

**Tanulmányok, felhasznált irodalom a „REGULA” tanórán kívüli  
Viselkedésjavító-tanulást segítő foglalkozásokhoz.  
Rezi, 2007. szeptember 24.**

**Figyelem, koncentráció**

A figyelem kérdése a pedagógia központi problémája. Minden pedagógus küzd azért, hogy a tanulók figyelmét megragadja és a tárgyra irányulóan minél hosszabb ideig megtartsa. A figyelmi működés erősségének és megbízhatóságának vannak olyan korlátai, amelyek a tanuló életkorával vagy más belső feltételekkel függnek össze.

Egyes adatok szerint az intenzív figyelem időtartama 7-10 éves korban maximum 20 perc, ami 11-12 éves korra 25 percre növekedhet /Eisert, M-Eisert, H, 1991/. A különböző helyzetekben mért figyelmi teljesítménygörbék azt mutatják, hogy a figyelmi működést sokfajta más tényező is befolyásolja, többek között, hogy a nap, a hét vagy az év mely szakaszában tartunk. Milyen a gyermek testi és pszichés állapota, életmódjának rendszeressége, táplálkozása, alvási igényének kielégítettsége, fáradékonysága. Tanulási helyzetben mennyire érdekes és újszerű a közölt információ, milyen a tanóra üteme, a pedagógus mennyire képes a gyermek a figyelmét felkelteni és fenntartani.

Régi tapasztalata a pedagógiának, hogy kora reggel, a hét első felében, esetleg hosszabb pihenés után jobb a gyermekek figyelmének teljesítménye. Az iskolai órarendek is ehhez alkalmazkodnak, amikor a korai órákban a matematika vagy idegen nyelv tárgyakat szerepeltetik, nem kis bosszúságára azoknak a pedagógusoknak, akik mindig délben, a fáradt gyermekekkel kénytelenek dolgozni.

Vannak olyan tanulók, akiknél a pszichikus fejlettség jelentős mértékű elmaradása vagy korai életkorban lezajlott ártalmak következtében különösen gyenge a figyelmi működés. A figyelmi problémák oka többnyire a működést megalapozó pszichikus funkciók gyengesége, zavara vagy kiesése. Ezek következtében a figyelem elégtelensége már korai életkortól tapasztalható, és tartósan fennmarad. Ezekről megkülönböztetendők azok az átmeneti állapotok, amelyek szintén figyelmi problémákban is megnyilvánulnak meg, de háttérükben inkább aktuális környezeti- pszichés ártalmak feltételezhetők.

A figyelemzavar vagy gyenge figyelmi működés miatt a gyermeknél tanulási sikertelenség jöhet létre. Ez gyakran meglepetést okoz a gyermek környezetében, ugyanis korábban nem minősítették figyelmének működését. A szülő megszokta figyelemzavarral küzdő gyermekét, s hosszabb idő után már ezt tekinti optimális működésnek. Valóban, ma az iskola az első olyan teljesítményhelyzet, melyben tartós és megfelelő intenzitású figyelmet várnak el a gyermektől. Gyakori tapasztalat, hogy a gyermek figyelmét elmarasztalólag minősítő pedagógiai véleményt a szülő értetlenül fogadja. Válaszában azt hangsúlyozza, hogy otthon soha nincsenek ilyen gondok, vagyis ezeket az iskolai környezet hívja életre. Ilyenkor azonban többnyire arról van szó, hogy a szülők már elfogadták gyermekük figyelmének másfajta működését s nem nagyon értik, hogy ezzel mások miért elégedetlenek.

Természetesen a figyelmetlen gyermekek problémái sem azonosak

- **Egyik csoportjukra** főként az jellemző, hogy nem tudják elérni a figyelem összpontosításnak azt a szintjét, amely a tanulás alapvető feltétele lenne.

Ennek leggyakoribb tünete, hogy a gyermek figyelme könnyen megzavarható. A változatos környezeti ingerek állandó csábításának nem tud ellenállni, ezért képtelen huzamosabb ideig ugyanazt a tevékenységet figyelme fókuszában megtartani. Bármely új inger jó alkalom a gyermeknek arra, hogy ne a tanárra, ne a kapott feladatra figyeljen. Az ilyen gyermekek

állandóan keresik és örömmel fedezik fel az újabb és újabb ingereket pl. mi történik az iskolai folyosón, milyen rendellenességeket vesznek észre az osztályban, milyen zajok szűrődnek be az

utcaról. Ezeket aztán nemcsak felfedezik, hanem gyakran felhívják erre a többi gyermek figyelmét is. Végso soron tehát mások figyelemösszpontosítását is zavarják.

- **A figyelmi nehézséggel küzdök másik csoportja**, bár képes az életkora alapján elvárható intenzív figyelemre, de ezt a működést nem tudja az eredményes tanuláshoz szükséges ideig fenntartani. Az ilyen gyermekek nagy lendülettel látnak hozzá a feladatvégzéshez, de láthatóan egyre lassulnak, majd kifáradva abbahagyják a feladat befejezését. Valójában nem egyszerűen lassabbak vagy fáradékonyabbak mint a többiek, hanem a figyelmi koncentráció szintjét nem tudják hosszan megtartani.

