a szervezeten belül tisztázatlan jogkörök, kompetenciák, merev szabályok, eltérő szabályértelmezés miatt alakulnak ki leggyakrabban.
- *Kapcsolati zavarból adódó konfliktusok*. Ezek a konfliktusok a kapcsolatok eltérő értelmezéséből adódnak, különböző elvárások ütköznek. Többnyire a bizalom témakörét, gyakran énképet érintenek. Pl. ha egy tanár szeretne beszélgetni egy tanítványával az iskolán kívüli problémáiról, esetleg segítő szándékkal, de a diák (serdülő) úgy ítéli meg, hogy ehhez semmi köze, az autonómia megsértéseként értelmezi a tanár szándékát.
- *Kommunikációs zavar alapú konfliktusok*. Nem önállóan jelentkeznek általában. De olykor a szavak súlyának eltérő értelmezése, a gesztusok túl- vagy alulértékelése áll a háttérben. Pl. a serdülő arckifejezését, kínos mosolyát, vállrándítását a tanár lekezésnek, tiszteletlenségnek értelmezi.

- *Hatalmi konfliktusok.* Kinek mihez van joga? Ki kinek parancsolhat, mibe szólhat bele. Pl. az osztályfőnök megtilthatja-e egy szaktárgyi versenyen való részvételt valamilyen nevelési okból, büntetésből?
- *Túlterheltségből, stresszhatásokból származó konfliktusok.* Ez általános oka lehet például az impulzív, meggondolatlan kommunikációnak, ami megbánt valakit. Fontos dolgok elfelejtésének, elhanyagolásának, ami vezethet érdek- vagy strukturális konfliktushoz. De indulatos viselkedés válthat ki hatalmi konfliktust is. A fokozott lelki terhelés növeli mindenféle konfliktus kialakulásának esélyét.

A tantestületen belüli konfliktusok és azok kezelése alapvetően meghatározza az intézmény klímáját, légkörét. Nem beszélve arról, hogy ezeknek a konfliktusoknak a következményei gyakran a gyerekeket is érintik. Érdekes ezért külön figyelmet szentelni ezek lehetséges forrásainak (Szalai 1988). Ezek leggyakrabban:

- *A szerepkonfliktusok.* (Ezekről már ejtettünk szót az előző részben.)
- *A tanárok közötti versengésből* (destruktív rivalizálás) adódó konfliktusok. (Pl. az egyik szaktanár lerontja a másik tanár „kedvenc” diákjának jegyét, mert az sem adta meg a jobbat az ő tanulójának.)
- *A sikertelen nevelési módszerek által okozott konfliktusok.* A tanárok frusztrációikat gyakran egymás hibáztatásával vezetik le, hárítják el. Ha valaki nem boldogul egy osztállyal, nem ritka, hogy „megtámadja” az osztályfőnököt, és számon kéri rajta, hogy miként vezeti az osztályt, miért nem neveli őket ilyen vagy olyan módon.
- *A vezetővel való szembenállásból fakadó konfliktusok.* Főként vezetőváltás, igazgatóválasztás idején erősödhetnek fel a tantestületen belüli ellentétek azok között, akik az egyik, és akik esetleg a másik jelöltet támogatják.
- *A külső kapcsolatokból adódó konfliktusok* (pl. üzemeltető, szaktanácsadó, szülők). Ezeknek a konfliktusoknak átmenetileg általában jó hatásuk van a tantestület légkörére. Ilyenkor a „külső ellenség” összekovácsolja a közösséget, szövetségessé teheti az egyébként nem jó kapcsolatban lévő tagokat is.

### A konfliktusok megoldására irányuló stratégiák

A konfliktus-szakirodalom legnagyobb része a munka- és szervezetpszichológia területéről származik, a megoldási stratégiák keresésének itt vannak a legnagyobb hagyományai. Ezek között a modellek között azonban kevés olyat lehet találni, amely átültethető lenne az iskolai konfliktusok területére is. Ilyen jellegű speciális vizsgálatokkal a tanítói nevelés terén Ungárné Komoly Judit foglalkozott (Ungárné 1978). Kutatásaiban gazdag módszertani eszköztárat alkalmazva feltárta a tanítók nevelési stílusainak lehetséges formáit, és ennek keretében kitért a konfliktusmegoldó stratégiák leírására is. Hipotetikus nevelési helyzetekre adott válaszok tartalomelemzésével a gyakorló pedagógusoknál öt konfliktusmegoldási típust különített el.

- *Agresszív megoldások*: ide soroltak minden olyan választ, amelyben a tanár hatalmi pozíciójánál fogva maximálisan háttérbe szorítja a tanuló függetlenségét.
- *Restriktív megoldások*: minden olyan megnyilvánulás, amely valamilyen mértékben korlátozza a gyerekek viselkedését, kijelöli a szabályokat, és utasít azok betartására, de agresszió nélkül.
- *Kooperatív megoldások*: ide azok a válaszok tartoztak, amelyekben megnyilvánult a tanító együttműködési készsége, a konfliktusmegoldás során a közös megoldás keresésére irányuló erőfeszítés.
- *Inerciás megoldások*: amikor a tanító tehetetlennek, passzívnak bizonyult.
- *Indifferens megoldások*: ezek a megoldások érzelmileg közönyös, empátiát nélkülöző megoldásokat tükröznek.

