

Iskolai konfliktusok preventív megközelítése

Preventive Approaches to School Conflicts

Horváth Mariann

*PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
tanársegéd*

ORCID: 0009-0008-5467-1076

Absztrakt

A gyerekek és a pedagógusok idejük jelentős részét az iskolában töltik el. A jó közérzetért a jó kapcsolatok és a megfelelő kommunikáció a felelős. Hogyan válhat eredményessé a tanári kommunikáció? Milyen eszközök állnak a pedagógus rendelkezésére a mindennapokban? Milyen módszerek alkalmazása mérsékelheti az iskolai konfliktusokat?

Az iskolával, a pedagógusokkal szemben ma már sokkal nagyobb elvárásokat támasztanak a szülők, a közösség és a jogalkotó is. Az oktató-nevelő feladatok folyamatosan bővülnek, igyekeznek kiszolgálni a társadalom és a munkaerőpiac elvárásait.

A mai világban az a sikeres, aki tudatosan viselkedik, saját érdekeit, céljait tartja szem előtt. Az erősen individuummközpontú magatartást a szülők, a reklámok és a média is támogatja, az iskolában viszont ez nem mindig járható út, mert egy osztályban a közösség minden tagjához alkalmazkodni kell. A tanórán az egyes feladatok megoldásához nélkülözhetetlen a csoportos munkamegosztás és együttműködés.

A pedagógiai célok közé tartozik többek között a szociális-emocionális kompetenciák és kooperációs készségek fejlesztése. A tanulmány az amerikai és a német szakirodalomban megjelent szociális-emocionális, együttműködés-készség-fejlesztő tréningekre (Second step, Klarigo, Lubo) tér ki. Továbbá a konfliktuskezelési módszerek közül kiemeli a resztoratív technikát és az erőszakmentes kommunikációt.

Kulcsszavak: együttműködési készség fejlesztése, szociális-emocionális kompetencia fejlesztése, konfliktuskezelés, iskolai kommunikáció

Abstract

Children and teachers spend a lot of time at school. Good relationships and good communication are vital for well-being. How can teacher's communication be effective? What techniques are available to teachers in their daily work? What methods can be used to reduce conflicts in schools?

Parents, the community and legislators have high expectations of schools and teachers. Teaching and learning tasks are constantly expanding to meet the needs of society and the labour market.

Success in today's world depends on being aware of one's own interests and goals. This highly individualistic attitude is promoted by parents, advertising and the media, but it is not always the case in schools, where all members of a classroom community have to adapt. In the classroom, group work and cooperation are essential to solve individual tasks.

The pedagogical goals include the development of social and emotional competences and cooperation skills. The study focuses on social-emotional and cooperative skills training (Second step, Klarigo, Lubo) published in the American and German literature. It also highlights the use of restorative techniques and non-violent communication as conflict management methods.

Keywords: cooperation skills development, social-emotional competence development, conflict management, school communication.

1. Bevezetés

A gyerekek és a pedagógusok idejük jelentős részét az iskolában töltik. A jó közérzetért egyebek mellett a jó kapcsolatok és a megfelelő kommunikáció a felelős. Hogyan válhat eredményessé a tanári kommunikáció? Milyen eszközök állnak a pedagógus rendelkezésére a mindennapokban? Milyen módszerek alkalmazása mérsékelheti az iskolai konfliktusokat?

A tanulmány a mindennapokban használt metodikán túl kitér néhány, amerikai és német szakirodalomban megjelent szociális-emocionális, együttműködésikészség-fejlesztő tréningre. Továbbá a konfliktuskezelési módszerek közül kiemeli az erőszakmentes kommunikációt és a resztoratív technikát.

2. A szakirodalomban fellelhető együttműködésikészség-fejlesztő módszerek

A kooperatív technikák tanórán történő alkalmazása a mai oktatási gyakorlat számára nem ismeretlen. Az együttműködő diákok jobban teljesítenek a teszteken, az élet kihívásaival szemben. A teljesítménykényszeren túl a szociális készségek fejlesztése, a csoportkohézió erősödése a hozadéka a kooperatív technikák iskolai alkalmazásának.