- **A figyelmi problémák harmadik típusának tekinthetjük**, ha a gyermek a figyelem megosztására képtelen, vagyis nem tud gyorsan és megbízhatóan "kapcsolgatni" a különböző figyelmi helyzetek között. Az iskolai tanítás-tanulás helyzetében erre nagyon gyakran lenne szükség. Gyors váltásokkal kell követni a pedagógus információit az önálló feladat tennivalóit. A figyelem megosztásának jó példája a tollbamondás. Látszólag egyidejűleg követjük az auditív információkat, feldolgozzuk és raktározzuk azokat, miközben előhívjuk az elhangzott anyag írásához szükséges optikus, motoros információkat és elvégezzük a szükséges műveleteket, tevékenységeket.

- **S végül a figyelmi problémák negyedik csoportját alkotja** a figyelem terjedelmének zavara. Ez valójában a figyelem és a rövid idejű emlékezet működésének együttes problémája. Az egyénre jellemző figyelmi terjedelem azt mutatja meg, hogy egyidejűleg /valójában egymás után/ hány dologra tudunk figyelni. Ide vonatkozó vizsgálatok szerint a felnöttek figyelmének terjedelme 4-6, 12 éves gyermekeké 3-4, 6 év körülieké pedig 2-3 tárgy, személy vagy jelenség. Az adatok arra az alaphelyzetre érvényesek, amikor a tárgyak, jelenségek körét egyetlen figyelmi ráirányulással próbáljuk megragadni. Ezért van jelentősége az oktatásban annak, hogy milyen a tankönyv illusztrációja. Ha az ábra sok, apró és kevésbé fontos részletet tartalmaz, akkor inkább fennáll annak veszélye, hogy a gyermek nem képes figyelem segítségével a valóban lényeges információkat kiemelni.

A gyermekek legalább 5-7 %-a /más források szerint 3-5 %-a/ küzd figyelmi problémákkal, amelyek okai lehetnek a tanulási eredménytelenségnek, az iskolai kudarcoknak. Mindenki által ismert, hogy a tanulási sikertelenség következtében gyakorta jelentkezik a viselkedés és a beilleszkedés elégtelensége is. Ezzel csak azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy sok gyermeknél a figyelmi működés mérése és szükség esetén javítása a tanulássegítésnek egyik legkézenfekvőbb módja s a másodlagos tünetek megjelenésének megelőzése.

A figyelemzavar jellegzetességei sok esetben már korai életkorban megmutatkoznak. A jellemző tünetek sokáig fennmaradnak és könnyű azokat felismerni az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekeknél. Külön említendő, hogy a gyenge vagy zavart figyelmi működés a játéktevékenységet is akadályozza. Természetesen a segítségnyújtás ott kezdődik, amikor a környezet felismeri és megérti a gyermek állapotát, s a különféle tüneteket képes egymással összefüggésben és kölcsönhatásban értelmezni.

A figyelem tartósságának elégtelenségéből adódóan gyakori, hogy gyermekek nehezen tudják követni a szóban vagy írásban kapott utasításokat. Jellemző rájuk, hogy a megkezdett feladat befejezése helyett átugranak egy újabb feladat kezdőpontjára. Nem tudják követni és betartani a feladatok, tevékenységek sorrendjét. Gyakran kell őket biztatni a feladatban való előrehaladásra, ugyanakkor láthatóan nem figyelnek a nekik szóló utasításokra. Figyelmük gyakran elkalandozik, akár feladathelyzetről, akár más tevékenységről van szó. Ábrándozóak és figyelmetlenek. Amikor a pedagógusnak az a benyomása, hogy a gyermek nem képes figyelni, akkor megpróbál erről meggyőződni. Például, gyakran felszólítja a gyermeket, hogy foglalja össze, ismétlje el, miről volt szó az elmúlt percekben. Azok a gyermekek, akik nem képesek megfelelő intenzitású figyelmi koncentrációra, ilyen helyzetben az elhangzottakból szinte semmit nem tudnak felidézni. Ez annál is inkább meglepő, mert a gyermek látszólag együttműködően vett részt a tanórán, magatartása is megfelelő volt. Figyelmetlensége azonban olyan

belső állapot következménye, amely tartósan akadályozza őt a külső környezet ingereinek követésében. Vannak tehát olyan figyelmetlen gyermekek, akik nem rosszak, nem nyugtalanok csak éppen nem képesek figyelni. Mivel magatartásuk nem tér el feltűnően a többi tanulóétól, ezért nehéz észrevenni, hogy működési nehézségeik vannak. Meglehetősen gyakori, hogy a pedagógus és a szülő egyaránt elégedetlen a gyermek teljesítményével, de ennek valódi okát csak nehezen ismeri fel.