Természetesen ezek a stratégiák szituációként is változhatnak, illetve adott megoldás ezek kombinációiból is kialakulhat. A legjellemzőbb megoldásmódok hozzájárulnak a pedagógus nevelési stílusának alakulásához. Az alkalmazott konfliktuskezelési technikák alapvető hatást gyakorolnak a tanítás légkörére, a pszichés klímára. Az agresszív-restriktív megoldások félelmet keltenek, ilyen légkörben a gyerekek alacsonyabb rendűnek érzik magukat, nagy fegyelemmel, de kevés önálló kezdeményezéssel, rossz hangulatban végzik a dolgukat. Ezek az eredmények nagymértékben összecsengnek White és Lippitt korábban már bemutatott kísérletének végkövetkeztetéseivel (White–Lippitt 1991).

Az ún. *igénykonfliktusok* megoldásának három lehetséges módját elemzi Gordon (Gordon 2001).

*I. módszer* ■ Ennek a stratégiának Lewin nyomán az *autokratikus* nevet is adhatnánk. Lényege, hogy a konfliktushelyzetben a másik fél (tanár, kolléga, főnök, házastárs stb.) olyan megoldást választ, amely csak az ő igényeit elégíti ki, nem veszi figyelembe a vele konfliktusban lévő egyén szükségleteit, sőt eléri, hogy az mondjon le róluk. Ezekben a helyzetekben többnyire hatalmi eszközökkel él. Ennek eredménye általában a másik fél elégedetlensége, legyőzöttségérzése, ami rontja a kapcsolatot és a későbbi együttműködés esélyeit.

*II. módszer* ■ Ezt nevezhetnénk *engedékeny* megoldásnak is. Ilyenkor az egyik fél lemond igényeiről, és hagyja, hogy a másik fél legyen a helyzet győztese.

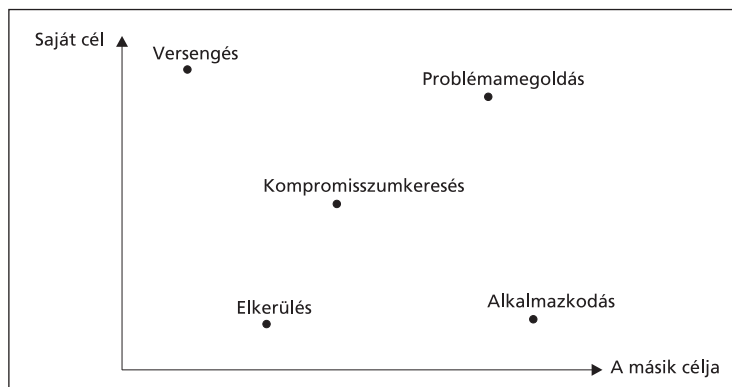
A tanárok és a vezetők is gyakran ingadoznak az engedékenység és a szigor két végpontja között, esetleg helyzetről helyzetre váltogatva a két megoldásmódot. Például egy bizonyos helyzetben engedékenynek mutatkoznak, majd úgy érzik, hogy nem eléggé határozott vezetők, és a következő helyzetben talán éppen az előző engedékenységre hivatkozva hatalmi eszközökkel szereznek érvényt igazuknak. A két módszer váltogatására épülő kapcsolatok dinamikája a „győztes-vesztes” filozófiára épül, ami hosszú távon fokozatosan felőrli mindkét fél pozitív érzéseit, kapcsolatukat.

**III. módszer** ■ Ennek a „nyertes-nyertes” filozófia az alapja. Ilyenkor a konfliktusban részt vevő felek egymás igényeit meghallgatva és létjogosultságát elfogadva nyíltá teszik a problémát, és olyan megoldásokat keresnek, amelyek segítségével mindkét fél szükségletei kielégíthetők lesznek. Egyik fél sem várja el a másiktól, hogy csak azért mondjon le egy számára fontos igényről, mert a hatalmi, az életkori, a nemi stb. különbség ezt diktálná. A kapcsolatok alapja egymás szükségleteinek *kölcsönös tiszteletben tartása*.

Az ilyen nevelés eredménye azonban sajnos nem közvetlenül, hanem hosszú távon válik láthatóvá.

Végezetül bemutatjuk a konfliktusmegoldások egyik átfogó rendszerét, amely Thomas és Kilmann nevéhez fűződik. Szerintük az egyes megoldásmódok két dimenzió mentén helyezhetők el. Az egyik azt mutatja, hogy a megoldás során milyen mértékben éri el a személy saját céljait, a másik pedig arra utal, hogy a partner (másik fél) céljai milyen mértékben valósulnak meg. A célok érvényesülésének mértéke tesz különbséget az egyes megoldások között (Hocker–Wilmot 1985). Az öt lehetséges stratégiát a 28.2. ábra mutatja be.

A versengés esetében a személy úgy éri el a céljait, hogy nincs tekintettel a másik fél szempontjaira. Ez hatalomorientált eljárás (Lewin: autokratikus, Gordon: I. módszer). Az alkalmazkodás ennek ellentéte: maximális önálvetés a saját igények háttérbe szorításával. Ez a nagyvonalúságtól a behódolásig sokféle alakot ölthet. Az elkerülés megnyilvánulhat diplomatikusan, más időpontra tolásban vagy teljes visszahúzódbásban. A kompromisszumkeresés átmenet az önálvetés és önérvényesítés között. Jelszava: „Ha te engedsz az álláspontodból, akkor én is engedek az enyemből.” Így általában részlegesen mindkét fél igényei teljesülnek, de bizonyos dolgokról le kell mondaniuk. A problémamegoldás során a személy saját céljai elérésére törekszik, és közben maximálisan figyelembe veszi a partner igényeit is. Ez azt jelenti, hogy olyan megoldást keresnek, amikor senkinek nem kell lemondani semelyik fontos igényéről. Ennek azonban feltétele a probléma megértése, mindkét fél nyílt kommunikációja, amelyben nem leplezik valódi igényeiket.