2.1. Aronson mozaikmódszere

Az 1970-es évektől kezdve Elliot Aronson munkatársaival vizsgálta az iskolai csoportok együttműködési készségei és teljesítményük közötti összefüggéseket. Egy adott tananyagot az egyik csoport a hagyományos módszerekkel, míg a másik csoport a mozaikmódszerrel dolgozta fel. Az első csoportban minden egyes diáknak oda kellett figyelni a teljes szövegre és önállóan kellett azt megtanulnia. A többi tanuló csoportban dolgozott, így a munkát felosztották egymás között. A módszer lényege nem az, hogy munkamegosztással kevesebb energiát fektetnek a feladat megoldásába, hanem

együttműködésre és felelősségtudatra tanítja a csoport tagjait. Mindenkinek csak a saját kis szövegét kellett elolvasnia és megtanulnia, azonban ezt az anyagot a többieknek meg kellett tanítani, így közösen dolgozták fel a tananyagot. Aronson vizsgálatai kimutatták, hogy kezdetben ez a módszer sok nehézséget okozott a gyerekeknek, mivel ők a versengéshez és az önálló munkához szoktak. A régi forgatókönyv azonban nem vezetett célra, erre a tanulók is rájöttek. Ahhoz, hogy a feladatot teljesíteni tudják, kénytelenek voltak együttműködni és egymásra figyelni. A közös munka azonban meghozta gyümölcsét, mert a mozaikmódszerrel tanulók dolgozatainak eredménye sokkal jobb lett, mint az önállóan tanulóké (Aronson, 2002).

2.2. Kooperatív tanulás

A páros munka, a csoportmunka és a kooperatív tanulás fogalmak gyakran összemosódnak, pedig éles határok választják el őket egymástól. A páros munka és a csoportmunka esetén legtöbbször a tanár kéri meg a tanulókat, hogy együtt dolgozzanak. A kooperatív módszer alkalmazásakor Kagan szerint már maga a csoport szervezése is megegyezésen alapul (Kagan, 2009).

A módszer alkalmazásának alapfeltétele a jól szervezett, jól strukturált óra. Ezután következhet a csoportok szerveződése, ez lehet rokonszenv alapján vagy véletlenszerűen szervezett, illetve a tanulók képessége alapján megszervezett heterogén, vagyis jobb és gyengébb tanulók csoportja és homogén, vagyis hasonló képességű diákok csoportja. A csoportszervezésen túl szükség van a megfelelő irányításra, a csoport vagy az osztályközösség építésére. A legfontosabb azonban a szociális készségek elsajátítása és alkalmazása. Ahhoz, hogy a csoportban működjön a kooperáció, arra van szükség, hogy a tagok odafigyeljenek egymásra, megértsék egymást, segítsenek egymásnak, mások ötleteit elfogadják, a konfliktusokat kezelni tudják, keressék a konszenzust, egymást elfogadják és tiszteljék, vállalják a felelősséget, biztassák egymást és legyenek türelemmel egymás iránt.

A szociális készségeket nem önállóan, hanem a tananyag „részeként” sajátítják el a tanulók (Kagan, 2009). Ennek okaként Kagan azt említi, hogy nincs elég idő arra, hogy ezeket a szakórától elválasszuk és önállóan foglalkozzunk velük. A sikeres kooperatív órák felételei: az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció. Az építő egymásrautaltság Kagan szerint a legfontosabb alapelv. Véleménye szerint a csoport tagjainak legyen ugyanaz a céljuk és a siker érdekében segítsék egymást, osszák meg egymás között a munkát. Ha mindenkinek van feladata, akkor csak arra kell koncentrálnia, azért azonban felelősséggel tartozik. A feladatok felosztásakor a csoportnak arra kell törekednie, hogy mindenki egyenlően kivegye a részét a munkából, illetve a feladatokat párhuzamosan végezzék el. A feladatok végzése közben beszélgessenek egymással, cseréljenek ötleteket. A csoport azonban csak akkor érhet el sikert, ha mind a négy feltétel egyidejűleg teljesül. Ha valamelyik hiányzik, akkor nem érhetik el a kívánt célt.