Külön csoportot alkotnak azok, akikre az jellemző, hogy figyelmüket csak rövid ideig tudják fenntartani. Gyakori tapasztalat, hogy ezek a gyermekek csődöt mondanak a kapott feladat végigvezetésében, mert nem tudják figyelmesen követni a teljes utasítássorozatot, hanem annak csak elemeit ragadják meg. Ellenőrzésnél, jellemző rájuk, hogy "bejutott" hézagos vagy mozaikos információkból rossz kombinációkat hoznak létre, amelyekkel meglepik környezetüket. Mit jelent ez iskolai feladathelyzetben? Második-harmadik osztályban már gyakori az ilyen tartalmú feladatok kijelölése: "Mindenki nyissa ki az olvasókönyvét a 26. oldalon, és keresse meg a kép alatt található rövid olvasmányt. Olvassátok el, majd a szövegben húzzátok alá az igéket piros ceruzával." A figyelmetlen gyermek feladatmegoldását elsősorban az akadályozza, hogy az egymást követő utasításelemeket nem követte, vagy azok sorrendjét nem tudja betartani. Feladat helyének megadása: olvasókönyv, 26. oldal, kép alatti szöveg, a feladat tevékenységeinek megadása: elolvasni, megkeresni, aláhúzni, a feladat tárgya: igék keresése, kiegészítő feltétel: használj piros ceruzát. Egy-egy tanórai hospitálás alkalmával tanúi lehetünk a következőknek: a pedagógus miközben az osztály tanulói számára kijelöli a fenti feladatot, egy gyermeknek külön is segítségére van. Segít elővenni az olvasókönyvét, fellapozza a megfelelő oldalt, rámutat a kijelölt szövegre, kezébe adja a piros ceruzát, majd megismétli a feladatot: húzd alá az igéket. Mindezt azért teszi, mert korábbi tapasztalatai alapján tudja: a gyermeknél a sikeres feladatmegoldásnak nem az akadály, hogy ne ismerné fel az igéket, hanem az, hogy képtelen eligazodni a az egymást követő lépések sorozatában, s mire kikeresi az olvasókönyvét, fellapozza a kijelölt oldalt, már nem igazán tudja, még mit várnak tőle.

A figyelem megosztása az iskolai tanulás elengedhetetlen követelménye. A gyermekek egyidejűleg figyelnek a tanárra, önálló munkájukra, az osztály közös munkájára, esetleg belső élményeikre, melyek a tanulás helyzetét kísérik. A sokfajta, de egyidejűleg zajló tevékenységek követése és irányítása, gyors kapcsolásokat kíván, ami egyáltalán nem könnyű feladat.

A fenti figyelmi problémákat viszonylag nehéz felismerni, hiszen a gyermek önkéntelen igyekezetével ezeket részben kompenzálja. Mivel a gyermekek viselkedése, beilleszkedése nem feltűnő vagy eltérő, így a pedagógus nem feltételezi, hogy az apró tünetek egy tanulási teljesítményt akadályozó állapot a "figyelemzavar" megnyilvánulásai.

Más a helyzet akkor, ha a figyelem zavarához nyugtalan, hiperaktív viselkedés társul. Azonnal felismerhetők azok, akiknél a figyelmetlenség magatartási, beilleszkedési problémákkal jár, de róluk többnyire az a vélemény, hogy rosszaságuk miatt nem képesek figyelni. Az ilyen gyermek kitűnik a többiek közül, bár gyakran a viselkedés rendezését tartják fontosnak, és a velük való foglalkozás kevésbé irányul a figyelmi teljesítmény javítására.

Nagyon fontos annak kiderítése, hogy a fenti jellemzők már hosszabb ideje fennállnak-e, és nem aktuálisan ható külső tényező váltotta ki azokat. A valóban figyelemzavarral küzdő gyermek minden élethelyzetben, tehát a játékban, bármilyen szabadidős tevékenységben hasonló módon, azaz gyenge figyelemmel vesz részt.

A súlyos figyelemzavar diagnózisát csakis orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai vizsgálatok alapján állapíthatjuk meg. A vizsgálat hosszabb időt és különböző szakemberek konzultációját igényli. A súlyos figyelemzavar olyan állapot, amely a gyermek tanításában különleges bánásmódot, kedvezményeket tesz szükségessé. A figyelemzavar indokolhatja a gyermek besorolását a "más fogyatékosok" csoportjába. Ez csak abban az esetben ésszerű, ha ennek nyomán érvényesíthetők a gyermeket megillető jogok és kedvezmények, melyeket a Köznevelési Törvény tartalmaz. A "más

fogyatékoság" megállapítása a megyei, fővárosi Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság feladata. A gyermek különleges gondozáshoz való jogának biztosítása a lakóhelye szerinti önkormányzat jegyzőjének, a tanulásban való kedvezményeinek biztosítása pedig a közoktatási intézmény igazgatójának feladata /1999. évi LXVIII.törvény/.

A gyermek általános tanulási nehézségének oka lehet a figyelmi működés gyengesége is. A figyelemzavar és a figyelemgyengeség diagnosztikus elkülönítése nem könnyű feladat. Ez utóbbit inkább akkor valószínűsítjük, ha a figyelemgyengeség nem minden tevékenységhez társul, hanem kifejezettebben a tanulási helyzethez kapcsolódik, inkább átmeneti, mint tartós, kialakulásában inkább külső tényezők a felelősek, mint belső, biológiai okok. A figyelemgyengeségből adódó tanulási nehézség megállapítása és diagnosztikus igazolása a Nevelési Tanácsadó feladata. A tanulási nehézséghez szintén kapcsolódnak olyan kedvezmények és jogok, melyek a gyermek érdekét szolgálják. Ezek biztosítása a Nevelési Tanácsadó és a közoktatási intézmény igazgatójának feladata.

### **Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés**

A címben ismertetett fogalmak a 21. század, a globalizáció korában sem elavultak. Ma is izgalmas kérdés, hogy mire készítse föl, mire tanítsa meg, milyen ötvözött tudást adjon és milyen értékek mellett tegye elkötelezetté, milyen általános emberi tulajdonságokkal várja fel az iskola az új generációt.