28.2. ÁBRA ■ A konfliktusmegoldó stratégiák rendszere

Minden ember él szinte mindegyik megoldásmóddal, amelyek közül nem lehet egy univerzális megoldást választani. Fontos, hogy az egyén, a szituáció és a partner sajátosságaiból kiindulva képesek legyünk a legalkalmasabb módot megtalálni. Az igazi veszély az jelenti, ha egy személy (vagy egy nevelő) leragad valamelyik megoldásnál, és mindig azt részesíti előnyben, függetlenül attól, hogy milyen a helyzet vagy milyen a partner hozzáállása. Ennek megfelelően, aki leggyakrabban hatalmi megoldásokkal dolgozik, attól félni fognak, aki viszont minden konfliktusban az elkerülést használja, az erősen frusztrálja a környezetét, akik nem találnak benne partnerre a problémák megoldásához. Hasonlóképpen negatív hatású az egyoldalúan alkalmazkodó viselkedés is. Ez kedvező a környezetnek, de kifejezetten egészségkárosító lehet a személynek, aki így minden helyzetben vesztes marad. A kompromisszumkeresés gyakran nagyon adaptív stratégia, de ha valaki olyan helyzetben is kompromisszummal éri be, amikor a valódi megoldás is elérhető volna, akkor mindkét fél veszít valamit. A problémamegoldó hozzáállásnak kevés hátránya van, de fontos, hogy felismerjük, ha nincs rá lehetőség (pl. túl kevés az idő, krízishelyzet van), vagy a másik fél nem partner ebben, és akkor a saját érdekünkben, esetleg az általunk képviselt személyek érdekében váltsunk stratégiát.

## ■ TANÁR-DIÁK VISZONY AZ ALTERNATÍV ISKOLÁKBAN

Az alternatív iskolák egyik szembetűnő jellemzője, hogy a szokásostól eltérően definiálják a tanár-diák viszonyt. Nagy hangsúlyt helyeznek a személyes kapcsolatra és a diákokkal való egyénre szabott bánásmódra. Ebben az alfejezetben nem célunk sem az alternatív iskolák általános jellemzőinek, sem az alternatív iskolák irányzatainak teljes körű bemutatása, ezzel reményeink szerint minden tanárjelölt találkozik a pedagógiai tanulmányai során. Az itt bemutatásra kerülő irányzatok is csupán kiragadott példák a gazdag kínálatból. Éppen ezekre azért esett a választásunk, mert itt a tanár-diák kapcsolat szempontjából lényeges sajátosságokkal találkozhatunk, amelyek – úgy véljük – mintául szolgálnak „nem alternatív” iskolai körülmények között is.

Bár a fő hangsúlyt a tanár-diák viszonyra helyezzük, az érthetőség kedvéért elkerülhetetlenül ki kell térnünk az egyes irányzatok egyéb jellemzőire is.

Az irányzatok egy része elméletileg tudatosan kidolgozott elvekre épül, ilyen a most tárgyaltak közül a Rogers-, a Waldorf- és a Freinet-iskola. Mások a pedagógiai gyakorlat talaján jöttek létre: Montessori, Kincskereső, de ezek hatásmechanizmusa is jól nyomon követhető az eddigiekben ismertetett pszichológiai elvek alapján. Ezért bemutatjuk, hogy milyen pszichés mechanizmusok állnak ezek hátterében.

### A humanisztikus pszichológia alapelvei és a Rogers-iskola

**Alapelvek** ■ Carl Rogers (1986) a humanisztikus szemlélet alapján feltételezi, hogy megfelelő légkört teremtve, a személyek hozzásegíthetők ahhoz, hogy személyiségük optimális irányba fejlődjön (vö. a 4. és 18. fejezettel). Rogers a terápiás tapasztalatokból in-



28.4. KÉP ■ Rendhagyó körülmények között is lehet hatékonyan tanulni

dult ki, és úgy találta, három viselkedési alapelv fogalmazható meg: a hitelesség, az elfogadás és az empátia. Ezek azok az alapvető jellemzők, amelyek a terapeuta viselkedésében szükségesek ahhoz, hogy a kliens számára megfelelő légkört teremtsen. Nemcsak a terápiás helyzetben, hanem a tanár-diák viszonyban és a mindennapi érintkezésben is ezek azok a tulajdonságok, amelyek segítik a partnert az optimális önfejlesztés elérésére.

A *hitelesség* azt jelenti, hogy a tanár őszintén, önmagát vállalva viselkedjen. Vállalja saját érzelmeit, és álljon ki az elveiért. Ha egy tanárnak fontos, amit tanít, érdekesnek tartja a saját tárgyát, akkor képes igazán érdeklődést kelteni. Az érzelmek megjátszása, a hamis elfogadás vagy az érdeklődés tettetése viszont disszonáns hatást kelt, mert a nem verbális jelzéseink ellentétesek a nyílt kommunikációval.