2.3. Gordon-módszer

Thomas Gordon szülőknek és pedagógusoknak írt könyveiben hétköznapi példákön keresztül mutatja be a konfliktusmegoldás vereségmentes módszerét, azt, hogy hogyan érhető el a nyertes-nyertes stratégia. Hogyan kapcsolódnak egymáshoz a konfliktusmegoldó módszerek és az együttműködési stratégiák?

A konfliktusmegoldás vereségmentes módszerét így lehetne a legrövidebben összefoglalni: „Van itt egy problémánk, és szeretném tudni, hogyan lehetne együttesen megoldani.” (Gordon, 1990, 220). A hangsúlyt tehát nem a problémára, hanem a közös cselekvésre kell tenni. A cél érdekében szükség van az együttműködési stratégiák alkalmazására. Gordon módszere hat lépésből áll, most azokat az elemeit emelem ki, melyeknek az együttműködés a feltétele.

Az első lépésnél meg kell határozni a konfliktust, de a folyamatba mindenki szabad akaratából kapcsolódjék be (Gordon, 1990, 220). A második lépésnél minden lehetőséget rögzíteni kell, ezeket azonban nem szabad értékelni, hanem segítő kérdésekkel lehet a tanulókat bátorítani. A harmadik lépésben a konszenzusra kell törekedni. A kiválasztott ötletek közül minden olyat el kell vetni, amivel valami probléma volt. Itt lehet értékelni az ötleteket, de ezt csakis én-közlés formájában. Így érzük el azt, hogy mindenki úgy érezze, hogy fontos a csoport számára a véleménye és azt meg is hallgatják. A döntéshozatalnál a közös megegyezésre kell törekedni. Gordon javasolja, hogy a közösen meghozott döntéseket írásban rögzítsék. Néhány esetben az is célra-vezető, hogy ezt egy megállapodás formájában, szerződésszerűen mindenki aláírja és ezt egy jó látható helyre kifüggesztik. Ezután együtt megfogalmazzák, hogy a célok mikorra szeretnék elérni és kire milyen feladat hárul. A legtöbb esetben itt hibáznak, mert nem rögzítik a feladatokat, a személyeket és a határidőket.

2.4. Rogers személyiségközpontú elmélete¹

Hogyan kapcsolódik az együttműködési készségekhez a rogersi modell? Carl Rogers személyiségközpontú elmélete a klinikai pszichológiából, a klienscentrikus terápiából ered, ezt a gondolatmenetet vette át az oktatás és hozták létre a rogersi iskolákat.

A középpontban az empátia áll. A megszokott iskolai szerepeket újraértelmezik és a tanulás folyamatát átalakítják. A modell szerint nemcsak a tanár és a gyerekek állnak a tanulás középpontjában, hanem ebbe a folyamatba bevonják a szülőket is. Ezáltal egy kiterjedt interperszonális hálózatot hoznak létre. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy teljes mértékben felborulnak az iskolai keretek, hanem azt, hogy egyes folyamatokba maguk a szülők is bekapcsolódnak.

¹ A fejezetet „A Rogers személyiségközpontú iskola” c. cikk alapján írtam meg, amely a *Fejlesztő Pedagógia* folyóiratban jelent meg 1995-ben, szerző nélkül (lásd Irodalomjegyzék).

Alapvető különbség a többségi iskolarendszerhez képest az, hogy a pedagógus egy facilitátori, vagyis irányító-segítő szerepbe helyezkedik. Ő gondoskodik arról, hogy megfelelő légkör legyen az iskolában, osztályban. Ez legyen könnyed, de a folyamatos tanulásra ösztönözzön. A tanulási folyamatot maga a tanuló szabja meg, egyedül vagy a többiekkel együttműködve. Mivel az iskolában nincsenek osztályokra bontva a tanulók, hanem csoportokban tanulják az egyes tárgyakat (lehet olyan helyzet, hogy egy diák a nyolcadikos történelmet tanulja és matematikából a hetedikes csoportba jár), ezért ez az oktatási forma nagy fokú alkalmazkodási képességet és együttműködést kíván a tanulóktól.