Mi a fegyelem? A Pedagógiai Lexikon szerint: „általában, a társadalmi életben a zavartalan együttéléshez, együttműködéshez szükséges, erkölcsi szokásokból kialakult vagy előre megállapodott rendszabályokhoz való alkalmazkodás.” A fegyelmezetlenség és a fegyelmezés címszót egyáltalán nem tárgyalja.

Szellemesen írja Stor, hogy sok olyan szót, amelyet gyermekkorban illetlenség lett volna kimondani, ma pirulás nélkül mondanak ki és írnak le a diákok. Helyettük viszont más kifejezések váltak illetlenné. Így ma társaságban nem említenének olyan „csúnya” szavakat, mint a fegyelmezés, fegyelmezetlenség vagy fegyelem. Egyetérthetünk fejtegetésével, mely szerint természetes az, hogy fogékony, nyíltan gondolkodó gyerekeket akarunk nevelni, akik elégedetten és derűsen nőnek fel.

De miért akarjuk mindenáron azt hinni, hogy ehhez nincs szükség fegyelemre?

Az emberiség fejlődése során számos „tilos” és „kell” szabályt alkotott, többek között a játékra, a tanulásra, a munkára vonatkozóan. Az eszközök használatával – szerszám, taneszköz – vagy azok eredményeképpen létrejött tárgyakkal kapcsolatban külön is alkottak szabályokat, melyeket ismernünk kell. A fegyelem megmutatkozik másokkal, közösségekkel és önmagunkkal kapcsolatos magatartásunkban is.

Az ember minden cselekedete, magatartása társadalmilag szabályozott. Ezeknek a szabályoknak a betartása, illetve megsértése alapján, erkölcsi alapon nevezünk fegyelmezettnak vagy fegyelmezetlennak valakit.

„Az iskolákban néhány pedagógus irányításával sok gyermek tanul, és ezt a tevékenységet csak bizonyos szabályok és előírások betartásával végezhetik. Amióta létezik iskola, azóta léteznek a működésére vonatkozó szabályok is. A szabályok tükrözik azt a társadalmi keretet, amelyben létrejöttek.” A fegyelem a társadalom ügye. Nincs szándékomban azt vizsgálni, hogy a mai tanulói fegyelme javult-e vagy rosszabbodott a korábbi évek állapotához képest. Ezt mindenki elvégezheti a saját portáján, és bizonyára a javulásra és a fegyelem lazulására egyaránt találhatnak példát. Csupán az a szándékom, hogy néhány gondolatot megfogalmazzak a fegyelemről, amelynek lényeges tényezői, összetevői igen gyakran rejtve maradnak, e hiány pedig megnehezíti, s egyes esetekben meg is akadályozza az iskolai munkát. Az általános iskolai fegyelem meghatározza a diákok további magatartását. A fegyelem olyan általános és rendkívül összetett fogalom, amelynek tüzetesebb

megvizsgálása nélkül nehéz előbbre lépni. Előbbre lépni pedig elsősorban azért kell, mert a fegyelmezetlenség a szülőanyja a sikertelenségeknek, kudarcoknak. A fegyelem kérdése már nem egyszerűen pedagógiai probléma, bár megoldása nem nélkülözheti a pedagógiai és a pszichológiai áttekintést.

A fegyelmezettség nem csupán szófogadás, engedelmesség, a követelmények és a tiltások érvényesítése, mint ahogy ezt gyakran leszűkítetten értelmezzük. A fegyelem akkor mutatkozik meg, ha érte erőfeszítést kell tenni, ha a pillanatnyilag kellemes dolog helyett valami mást kell csinálni.

A fegyelem bonyolult fogalom, mint ahogy a személyiség is az. Nem véletlen, hogy a legkülönbözőbb nézetekkel találkozunk a személyiség fegyelemre nevelésével kapcsolatban. Iskolai nevelésről lévén szó, vegyük szemügyre az iskolai fegyelmet. Ebben az esetben iskolai fegyelmen azoknak az írott vagy íratlan szabályoknak, rendelkezéseknek a megtartását értjük, amelyek valamely közösség (tanulóközösség vagy a pedagógusok és a tanulók közössége) vagy szervezet (az iskola) eredményes működését biztosítják. Rendről akkor beszélhetünk, ha a gyakorlatban is megvalósulnak a szabályok, rendelkezések. A fegyelmezés pedig az az eljárás, amelynek eredménye a rend, a fegyelem. Mindezzel kapcsolatban számos kérdés merül fel.

Milyenek legyenek ezek a szabályok, rendelkezések, illetve pontosan mely szabályok és rendelkezések a fegyelem kellékei?

Black szerint elsősorban a társadalmi szabályozás érvényesül. Ezek a különböző büntetési-fegyelmezési rendszerek, melyeknek többféle változata ismeretes.

### **Büntető jellegű szabályozás**

Középpontjában a deviáns cselekedet áll. A büntetés célja az eset megismétlésének elkerülése. Megoldás lehet például az ültetés. Ha a padszomszédok fegyelmezetlenkednek, beszélgetnek vagy verekednek egymással, akkor a tanár „szétülteti” őket. Az új ülésrend meghatározása egyszerű szervezési aktusnak tűnik, de tudjuk, hogy nagyon fontos. Az elültetett gyereknel a következőket figyelhetjük meg: ha a hátsó sorba ültetjük, akkor ezzel a gyerek és a nevelő közötti térbeli helyzetet is befolyásoljuk, távolabb kerül a pedagógustól. Így kevésbé jó feltételek adódnak számára a kontaktus kialakításához, a nevelővel való kapcsolattartás szempontjából kedvezőtlenebb lett a helyzet. Ez büntetés. A deviáns viselkedés megismétlésének elkerülését – ami a büntetés célja volt – nem biztos, hogy elérjük, mert a gyerek a hátsó padokban ülve még kevésbé kapcsolódik be az óra menetébe.