Az *elfogadás* és a tanítványokba vetett bizalom segíti a diákokat abban, hogy maguk is egyre inkább higgyenek a saját képességeikben. Az érzelmek vagy a viselkedés elfogadása nem azt jelenti, hogy a tanárnak mindig egyet is kell értenie a diákokkal vagy helyeselnie kell a viselkedésüket. Ez csupán annak az elfogadása, hogy az adott helyzet belőlük milyen érzelmi reakciót, milyen viselkedést váltott ki. Ez talán a legizgalmasabb pontja a rogersi szemléletnek. Az elfogadás azt jelzi a másik számára, hogy nem kell félnie. Lehet, hogy a másik fél viselkedésével nem ért egyet, de képes elfogadni, hogy a másik személy az adott helyzetben erre a reakcióra volt képes, ez tűnt számára célszerűnek. Ugyanakkor a másikba vetett bizalom azt is jelzi, hogy a legközelebbi alkalommal képesnek tartjuk a személyt arra, hogy sikeresebben oldja meg a helyzetet. Így az elfogadás éppen viselkedésváltozáshoz vezet el. Ha nem akarjuk kívülről megváltoztatni a személyt, hanem rá tudjuk bízni, hogy a saját dolgaiban felelős döntéseket hozzon, akkor hozzá is segítjük ahhoz, hogy változzon.



Az *empátia*, a másik fél helyzetének átérzése segíti az elfogadást, és lehetővé teszi a tanár számára is, hogy támogatni tudja a diákokat, amikor segítségre szorul. Ezt nem csupán belülről kell érezni, hanem ki is kell azt fejezni, hogy megértjük a másikat. Rogers (1986) gyakorlatából való egy szemléletes példa az empatikus visszajelzésre, Gordon szavaival: „értő figyelemre” (Gordon 2001), ami a segítségnyújtás legfőbb eszköze.

■ Egy kisfiú sorozatosan agresszív volt, káromkodott, míg végül az igazgató elvesztette a türelmét, és megpofozta. A fiú agyagból megformálta az igazgatót, majd letépte a figura fejét. Rogers ezt így fogalmazta meg: „Ugye, néha úgy érzed, hogy szeretnéd lecsavarni az igazgató fejét, olyan mérges vagy rá?” (1986, 59.) Az empátia és az értékelés nélküli visszajelzés segíti az érzelmileg nehéz helyzetben lévő gyereket, hogy megoldja a helyzetet. Fontos látni, hogy az empátia az érzelmek megértésére vonatkozik, és nem jelenti azt, hogy helyeseljük is azt a viselkedést, amihez ezek az érzelmek vezettek (pl. az agressziót).

A humanisztikus pszichológia alapelveiből az iskolai oktatás számára gyakorlati következmények vonhatók le (Gage–Berliner 1984):

- A belső motiváció alapvető fontosságú. A tanulók azt tanulhatják, amire szükségük van, és amit ők szeretnének megtanulni. A gyerekek az iskolába lépéskor érdeklődőek, ezt az alapvető kíváncsiságot kell hogy kielégítse az iskola, és akkor fenn is marad az érdeklődés, amire felépíthető az oktatás.
- A munkájuk sikerességét és eredményességét saját maguknak kell megítélni, és az ítéletük önmagukról az egyetlen hiteles mércéje a teljesítménynek. A gyerekek aktuális teljesítményének megítélésében az egyéni haladás üteme a lényeges, és nem az, hogy egy elképzelt követelményhez vagy az osztálytársakhoz képest hogyan teljesít a gyerek. Még a többiekhez képest kiváló teljesítmény esetén is érdemes feltenni a kérdést, hogy ez-e az elérhető maximum a gyerek jelenlegi helyzetében, és lehet, hogy egy szerény teljesítmény is nagy előrehaladást jelez.
- A tanításban sokkal fontosabb cél, hogy a diákok megtanuljanak tanulni, mint az, hogy nagy mennyiségű információt sajátítsanak el. A világ rendkívüli mértékben változik napjainkban. Az akadémikus tudás túlnyomó része is elavul néhány év alatt. Ezért a sikeres alkalmazkodáshoz a tanulás képessége és igénye szükséges.
- Az érzelmek megértésének és szabályozásának elsajátítása ugyanolyan fontos, mint a gondolkodás fejlesztése. Az oktatásban szerepet kap a saját érzelmek átélése, a negatív érzelmek kezelése és az empátiás gyakorlatok.
- A tanulás alapfeltétele a szorongásmentes légkör.

**A Rogers-iskola gyakorlata** ■ A humanisztikus pszichológia alapelveit Rogers először saját egyetemi csoportjainak oktatása során alkalmazta. Később főiskolákat szerveztek, amelyek ezeket az elveket tekintik alapvetőnek. Budapesten közel tíz éve alakult az első ilyen típusú 12 osztályos iskola (Csizmazia 1995).

Rogers a tanításban az egyéni szükségletekhez igazított módszereket tartja célravezetőnek. Ez az egyéni igények iránti megértés és a személyiség tisztelete odáig terjed, hogy úgy véli, minden tanárnak a saját személyiségének megfelelő egyéni metódusokat kell megtalálnia. Ugyanakkor vannak általánosan célravezető eljárások:

- Egyéni érdeklődésnek megfelelő tananyag oktatása. Ehhez nagy segítség a valódi problémák feldolgozása. A gyerekeket olyan helyzetek elé kell állítani, ahol tényleges kérdéseket kell megoldani. Ilyenkor a tanulás egy megoldandó problémához szükséges ismeretek elsajátítása.