Ebben az iskolában a tanulók egymásra vannak utalva, hiszen nagyon sok feladatot közösen kell elvégezniük ahhoz, hogy előrébb jussanak a tanulásban. Nagyon sok kutatómunkát végeznek, akár egyedül, akár kisebb csoportban. A tanórákon rendszeresen tartanak „ötletbörzékét”, így az osztály minden tagja bekapcsolódik a közös tanulási folyamatba, eredményeiket és produktumaikat bemutatják egymásnak, és kiveszik részüket az értékelésből is.

Ahhoz, hogy ez az oktatási módszer működjön, minden egyes tanulóval szerződést kötnek, amit mindkét félnek el kell fogadnia és be kell tartania. Ez történhet írásban vagy szóban is és a későbbiekben módosítható, ha bármelyik fél erre igényt tart. Ez a lépés nemcsak az életre készíti fel a gyerekeket, hanem kialakítja bennük a felelősségtudatot is. Ez a partneri viszony és az interperszonális kapcsolatok kiterjesztése, valamint az empátia gyakorlása lehetővé teszi azt, hogy a tanulók ne tanulás- és tudáscentrikus iskolába, hanem egy elfogadó közösségbe járjanak és fejlődjenek.

3. Szociális-emocionális készségfejlesztő programcsomagok

Ebben a fejezetben az amerikai és a német szakirodalomban megjelent szociális-emocionális, együttműködés-készség-fejlesztő tréningekre (Second step, Klarigo, Lubo) térek ki. A tanulmányban az óvodás és általános iskolás korosztály számára kidolgozott programokat mutatom be.

3.1. Second step

A Second step célja, hogy a részt vevő tanulók viselkedési problémái csökkenjenek, a tanulók sikereket érjenek el az iskolában, fejlődjön a szociális és érzelmi kompetenciájuk. A program a következő csoportok számára érhető el:

- óvodás korcsoport
- kisiskolás korcsoport (1–5. osztály)
- serdülők (6–8. osztály)
- középiskolások (9–12. osztály)
- iskolán kívüli tevékenység (1–5. osztály)
- felnőtt korosztály

- bullying megelőzése (1–5. osztály)
- gyermekvédelmi program (óvodások, 1–5. osztály)

A kidolgozott tematikák, foglalkozástervek, anyagok a képzést végzettek számára (díjazás fejében) hozzáférhetők.²

A 4–5 évesek számára összeállított 28 hetes program a gyermekek szociális és emocionális készségeit fejleszti. Ezen túlmenően a gyermekek figyelme és memóriája is fejlődik, valamint megtanulják szabályozni viselkedésüket. A korosztály sajátosságaihoz igazodva az öröm, a bánat, az ijedtség, a düh és a frusztráció érzelmeinek meghatározásával és szabályozásával ismerkednek meg. A programcsomag tartalma: témakártyák 28 hétre, tanári kézikönyv, zenei CD, 3 darab színes poszter, 1 fiú és 1 lány báb, 4 szabálykártya, 1 csomag kártya az érzelmeiről, hazavihető játékos ötletek, online videók. A kidolgozott programcsomag a pedagógusoknak hatalmas segítség, hiszen minimális előkészületet igényel egy-egy foglalkozás megtervezése. Emellett a képzést végzettek további online szakmai anyagokhoz is hozzáférhetnek. A korosztályhoz tartozó kiegészítő anyag részei: gyermekvédelmi program és spanyol verzió.³

A kisiskolás (1–5. osztály) korcsoport számára készült anyag mind nyomtatott alapon, mind digitális platformon elérhető. A kettő között koncepcióban és a feladatokban eltérés nem mutatkozik, azonban az online anyagok nemcsak angolul és spanyolul érhetők el, hanem még további 11 nyelven. A program felépítése egységes: a készségfejlesztés, az empátia, az érzelmszabályozás, valamint a szociális készségfejlesztés és a problémamegoldás tematikája köré szerveződik. Az elsajátítandó ismeretanyag spirális szerkezetű, évfolyamról évfolyamra vissza-visszatérnek az egyes témák. A leckék feldolgozása 15–30 percet igényel.⁴