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban nem ritka, hogy ezekben az utolsó padokban többnyire egyedül ülő gyerekek halmozottan veszélyeztetettek lesznek. Magatartásuk egyre inkább elviselhetetlenné válik, hiszen a gyerekek olyan ötletekkel, ha „rosszalkodásról” van szó.

Előfordul, hogy a tanár az osztály elé, a tanári asztal mellé, „szamárpadba” ülteti a fegyelmezetlen gyereket. Az így egyedül – esetleg hasonló társával – ülő gyerek, bár a nevelőhöz közel van, a többiektől térben elszakítva nap mint nap átélheti izoláltságát. Ez az egész osztály számára nyilvánvaló, és így előbb-utóbb ők is elhiszik hogy „mások”, mint az osztály többi tagja. Nincs helyük a társaik között, mert negatív megkülönböztető „címkét” kaptak. Ez a körülmény önmagában is sietteti sodródásukat a hasonló bánásmódban és hasonló helyzetben lévő gyermekek felé. A kizártság érzése valószínűleg csak átmenetileg gátolja a deviáns viselkedést. (Mellékesen jegyzem meg, hogy külön dolgozat témája lehetne az a napjainkban is funkcionáló gyakorlat, amely a differenciált foglalkozással összefüggő ültetési renddel kapcsolatos. Az ülésrend ugyanis nemcsak a pedagógus-gyerek kapcsolat alakulását befolyásolhatja, hanem hatással van a gyerekek egymás közti viszonyára is.)

### **Kompenzatorikus szabályozás**

Idetartoznak a különböző szerződések, például a házirend, amely az iskola igazgatójára, tanáira, az alkalmazottakra és a diákokra egyaránt érvényes. A deviáns az „adós”, a köteleességszegésért fizetnie kell. A szabályozás középpontja a deviáns magatartás következménye, ugyanis a házirend az iskola

törvénye, annak belső életét szervezi. A mindennapi életritmust alakítja ki, a közösség tagjainak belső, valamint az iskolán kívüli érintkezéseit, kapcsolatait, továbbá viselkedési normáit határozza meg. Aki ezt megszegi, annak vállalnia kell a következményeket is. A büntetések lehetséges fajtáit miniszteri rendelet határozza meg. Ezek: megrovás, szigorú megrovás, áthelyezés az évfolyam másik osztályába, de lehetővé teszi a fegyelmi bizottság létrehozását a súlyosabb fegyelmi vétségek kivizsgálására.

A fegyelmi intézkedés, büntetés, alkalmazásakor figyelembe kell venni a gyermek életkori sajátosságait, a kötelességszegés súlyát. A fegyelmi intézkedés nem lehet megtorló, megalázó. Tilos a testi fenyítés alkalmazása.

A választott büntetés tükrözi az iskola pedagógiai felfogását, szellemét is.

### **Terapeutikus szabályozás**

Megjelenési formája lehet például a pszichoterápia. Ebben az esetben a deviáns személy áldozat, nem tehető felelőssé. Itt a cél a normál viselkedéshez való visszatérés.

Egyre többször találkozhatunk normál általános iskolában is ilyen szabályozással. Többnyire fogyatékos, például siket gyerek integrálásakor. A pedagógus ilyenkor nagyon nehéz helyzetben van, s csak képzett szakemberekkel – az említett példában szurdopedagógussal – való rendszeres konzultálással juthat eredményre. „Normál” pedagógus számára hatalmas energiát igénylő szabályozási forma ez, s az eredmény igen bizonytalan.

Black szerint a társadalmi szabályokban alkalmazott értékek típusai:

**normatív**, amikor erkölcsi alapon, igazzal vagy hamissal ítéli meg a deviáns személyt, illetve cselekedetet;

**intellektuális**, amikor a racionális és hasznosság alapján ítél: jó vagy rossz, hasznos vagy haszontalan;

**esztétikai**, amikor a szabályozott, egybehangolt, együttes tevékenység a fegyelmezettség esztétikai élményét kelti; például egy tornászcsapat bemutatója a fegyelem szép és lelkesítő élményét adhatja.

Az eddigiek – éppen általánosságuk miatt – nem sokat árultak el a fegyelem bonyolult fogalmáról. Egy lépéssel előrébb juthatunk, ha tudatosítjuk, hogy minden szabály, rendelkezés követelményekké, kötelességgé alakítható.

A szabály, a rendelkezés személytelen jellegét a követelmény kifejezés azonnal személyes jellegűvé alakítja át. Csakhogy a gyerekek egy része a követelményeket kényszernek érzi, s ezért igyekszik azokat „lerázni” magáról. Náluk a fegyelem nem „sikk”, nem „menő” dolog, nem „király”.

Sokszor tapasztaljuk, hogy amilyen mértékben semmibe veszi a deviáns tanuló az iskola egészére vonatkozó intézményi szabályokat, a részszabályokat – például tantermi, udvari, ebédlői elvárások gyűjteményét –, valamint az osztályra érvényes szabályokat – amelyek egyes tanárhoz kötöttek –, olyan mértékben veti alá magát a domináns társai által kiszabott követelményeknek. Például: ha közénk akarsz tartozni, neked is cigizned kell! Ha nem is mondják ki, csak éreztetik vele, akkor is elfogadja.