■ Mindnyájunk számára ismerős példa erre a számítógépes szövegszerkesztés. Talán el se tudnánk képzelni unalmasabb „tananyagot”, mint ezeknek a szabályoknak az elsajátítását. Ha azonban valamilyen célra, pl. iskolaiújság szerkesztésére szeretnénk használni, akkor érdeklődéssel tanuljuk meg.

- Támazkodni kell a diákok saját élethelyzetére, ami tanulnivalót és megoldandó szituációkat vet fel. Ugyanakkor meg is lehet ismertetni őket izgalmas kérdésekkel, melyekre a választ nekik kell megtalálni. Ilyen helyzet lehet például a középiskolai nyári szakmai gyakorlat, ahol a gyerekeket egy-egy szakember mellé osztják be, hogy vele dolgozzon, és a gyerekek saját érdeklődési körük szerint választják ki, hogy ki mellé kerüljenek.
- A források biztosítása. A gyerekek által választott problémák esetén is minél inkább meg kell könnyíteni a források elérhetőségét. A szükséges cikkek fénymásolatától a könyveken át a kompetens szakemberekkel való találkozás lehetőségéig. A tudás egyik legfontosabb forrása maga a tanár. Az oktatás alapvetően egyéni tanulásra épít, de intenzív és személyes kapcsolat van a tanár és a diákok közt.
- Szerződések. A diákok maguk tűzik ki az elérendő célokat és a határidőket is, de megállapodnak a tanárral, hogy az adott terv teljesítése esetén milyen minősítést érdemelnek majd. Lehet közepes, jó vagy jeles szintű feladatot is vállalni. Először rövid távú szerződéseket kötnek, később hosszabbakat. Se a túl könnyű, se a túl nehéz szerződés nem ösztönöz kellő mértékben.
- Mind az egyéni, mind a csoportos munkavégzés során folyamatosan beszámolnak a munka előrehaladásának üteméről. Folyamatos kontroll működik így, de nem a tanár ellenőriz, hanem a diákok jelentik, hogy hogyan haladnak.
- Nem mindenkivel kötnek egyforma szerződéseket. Maga a szerződéskötés és a szabadság biztosítása is fokozatosan történik. Először egy-két diákkal kötnek rövid távú szerződést – kiselőadás, anyaggyűjtés stb. –, és fokozatosan egyre több diákkal. Nem minden diák örül a szabadságnak, van, aki jobban és szívesebben dolgozik, ha vezetik.
- A harmonikus tanár-diák viszony feltétele a tanár részéről az empátia, a hitelesség és az elfogadás. A jó viszony kialakításához a tanév elején pár napos kommunikációs tréningben vesznek részt együtt a tanárok és a diákok, ami segíti az őszinte, kölcsönös tiszteleten alapuló viszony kialakulását.
- A teljesítmény értékelését a diákok maguk végzik, és a tanárral megbeszélik.

Rogers az egyetemi csoportjában az egyéni érdeklődésnek megfelelő tananyag kialakítását és az értékelést a követelményeken keresztül biztosította. A hallgatóknak irodalomjegyzéket kellett összeállítani az év elején azokról a művekről, amelyeket a kurzus keretében el szándékoznak olvasni. Visszatérő tapasztalat, hogy a hallgatók általában többet vállalnak el önként, mint amennyit a tanár adna fel nekik.

Ezekről a művekről év végén olvasónaplót kell készíteni, amelyben a diáknak a véleményét kell megírnia az olvasottakkal kapcsolatban, és azt, hogy hogyan olvasta el (pl. kijegyzeteltem, két fejezetet átlapoztam, mert unalmas volt, csak a főcímetek és a példákat néztem át stb.). Ezenkívül a saját személyes élményt, hogy ő maga változott-e a kurzus során, és ha igen, miben? Értékelést a saját munkáról: mennyire elégedett magával, és hányast adna? Végül visszajelzést arról, hogy milyennek találta magát a kurzust. Elsőre talán szokatlan az értékelésnek ez a formája, de Rogers tapasztalata az volt, hogy a diákok felelősségteljesen végzik ilyen feltételek mellett a feladataikat, és inkább alulértékelik a saját teljesítményüket a tanár ítéletéhez képest.

Sok tereptanulmány tanulsága alapján ennek az oktatásnak számos előnye van (Rogers 1986). A tanárok és diákok involváltsága nő. Aktívabbak, érdeklődőbbek, nyitottabbak a tanulás iránt, intellektuális teljesítményük nagyobb, önértékelésük magasabb. A humanisztikus oktatás bevezetésekor a feszültség pár hétig nő, mivel hozzá kell szokni az új helyzethez, és a szabad légkör kedvez a véleménynyilvánításnak és az érzelmek kiutatásának.

A módszer sikere a tanárok megfelelő magatartásától függ, ezért fokozottan hangsúlyozni kell a tanárképzés fontosságát.

## Kincskereső iskola

A Budapesten működő Kincskereső iskola nem tartozik egy reformirányzathoz sem. Talán furcsának is tűnik, hogy a „nagy reformpedagógiákkal” együtt említjük. Az iskola működési elvei sok szempontból rokoníthatók a humanisztikus iskolákéval, és a tanár-diák kapcsolat szempontjából is van egy-két említésre méltó sajátossága.

A tanár-diák viszonyra itt is a nyílt kommunikáció, a másik fél elfogadása a legjellemzőbb. Újdonsága azonban az önismeret tudatos és módszeres fejlesztése a viselkedés és az ezt kísérő érzelmek nyílt megbeszélésével. A pedagógus nyíltan mond véleményt, és a szabályok állításában jelentős szerepe van, de a diákokkal együtt alakítják ki a szabályokat, és nagy hangsúlyt kap a szabályok ésszerűségének, a társak szempontjainak a megbeszélése.