A serdülők számára összeállított program a korábbi témák egy részét mélyebben dolgozza át. A 6–8. évfolyamokon a következő kompetenciák fejlesztésére nyílik lehetőség: önismeret, önmenedzselés, szociális érzékenység, kapcsolatépítés, felelősségteljes döntéshozatal. A munkát 79 előkészített multimédiás tananyag segíti. A pedagógusok számára háttértámogatás érhető el (például óravázlatok, szakirodalmi ajánló).⁵

A Second step program eredményességét számos kutatás bizonyítja. Low és munkatársai azt találták, hogy a programban részt vevő kisiskolás gyermekek szociális és emocionális kompetenciája jelentős mértékben javult (Low et al., 2015). A programot végzett hatodik évfolyamos diákok 42%-a kisebb valószínűséggel vesz részt fizikai agresszióban, mint kortársaik (Espelage, 2013). Egy 2019-es vizsgálat pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy azok a tanulók, akik több Second step foglalkozáson vettek részt, kevésbé zavarják meg a későbbiekben a tanítási órákat, sőt, matematikai készségük és feladattudatuk is fejlődött (Cook, 2019).

²<https://www.secondstep.org/our-programs>

³<https://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>

⁴<https://www.secondstep.org/elementary-school-curriculum/digital-program>

⁵<https://www.secondstep.org/middle-school-curriculum>

3.2. Faustlos

A németországi Faustlos program célja, hogy a gyerekek szociális és emocionális kompetenciáit fejlesszék, így csökkentsék a konfliktusok számát. A program az amerikai Second step adaptációja. A Faustlost általános iskolában először 2001-ben egy pilotprogram keretében próbálták ki, három év után már több mint 1000 iskola és 500 óvoda alkalmazta. (Cierpka, 2011).

A Faustlos a Second step mintájára neveléstudományi elméleteken alapul. A pillérei: empátia, impulzuskontroll, harag és düh kezelése (Roth et al., 2016). Külön programot dolgoztak ki mind az óvodás, mind az iskolás gyermekek számára. A változatos feladatok között találunk fejlesztő gyakorlatokat és szerepjátékokat is. A szerzők komplett módszertani csomagot (tanmenet, feladatlapok, tanári kézikönyv) állítottak össze a szakemberek számára. (Cierpka, 2011).

Az óvodai program 28 fejezetből áll, míg az általános iskolásoknak 51 lecke áll rendelkezésükre. A kisebbeknek egy-egy foglalkozást 20 percre, míg az iskolásoknak 30–45 percre tartanak. Ahhoz, hogy a program sikeres legyen, hétről hétre követni kell a „tanmenetet” és a témakörök egymásra épülése miatt a megadott sorrendtől eltérni nem lehet. Nemcsak a témáknak, hanem az egyes foglalkozásoknak a menete is kötött. Az első fázisban az órát tartó pedagógusnak kell előkészíteni a foglalkozást. Itt a tanár megismerkedik a témaspecifikus információkkal, a fejlődéslélektani háttérrel. A második szakaszban egy fotósorozaton szereplő történettel dolgoznak, amely szorosan kapcsolódik az óra témájához. A harmadik részben a gyakorlatok és a szerepjátékok jelennek meg, ekkor a gyerekek megbeszélhetik a történetet és instrukciók alapján szerepjátékokat játszhatnak. Az utolsó részben a tanult ismeretek kivetítése történik, vagyis a körüljárat témát a mindennapi élethelyzetekbe kell belehelyezniük különböző feladatok segítségével (Cierpka, 2011).

3.3. Lubo aus dem Weltall

A Lubo aus dem Weltall programcsomag szociális-emocionális készségfejlesztéshez kapcsolódik. A 4–6 évesek és a kisiskolások számára külön összeállított anyag készült. Mindkét korcsoport alapkoncepciója és nevelési céljai megegyeznek. Az emocionális készségfejlesztés célja az érzelmszabályozás elsajátítása, míg a szociális területhez a kortárskapcsolatok kialakítása, az önmegbecsülés, az önálló feladatmegoldás, az utasítások követése, a segítség kérése, az együttműködési képesség és a magabiztosság tartoznak. (Hillenbrandt et al., 2022).