Az iskolákban gyakori a szabályok megszegése, az engedetlenség. Ezeket a konfliktusokat okozhatja a követelmények oly módon történő elhárítása, melynek során például a szülő rosszul értelmezett segíteni akarásból a segítség oly módját választja, amely mentesíti a gyermeket az egészséges erőfeszítéstől. Gyakran előfordul, főleg kisiskoláskorban, hogy a szülő készíti el a gyerek házi feladatát. Ebbe a sorba illik az a szülő is, aki a saját nehéz gyerekkora miatt nem támaszt semmilyen követelményt gyermekével szemben, sőt a pedagógusok követelményeitől is igyekszik távol tartani gyermekét. A követelmények elhárítása még abban az esetben is fegyelmezetlenség, ha az nem jár észrevehető magatartásváltozással. A fegyelmezetlenség fogalmát helytelen leegyszerűsíteni például a szemtelenségre vagy az órán történő fecsegésre. Fegyelmezetlenség lehetünk akkor is, ha annak nincs látható jele.

A követelmény fogalmával közelebb jutottunk ugyan a fegyelem mélyebb értelmezéséhez, de nyitva marad az a kérdés, hogy helyes követelményeket állítunk-e a tanulóifjúság elé. De ha helyes is a követelmény, megfogalmazhatjuk oly módon is, hogy az azonnali visszautasításra talál. Súlyos hiba, ha az önmagában helyes követelményt olyan általánosságban közöljük a tanulókkal, hogy teljesítésének gyakorlati lehetőségeit áthatolhatatlan köd borítja. A fegyelemre nevelés első feltétele az, hogy a tanulók számára világos, kézzelfogható, a tanulók személyiségét becsben tartó követelményeket fogalmazzunk meg. Ilyenek például a házirend pontosan meghatározott szabályai. Ez azonban nem jelentheti a követelmények színvonalának alacsonyra süllyesztését. A tanulókat éppen azzal becsüljük meg, hogy képesnek tartjuk őket magasabb követelmények teljesítésére. A bizalom bizalmat szül, az iskola működését biztosító szabályok egy része azonban nincs rögzítve, és egyes tanárok megkövetelik, mások nem.

### **Csődöt mondunk a fegyelmezésben, ha nem vagyunk következetesek.**

A szocializációs folyamat és a helyes nevelés eredményeképpen a tanulók egy része eleget tesz azoknak a követelményeknek is, amelyek meglehetősen tág teret biztosítanak az egyéni szabadság érvényesülésének. A fegyelem ugyan szabadságkorlátozás, de nem a szabadság megszüntetése.

Vannak gyerekek, akik a büntetéstől való félelem miatt, úgy-ahogy elvégzik kötelességüket. Ennek ellenére gyakran találkozunk a tanulói engedetlenség különböző formáival:

**távolságtartó viselkedés;**

**visszavonulás, közöny, apátia;**

**álcázott engedelmesség (titokban mással foglalkozás).**

Ezek konfliktushoz vezetnek, a konfliktusokat a fegyelmezés és a büntetés követi.

### **A fegyelmi büntetések fokozatai**

Első fokozat: **a korrekció.** Ilyen esetben a helytelen viselkedés kijavítása „megpirongatással”, „feddésel” történik.

Második fokozat: **az elijesztés.** A helytelen viselkedéstől való elijesztés módszerei az osztályfőnöki, szaktanári megrovás, az igazgató elé idézés, az igazgatói intés, megrovás.

Harmadik fokozat: **a megtorlás.** Ez esetenként az iskolából való eltanácsolást vagy kizárást is jelentheti.

Nagyon fontos a büntetés végrehajtásának szabályainak szem előtt tartása.

Ezek: a büntetés személytelensége;

a büntetések helyzetspecifikusak és egyediek;

inkább a pozitív megerősítést, mintsem a megfélemlítést szolgálják.

Amikor a nevelélmélet tudománya a helytelen viselkedés okait keresi, több dolgot is vizsgál. Például a külső nevelési hatásokat, az oktatási-nevelési folyamatokat, környezeti ártalmakat.

A pszichológia ugyanezt az egyéni hajlamokban (genetikai felépítés, ösztönök stb.), a serdülőkor gyors változásaiban, az identitás megtalálásának nehézségeiben látja, illetve véli felfedezni.

Az iskolai fegyelemmel foglalkozó kutatások többsége nem a szabályozással foglalkozik. Hiszen a szabályozás formalizálja a tanulót, életterét feldarabolja, cselekedetét mérhetővé teszi, amikor megállapítja, hogy a szabályok betartói normálisan viselkednek, illetve meghatározza az abnormális határokat. A szabályozás formai megoldása az osztálynapló, az iskolarádió, az ügyeletesi rend megszervezése.

A fegyelmezési szabályozással az a baj, hogy nagyon nehéz lenne a büntetendő cselekedetek teljes felsorolása. Mindig adódik olyan eset, amelyre nincs példa, illetve szabály. A tanárok általában az órai viselkedést tartják a legfontosabbnak. Az interakció-elméletek szerint a tanárok igyekeznek érdekesen tanítani, ezért tanítás közben ragaszkodnak a csendhez, tantermi rendhez és a felnőtteknek járó tisztelethez. Nem minden tanuló tartja be ezeket a követelményeket: közbeszól, mással foglalkozik, tehát zavarja a tanítást.