A tanár nem verbális jelzésekkel is segíti a szabályok betartását, az osztálybeli történeteket sokszor egyezményes jelzésekkel szabályozzák. Például a nyugtalan, rendetlenkedő gyerek padjára, kezére vagy fejére helyezett tanári kéz jelzi a gyerekeknek, hogy folytassa a munkát. Az utasítás nyomatékos ismétlése lehalkított hangon történik, a suttyogás az erős helytelenítést fejezi ki (Winkler 2001).

A tanár szerepe, éppúgy, mint a Rogers-iskolában, itt is a diák fejlődésének és az önkontroll kialakításának a segítése a büntetés és jutalmazás helyett.

Az értékelés az első három évben nem jegyekkel, hanem szöveges értékelőlapon történik, ahol a gyerek érdeklődése a világ dolgai iránt szintén minősítendő szempont. A gyerekek előbb maguk ítélik meg a saját teljesítményüket, majd a tanító is értékeli őket. Ami az értékelésben talán ennél is lényegesebb, hogy ennek a tartalma mindig pozitív. Objektíven megítéli ugyan a pillanatnyi teljesítményt, de ennél nagyobb hangsúlyt kap az erősségek kiemelése és a fejlődés segítése.

Az oktatás itt is nagymértékben épít a gyerekek spontán érdeklődésére. Az olvasás tanítása során például szándékosan a gyerekek addigi ismereteit használja fel és építi tovább. Abból építkeznek, amit a diák már tud, gyűjtögetik a már ismerős feliratokat, szavakat, ezekből lépnek tovább.

A problémaérzékenység fejlesztését szolgálja, hogy a tananyagot élő, a mindennapi tapasztalatokhoz köthető problémák megvitatásán keresztül sajátítják el. A gyerekek egy-egy matematikapélda megoldása során az érvelési technikát és az egymásra figyelmet is gyakorolják.

Rendszeres, de önkéntes feladata a gyerekeknek a „kincsgyűjtés”, tetszőleges témakörben az őket érdeklő vagy az osztálytársak körében érdeklődésre számot tartó anyagokról beszámolás az osztályban.

## Waldorf-iskola

Az iskola koncepcióját Rudolf Steiner dolgozta ki, akinek filozófiai nézetei (antropozófia) alapvető szerepet játszottak az oktatás és nevelés céljainak meghatározásában. Talán helyesebb is a sorrendet felcserélnünk, és a nevelésre helyeznünk a hangsúlyt. Az ember fizikai, biológiai, érzelmi és szellemi fejlődésének harmóniáját tartja fontosnak, és ezért nagy hangsúlyt kap az érzékletek fejlesztése, az érzelmi, mozgásos és művészeti nevelés a Waldorf-iskolákban (Carlson 1992).

A pedagógusnak központi szerepe van a Waldorf-iskolában. Az osztályt első osztálytól nyolcadikig viszi egy osztálytanító, aki a személyes kapcsolat révén van hatással a tanulókra. Ez a személyesség talán legjobban az értékelés formáiban jut kifejezésre. Osztályzatok helyett időszakonként szöveges értékelést kapnak a diákok, melyben az érzelmi életükkel, élményeikkel kapcsolatos reflexiók éppúgy megjelennek, mint a teljesítményre bátorítás. Nem ritka ezekben az iskolákban, hogy a tanár visszajelzése is művészi formát ölt, például egy verssel fejezi ki a mondanivalóját.

A nevelést Steiner művészetnek tartja, amelyben a tanuló igényeire való ráhangolódás, a tanár empátiája, az erőszakmentes légkör, az adott tanuló fejlődési szintjéhez alkalmazkodás biztosítja a gyermekek fejlődését.

Az oktatás ritmusa a gyerekek igényeinek figyelembevételével alakul ki. Az oktatás egyéves ritmus szerint zajlik, amiben az ünnepek is hangsúlyos szerepet töltenek be. A tantárgyakat a készségtárgyak – ének, zene, nyelvoktatás, euritmia (a Waldorf-pedagó-

gia tantárgya: zene és beszédhangok mozgásban való kifejezése) – kivételével epochális formában tanítják. Egy-egy témakörrel foglalkoznak egy 3-4 hetes időszakban, ami lehetővé teszi a sokoldalú megközelítést és a témában való elmélyülést.

## Montessori-pedagógia

A Montessori-pedagógia különösen érdekes abból a szempontból, hogy alapelvei alapvető egyezést mutatnak Piaget kognitívfejlődés-elméletével. Az iskola koncepciója és Piaget elmélete egy időben fogalmazódtak meg, anélkül hogy az elmélet és a gyakorlat szembesítése megtörtént volna.

Maria Montessori a 20. század elején dolgozta ki pedagógiai gyakorlatát (Montessori 1994). Mint orvos abban a korban nőként nehezen kapott állást, és egy Róma környéki, iskolázatlan, csellengő gyerekeknek létesített intézetben alkalmazták. Itt a gyerekeket írásra, olvasásra próbálták oktatni, de a gyakran enyhén értelmi fogyatékos és ingerszegény környezetből kikerült gyerekek a hagyományos módszerekkel nem voltak oktathatók. Így alakultak ki a sajátos Montessori-alapelvek. Olyan módszereket keresve, amelyekkel ezek a gyerekek is sikerrel képezhetők, nagy hangsúlyt fektetett a *szenzoros tapasztalatszerzésre*. Minél változatosabb érzékszervi ingereket igyekezett biztosítani a gyerekeknek. Különböző tapintási ingereket nyújtó készleteket szerkesztett, dörzspapír, bársony, selyem stb. segítették az érzékszervi tapasztalatok szerzését. A különböző anyagból készült, változatos felületű térbeli betűkészlet segíti például az olvasás-írás tanulását. Fontos szerepet kapott a fonás, a hajtogatás.