A tanulmány az óvodai programot mutatja be részletesen. A szakemberek számára egy tanári kézikönyv íródott, emellett komplett csomag is rendelkezésre áll, ami a következőket tartalmazza: 4 darab nagy méretű érzelmkártya (félelem, öröm, düh, szomorúság), 11 darab megoldókártya, 1 poszter a problémamegoldás lépéseiről, 6 darab szociális

helyzetet ábrázoló kártya, 1 darab társasjátékpálya, 3 darab szabálykártya, 1 darab báb és online kiegészítő anyagok (ezt utóbbi jelszóval védett) (Hillenbrandt et al., 2022).

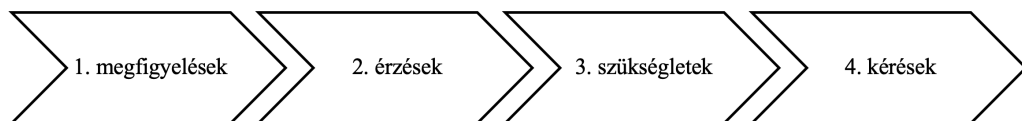
A komplett program 34 foglalkozásból áll, melynek mindegyike az alábbiak szerint építkezik: köszöntés (3 perc), foglalkozás fő témája (15–20 perc), „érzelmi időjárásjelentés” (5 perc), „csillagkör” (visszajelző kör) (5–10 perc), lezárás és elköszönés (1 perc). A foglalkozások menetének követése a gyermekek számára biztonságot jelent, hiszen hamar megtanulják, hogy melyik feladat után mi lesz a következő lépés. A program eredményességének érdekében fontos, hogy ezeket a kereteket az első foglalkozáson kialakítsuk és ehhez szigorúan tartsuk magunkat (Hillenbrandt et al., 2022).

4. Konfliktuskezelési módszerek

Ebben a fejezetben két olyan konfliktuskezelési módszert mutatok be, mely a pedagógiai szemléletet is formálja. Az erőszakmentes kommunikáció és a resztoratív technika nem függ tanórától, egyéb tevékenységtől. Ezek inkább egy pedagógiai programot, a mindennapos iskolai létet átszövő, meghatározó modellek.

4.1. Erőszakmentes kommunikáció

Rosenberg már gyermekként elköteleződött az erőszakmentes kommunikáció (EMK) mellett egy faji zavargások miatti mérsárlás után: „Az életet együttérzéssel akarom feltölteni, olyan áramlást elindítani köztem és mások között, amely egymás szívből jövő megajándékozásán alapszik.” (Rosenberg, 2023, 12). Az erőszakmentes kommunikáció együttérző kommunikációként is értelmezhető. A modell az alábbi négy lépcsőre bontódik (lásd 1. ábra):

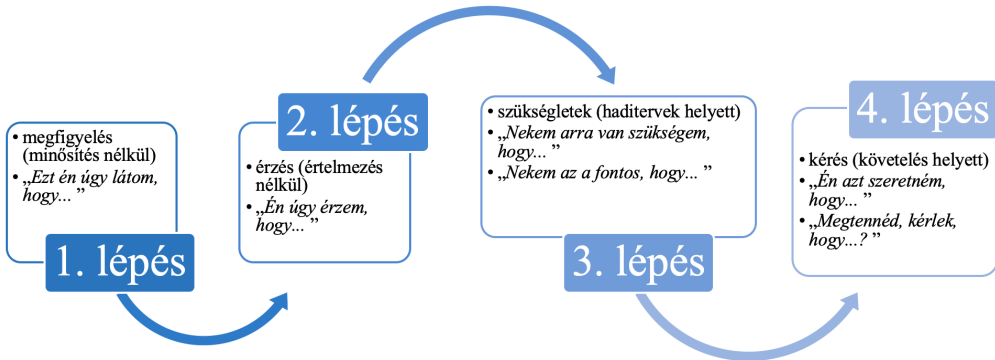


1. ábra: Az erőszakmentes kommunikáció modellje (Forrás: Rosenberg, 2023)