A tanárok fegyelmezési stratégiája gyakran erre a „zavar–nem zavar” formulára épül, s egyénenként eltérő módon reagálnak. A leggyakoribb módszer a rábeszélés, figyelmeztetés, majd a fent tárgyalt intézkedések. Vannak azonban olyan tanárok is, akik tehetetlenek az ilyen problémák megoldásában. A tanár tehetetlenségét jelzi például, ha nem vesz tudomást a rendzavarókról, s eltúri, hogy egyesek nem a tanulással foglalkoznak. Csak arra kéri őket, hogy maradjanak csöndben, ne zavarják az órát. Így igyekeznek megúszni a fegyelmezés kényes feladatát! Szánalmas az ilyen tanári magatartás, mert a mai iskolában mindenekelőtt tevékenységcentrikus, a konfliktusokat kulturáltan kezelő, jelentős személyiségstípus alakítását célzó nevelést kellene folytatnunk. Fontos, hogy a gyermekek megtanulják a felelősségtudatot, az együttműködést annak érdekében, hogy az iskolában az értékszocializáció is megtörténjen.

A fegyelemre neveléshez az is hozzátartozik, hogy ne csak a hibát lássuk! A követelményekben legyünk rugalmasak és következetesek! Adjunk alkalmat a tanulóknak arra, hogy a hibáikat maguk találják meg és javítsák ki!

Felhasznált irodalom:

Aronson, E.: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

Csepeli György: A szabadság iskolája. In Csepeli György – Stumpf István – Kéri László: Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.) MTA Politikatudományi Intézet, Budapest, 1992.

Dögei Ilona: Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanuló konfliktusai. Szociológia, 1988. 3. sz. 327–342.

Nagy Mária – Várhegyi György: Az iskolai fegyelmi szabályozás, mint kutatási probléma. In Várhegyi György (szerk.): Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

Sherif, Muzaffer – Sherif, Carolyn W.: Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In Csepeli György (szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1980, 347–391. o.

Pál Tamás: Igazlító nap. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest, 1992.

Piaget, Jean: Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. In Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1970, 440–456.

## **Fegyelem és fegyelmeztetlenség az iskolákban régen és ma**

Jellemző kép a régi iskolákból: a gyerekek fegyelmezetten ülnek a padsorokban, és odaadó figyelemmel hallgatják a tanárt. Akkoriban már a pusztá közbeszólás is rendbontásnak, fegyelmeztetlenségnek számított. Ugyanis a vétkes két helytelen dolgot is elkövetett: egyrészt nem adta meg az elvárt, feltétel nélküli tiszteletet a tanárnak, másrészt zavarta az osztálytermi munkát. Ilyen és ehhez hasonló tanulói reakciókra az oktatás folyamán mindig lehetett számítani, amit a fegyelmezés alkalmazása tanúsít. A neveléstörténeti adatok szerint ez a gyakorlat nem egy esetben nagyon súlyos, kifejezetten durva nevelői magatartást takar.

Már az ókori Egyiptomból fennmaradt rajzok megörökítették a tanulót kemény testi fenyítésben részesítő nevelő figuráját, és hasonló emlékeket őriznek a neveléssel kapcsolatos régi kínai és görög (főleg a spártai) dokumentumok is. A szigorú fegyelmezés eszközeit aztán a kora középkori egyház is átvette; Szent Benedek pápa például a következőket írta: „...ha a gyermekek valami hibát tesznek, ... ne legyen helye semmiféle késedelmeknek, hanem ... ingre vetkőzőben verjétek meg őket hajlékony és sima fűzfavesszővel.” A lovagkor sem bánt kesztyűs kézzel a gyerekekkel; a fiúk nevelési programjaiban különösen komoly szerep jutott a „féken tartásnak” és az ehhez megfelelő eszközöket

biztosító verésnek is. Sőt a súlyos testi fenyítés gyakorlata további évszázadokon és földrészeken át megtartotta hadállásait: az 1600-as évek amerikai iskoláiról is feljegyezték, hogy akkoriban az iskolamester tulajdonképpen sokkal több időt töltött a gyerekek ide-oda sorakoztatásával – azaz a fegyelmezett viselkedés gyakoroltatásával –, mint azzal, hogy – mondjuk – megtanítsa őket olvasni. Még a 19. században is olyannyira elfogadott volt – Amerikában is! – a testi fenyítés, hogy például San Diego iskoláiban minden fegyelmi vétekhez következetesen ugyanaz a büntetés társult; vagyis a káromkodás nyolc, a lányok molesztálása tíz, az iskola épületében való kártyázás ugyancsak tíz, a hazudozás pedig minden feltárt esetben hét korbácsütést vont maga után. A 20. század végén még mindig 27 amerikai államban nem volt érvényben olyan rendelkezés, amely megtiltotta volna a fegyelmezés ürügyén alkalmazott súlyos testi fenyítést! Természetesen nem csak Amerikában történtek ilyen túlkapások; Rotterdami Erasmus Európáról, főleg a saját hazájáról is kénytelen volt megállapítani, hogy korának iskoláiban a fegyelmezés helyenként szörnyű túlkapásokhoz vezetett. A magyar Pázmány Péter is úgy ítélte meg, hogy szükség esetén elő kell venni a vesszőzés és az ütlegelés nyújtotta „nevelési” eszközöket.