Másik lényeges alapelv a gyerekek *aktivitására* alapozott oktatás. A tanulónak – illetve már az óvodásoknak is – gondosan szerkesztett játékkészleteket bocsátanak rendelkezésükre, megmutatva nekik a „játékokban” rejlő lehetőségeket, és a gyerek spontán érdeklődésére bízzák, hogy mivel akar aktuálisan foglalkozni. A játékszerek nagyon vonzóak, esztétikus kivitelűek, és kifejezetten intellektuális élvezetet nyújtanak. Feltételezik, hogy a gyermek a saját fejlettségi szintjének megfelelő játékokat részesíti előnyben, azokat, amelyek optimális nehézségűek a fejlődés számára.

A pedagógus szerepe ebben a környezetben egyrészt az életkornak és szellemi fejlettségnek megfelelő eszközök biztosítása, másrészt a speciális fejlesztési célokra készített eszközök szabályos használatának megtanítása.

A rend fontos szerepet játszik az elképzelésben. A gyermekek szabadon és önállóan választhatják ki, hogy melyik eszközzel akarnak tevékenykedni. Maguk veszik le a polcokról a készleteket, és használat után elvárják tőlük, hogy rendbe rakva vissza is tegyék. Ehhez a Montessori-óvodákban és -iskolákban – és a nyomukban ma már nekünk természetesnek tűnő módon mindenütt – gyermekméretű bútorokat, a gyerekek által elérhető játékpolicokat használnak (Kiss–Szirt 1992).

A gyerekektől elvárják a környezet rendben tartását. Az önkiszolgálás, mosdóhasználat, terítés, öltözködés szintén fontos cél, ehhez méretre alakított mosdóberendezést először a Montessori-intézményekben alakítottak ki, a naposi feladatok adása, ami ma már minden óvodában természetes, szintén ennek az elképzelésnek a szerves része.

Piaget (lásd 14. fejezet) elméleti megállapításainak legfőbb gyakorlati konzekvenciája az, hogy az adott gondolkodási szinthez kell igazítani a tanítás módját. A gyakorlati tapasztalatok gyűjtése a tanulásban központi szerepű. Iskoláskor előtt ez elengedhetetlen feltétele az ismeretek értő elsajátításának, de a szemléletvezérelt gondolkodás miatt az első négy osztályban is elkerülhetetlen az eszközhasználat, a tárgyakon elvégzett logikai műveletek végzése. Idősebb korban a könnyebb és már gyakorlatban elsajátított tananyag esetén használhatók a szimbólumok, mint például a számok, a geometriai vagy nyelvtani fogalmak, de nehezebb témák esetén a szemléletes oktatáshoz vagy akár a konkrét cselekvéshez kell visszanyúlni. Montessori pedagógiája megfordítja a gondolkodás irányát: nem azt nézi, hogy kell-e a megértéshez gyakorlati cselekvés, hanem az ismeretszerzéshez eleve olyan feltételeket biztosít, amelyek révén a gondolkodási műveleteket gyakorlati feladatok keretében végzik a tanulók. Ezért ez a módszer egyaránt használható értelmileg akadályoztatott és átlag fölötti értelmi képességű gyerekeknél is. Nem véletlen, hogy a Montessori-intézményekben a kezdetektől fogva találkozhatunk a szellemi fogyatékosok integrált nevelésével.

### Freinet-iskola

A Freinet-oktatás története különösen érdekes abból a szempontjából, hogy miért alakult ki ez a pedagógiai koncepció. Freinet, aki tanító volt, az első világháborúban szerzett sérülése miatt keresett olyan módszereket a tanításban, amelyek a hagyományos frontális oktatás helyett fizikailag kevésbé megterhelőek a számára. Ezt azért tartjuk igazán elgondolkodtatónak, mert a ma a magyar oktatásban (is) túlzottan nagy szerepet kapó frontális oktatás mellett szóló legfőbb érv a tanárok számára éppen az egyszerű, könnyen kivitelezhető volta, szemben a sok munkát igénylő egyénre szabott vagy csoportmunkával.

Freinet koncepciójának két vonását emeljük ki: a tényleges *munkavégzést* és a *természetközelséget*.

A gyermekek életét sokszor szembeállítjuk a felnőttekével abból a szempontból, hogy a gyerek fő tevékenysége a játék, szemben a felnőttek „igazi” tevékenységeivel. Freinet úgy gondolta, hogy a gyermekek fejlődése szempontjából kifejezetten hasznos, ha nem úgy tesznek, mintha a felnőttek tevékenységét folytatnák, hanem lehetőséget biztosítunk számukra, hogy igazi eszközökkel valóban meg is tegyék azokat. Igazi lisztből és cukorból ehető süteményt süssek, éles fűrészszel fából madáretetőt, nyomdával iskolatújságot készítsenek, és ezeket a rendeltetésüknek megfelelően valóban használják is.