Az interakció során kommunikációs partnereinkről információkat gyűjtünk. A megfigyelés alatt nemcsak a verbális közlésre, hanem a metakommunikációs jelzésekre is összpontosítunk. Ezáltal könnyebben fogalmazzuk meg érzéseinket az adott helyzettel kapcsolatban. Ezen túlmenően szükségleteink kifejezése és kéréseink megfogalmazása gördülékennyé válik. A modell lényege, hogy ezen a folyamaton minden

részt vevő fél keresztülmenjen, hiszen a közlő igényeinek kifejezése és annak a másik fél által történő befogadása beleelő képességet, empátiát feltételez (Rosenberg, 2023).

Rosenberg modelljét Rost újraértelmezte. Első lépésként a minősítés nélküli megfigyelést írja le. Ekkor a résztvevők arra figyelnek, hogy mit látnak vagy hallanak. Itt nem ítélik meg az adott helyzetet. Második lépésben arra kell összpontosítani, hogy mit éreznek. Ekkor az adott szituációt nem szükséges értelmezniük. Harmadik lépésként a szükségletek megfogalmazása kerül előtérbe. Utolsó lépésben konkrét kérést fogalmazunk meg (Rost, 2015) (lásd 2. ábra).



2. ábra: Erőszakmentes kommunikáció lépései Rost alapján (Forrás: Rost, 2015, 55–67)

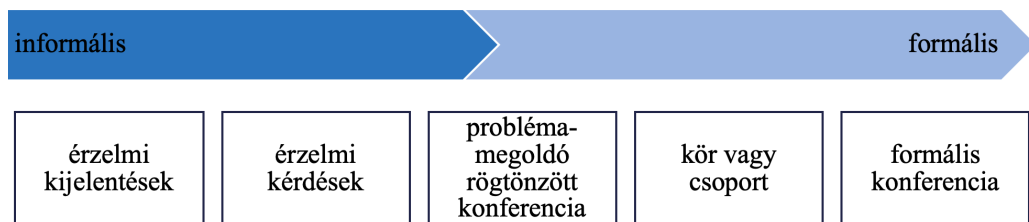
A hangsúly az EMK 4. lépésén, vagyis a kérések megfogalmazásán van. Rosenberg azt tanácsolja, hogy minél egyértelműbben fejezzük ki érzéseinket, gondolatainkat, hogy a másik fél pontosan tudja dekódolni a mondanivalónkat (Rosenberg, 2023).

4.2. Resztoratív kommunikáció

Hazánkban elsőként a Zöld Kakas alkalmazta a resztoratív, azaz helyreállító kommunikációt. A modell gyökerei az Amerikai Egyesült Államokból erednek, ahol ezt a technikát kezdetben a fiatalok bűnelkövetők reintegrációjára alkalmazták. A resztoratív kommunikáció nem egy módszertani fogás, hanem egy szemléletmód (Kerényi, 2019).

A resztoratív módszer ötlépcsős folyamatának (lásd 3. ábra) első szakaszában a résztvevők megfogalmazzák érzelmeiket az adott helyzettel kapcsolatban. Az első, azaz a legjelentősebb lépés során az érintettek feltárják mind a kellemes, mind pedig a kellemetlen érzéseiket, ezáltal a másik félben empátia ébred irányukba. Ezek általában négy szemközti beszélgetések, ahol szükség esetén az érzelmi kérdések (például: Mit gondoltál, amikor rájöttél arra, hogy mi történt? Milyen hatással volt rád és másokra ez az eset? Szerinted minek kellene történnie, hogy a dolgok rendeződjenek?)

segítségével tárják fel azt, hogyan gondolkodik és mit érez az adott személy. Hasznos lehet, ha ezeket a kérdéseket előre felírjuk egy lapra. (Costello et al., 2009).