Miért jó ez? Alapvetően két okból. Egyrészt a tényleges tevékenység fegyelmezi, neveli a gyereket. A süteményt nem lehet félbehagyni, mert tönkremegy, az anyagok visszajelzést adnak a munka színvonaláról, a borsófőzelék leég, ha nem keverjük, ha a madáretető oldalai pontatlanok, nem lehet összeilleszteni a házikót. Másrészt Freinet szerint a gyermekek számára kifejezetten vonzó a felnőttek világa, szívesen és élvezettel vesznek részt a felnőtt tevékenységekben.

Ez a reformpedagógiai irányzat a Montessori-pedagógiához hasonlóan szintén olyan, aminek elemeivel kisebb vagy nagyobb mértékben mindnyájan találkoztunk. Sokunknak volt egy ágyása a nagymama kertjében, vagy akár az óvodában, ahol kedvünkre ültethetünk: neveltünk borsót, virágokat és két-három eperpalántát. A sorok írója a konyhában azzal a gyerekkéz méretéhez igazított sodrófával dolgozott kislánykorában a családi süteménykészítésnél, amit a saját nagyanyjától örökölt, aki éppen a 20. század elején, a reformpedagógiák térhódításakor volt gyerek. Miért érdekes ez? Mert ez a konyhai eszköz olyan minőségben készült, hogy a mai napig használatban van, és generációkon keresztül nemcsak lehetőséget biztosít, de hívogat is kisgyermekkortól arra, hogy a konyhában egyenrangú félként vegyen részt a gyermek a süteménykészítésben.

A Freinet-óvodákban ennek fényében nem játszó-, hanem „dolgozó”-sarkokat találunk: barkács-, konyha-, zenesarkot, igazi eszközökkel, hangszerekkel, és színpadot, ahol valódi előadások készülnek igazi közönségnek.

Az iskolában is több olyan tevékenység bukkan fel, ami Freinet munkásságának köszönhető – az iskolaújság, a technikaórán készített valódi használati tárgyak, az iskolaudvarban vagy az iskola környékén a gyermekek által ültetett és gondozott (!) fák ennek a koncepciónak a megvalósulásai.

A természetközelség több formában is megjelenik a tevékenységekben. Az évszakokhoz igazodó tevékenységek – pl. gyümölcsszedés és befőzés –, a természetben való közvetlen információszerzés, a környező táj növény- és állatvilágának megismerése és a kertgondozás fontos része a Freinet-oktatásnak.

Mi a pedagógus szerepe ebben az óvodában és iskolában? Egyrészt segítséget nyújt a gyermekeknek ahhoz, hogy a szükséges eszközök használatát elsajátítsák, másrészt tanácsokat ad a tervek megvalósításához, és nem utolsósorban abban segít, hogy a gyerekek megtervezzék, mit is akarnak csinálni, és ezt be is tudják tartani.

Például az egyik óvodában egy gyerek elhatározta, hogy készít egy faliújságot egy számára érdekes témakörrel. Ehhez az óvónővel egyhetes munkatervet készítettek, és az óvónő figyelemmel kísérte a gyerek munkavégzését, és figyelmeztette arra, hogy nem tudja megvalósítani, amit szeretett volna, ha nem foglalkozik vele mindennap valamennyit. A *felelősségvállalás*, az *önkéntesség* és a megvalósított tervek által szerzett *sikerélmény* a kulcsfogalmi ennek a pedagógiának (Kovács et al. 1993).

## ■ KULCSFOGALMAK

szerep ■ szerepkonfliktus ■ vezetői stílus ■ autokratikus vezető ■ demokratikus vezető ■ fókuszcsoport ■ homlokzat ■ homlokzatóvás ■ alternatív pedagógia

## ■ KÉRDÉSEK

1. Mitől van vagy milyen tényezőkön múlik napjainkban egy tanár tekintélye?
2. Milyen esetekben hatékonyak Lewin és Fiedler vezetési stílus típusai? Hol fordultak vagy fordulnak elő az Ön tapasztalatai szerint a mai mindennapi iskolai gyakorlatban?
3. Hogyan lehet az Ön által tanított/leendő szaktárgya esetén a diákok tudását úgy ellenőrizni, hogy a lehető legkevesebb negatív és legtöbb pozitív hatása legyen a számonkérésnek?
4. Milyen gyerekeknek ajánlhatóak a különböző alternatív pedagógiai elvek szerint működő iskolák?

## ■ AJÁNLOTT IRODALOM

- Síklaki I. 2002. A tanári dominancia buktatói. In Mészáros A. szerk.: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 23–39. A feleltetés kérdéséhez izgalmas adalékokat találunk ebben a tanulmányban.
- Rogers, C. – Freiberg, H. J. 2000. *A tanulás szabadsága*. 3. kiadás Budapest, EDGE. Az alternatív iskolák további jellemzőiről és számtalan gyakorlati megoldásról olvashatunk a fejezetben hivatkozott munkákban is. Külön ajánljuk az érdeklődők figyelmébe Rogers művét, amely a humanisztikus pszichológia iskolai megvalósításával kapcsolatban kínál konkrét tanulságokat.
- Winkler M. 2001. *Kinek kaloda, kinek fészek*. Budapest, SHL Hungary Kft. Különösen a tanítók számára tanulságos a Kincskereső iskola alapítójának ez a munkája, ami nem csak egy alternatív iskola koncepciójába enged bepillantást, hanem konkrét ötletekkel is szolgál arra, hogy hogyan lehet minél interaktívabban és a diákok érdeklődésére alapozva tanítani.