3. ábra: Resztoratív kommunikáció folyamata (Forrás: Costello et al., 2009, 12)

A problémamegoldó rögtönzött konferencia a lehető legjobb mód arra, hogy kisebb összejövendéseket gyorsan és hatékonyan elsimítsunk. Érzelmi kérdések segítségével mindenki kifejezheti magát az ügygel kapcsolatban (Costello et al., 2009).

A resztoratív technikára jellemző, hogy a csoportok körben ülnek és úgy vesznek részt a nap-, illetve hétindító és -záró beszélgetéseken. Ez a keretrendszer egyfajta biztonságot, védőhálót ad a résztvevőknek. A megbeszéléseken visszajelző köröket használnak, amikor is egy-egy társuk gondolataira és/vagy cselekedeteire reflektálnak. A körök lehetőséget adnak arra, hogy a csoport közösen előre tervezzen, szabályokat hozzon vagy nagyobb problémák megoldását kezdeményezze (Costello et al., 2009).

A formális konferencia egyrészt lehet resztoratív konferencia, másrészt családi csoportos konferencia. Utóbbi nem kapcsolódik az iskola világához, így azt most nem részletezem. A resztoratív konferencia formális kereteit a facilitátor biztosítja, aki a nyitott kérdéseit minden résztvevőnek felteszi. Amennyiben például egy eset kapcsán maga a pedagógus is érintett, akkor ő nem lehet facilitátor, hanem egy külső személyt kell megkérni a feladat ellátására (Costello et al., 2009).

A kölcsönös tisztelet és a nyílt kommunikáció azonban nem zárja ki a konfliktushelyzetek megjelenését. Egy-egy mélyebb probléma feltárására és megoldására a facilitátor is bekapcsolódik, akinek a feladata a tiszteletteljes kommunikáció mederben tartása, a konfliktushelyzet feloldása (Kerényi, 2019).

Ahhoz, hogy ez a bizalmas légkör működhessen, pontosan és gondosan felállított keretekre van szükség. Ehhez arra is szükség van, hogy a hagyományos iskolai terminológiát újragondoljuk. A tanulócsoporthok (nem osztályok!) élén nem az osztályfőnök, hanem az identifikációs csoportvezető áll. Minden tanulóval szerződést kötnek, és a fontos alapszabályokat kifüggesztik a terem falára (Kerényi, 2019).

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

5. Összegzés

A tanulmányban – a teljesség igénye nélkül – felsorakoztatott lehetőségek a preventív személetet tükrözik. Minden pedagógus más és más módszert érez magához közelállóknak, így az itt bemutatott módszerek csupán kiindulásként, gondolatébresztőként értendők. Ha valaki komolyabban elköteleződni egyik vagy másik iránt, akkor a szakirodalomban történő elmélyedés akár új eszközök megszületését, a nemzetközi gyakorlat magyar adaptációit jelenthetik.

Irodalomjegyzék

- Aronson, E. (2002). A társas lény. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Cierpka, M. (2011). *Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen.* Verlag Herder GmbH. Freiburg im Breisgau.
- Cook, C. R., Low, S., Buntain-Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M. D., & Lally, J. (2018). Evaluation of Second Step on early elementary students' academic outcomes: A randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 561–572. <https://doi.org/10.1037/spq0000233>
- Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators.* International Institute for Restorative Practices.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R. & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Gordon, T. (1990). A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat.
- Hillenbrand, Cl., Hennemann, Th. & Schell, A. (2022). „Lubo aus dem Weltall” - Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). Kagan kooperatív tanulás. Ökonet.
- Kerényi M. (2019). ZK mint Zöld Kakas. L'Hartmann.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- Rogers Személyközpontú Iskola. In: *Fejlesztő Pedagógia*. 6(5–6), 22–33.
- Rosenberg, M. B. (2023). *A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes – avagy együttműködő – kommunikáció.* Agykontroll Kft. Budapest.
- Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, Tobias (szerk.) (2016). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie.* Springer Verlag.
- Rost S. (2015). *Erőszakmentes kommunikáció. Amikor a zsiráf a sakállal táncol.* Bioenergetic.