A pápa által javasolt fűzfavesszőt időközben felváltó nádpálcát mindmáig sok helyütt alkalmazzák az iskolákban. Szingapúrban és Kenyában például ez biztosan így van, hiszen mi más lenne a magyarázat arra, hogy nemrégiben mindkét országban szakmai viták során elemezték, vajon mennyire alkalmas a verés az iskolai fegyelemsértés okozta problémák orvoslására. Bár azt konkrétan nem tudjuk, hogy a mai Kínában milyen eszközöket használnak a fegyelmezésre az iskolákban (az átlagosan hetvenes létszámú osztályközösségekben nyilván jelentkeznek ilyen igények), egy nemrégiben kiadott pedagógiai kézikönyv arról számol be, hogy mivel a kínai iskolákban a tanároknak ma is abszolút hatalmuk van, a minimális engedetlenséget, de még a rossz tanulmányi teljesítményt is keményen büntetik. Nepalban már létrehoztak egy olyan intézményt, amely a szigorú fegyelmezőeszközök okozta testi-lelki sérüléseket igyekszik gyógyítani, a szakmai médiában pedig kampányt indítottak a „Fegyelmezz méltósággal!” program jegyében. A brit, nemkülönben a skóciai iskolák oktató-nevelő munkáját zavaró súlyos fegyelmezési problémák helytelen megoldásait könyvek és filmek is rendre leleplezték. Ennek köszönhetően-e vagy sem, mindenesetre az 1986-ban elfogadott új oktatási törvény egyszer s mindenkorra megtiltotta az Egyesült Királyság intézményeiben a testi fenyítés alkalmazását. Az effajta durvaságok azonban, úgy tűnik, áterjedtek a brit gyarmatbirodalom iskoláira is; Malajziában például még néhány éve is tanárai olyan súlyosan bántalmaztak egy tízéves kislányt, hogy akkoriban a helyi és a nemzetközi sajtó heteken át ezzel foglalkozott.

Míndeközben – azaz mindennek ellenére – a pedagógusszakma folyamatosan megpróbált valamiképpen fellépni a fegyelmezés során alkalmazott testi fenyítés és az egyéb túlkapások ellen. Ez a csata tulajdonképpen már **Comeniusszal** megkezdődött, és folytatódott – többek közt – a filozófus **Locke**, a vallásalapító **Luther**, a felvilágosult **Rousseau**, az iskolaalapító **Montessori** munkásságával. Ők és társaik, valamint követőik ugyanis következetesen azt hangoztatták, hogy az iskolákban a testi fenyítésre alapozott megzabolázás nem lehet a kívánatos tanulói magatartás és a megfelelő nevelői hatékonyság elérésének adekvát eszköze még akkor sem, ha átmenetileg eredményesnek bizonyul is. Inkább pedagógiai módszerekkel kellene elérni a tanár és a tanuló hatékony iskolai munkájához szükséges fegyelmet. A fentebb említett példák azonban azt mutatják, hogy ezek a szakmai viták évszázadokig elhúzódtak, sőt a II. világháborút és a gyarmatbirodalmak feloszlását követő évtizedekben, különösképp a hatvanas évek után megindult iskoláztatási expanzióknak, valamint a közvélemény és a média növekvő érdeklődésének tulajdoníthatóan a fegyelem és a fegyelmezés kérdései minden korábbinál erősebben bekerültek a laikus közvélemény, némely esetben kifejezetten a politika látókörébe is. Nem beszélve arról, hogy a fegyelem témája a diktatórikus politika számára rendszerint remek ürügyet kínált és kínál arra is, hogy valamiképpen hozzájáruljon egy adott csoport érdekeinek érvényesítéséhez; elég, ha csak a szovjet pedagógia közösségcentrikusságának megannyi – a fegyelmezés gyakorlatában is érvényesülő – következményére gondolunk. Az ilyen helyzet ugyanis többnyire együtt járt a fegyelmezés durva és kevésbé durva eszközeivel kapcsolatos érvek és ellenérvek egymásnak feszülésével is, s a vitából rendszerint az a személy, illetve irányzat került ki győztesen, amelyik mögött politikai eszközök is álltak.

Miközben a szemben álló felek számára gyakran még az sem volt teljesen egyértelmű, hogy ki miként is értelmezi a fegyelem fogalmát.

### **A fegyelem változásai**

A fegyelem – így természetesen az iskolai fegyelem is – mindig az adott társadalmi rendszer, az adott szűkebb és tágabb közösség kultúrájának része. Olyan érték- és normarendszert jelenít meg, amelynek befolyása van az egész oktatási rendszerre és az egyes tanulók magatartására is. Ez is tehát egyfajta kapcsolatot jelenít meg a társadalom és az iskola között – magyarázza a szakember –, a fegyelem hiánya ily módon akár az egyén és környezete közötti helytelen tranzakciók következményeként, veleszületetten vagy szándékosan rossz társadalmi adaptációként is értékelhető. Mégis mindmáig bizonyos zavar tapasztalható a fegyelem szó etimológiája körül;

a szó ugyanis egyrészt a viselkedés külső kontrollálását, illetve a belső kontroll kifejlesztésének készségét jelenti. Más értelmezés szerint viszont a fegyelem (főleg a fegyelmezés) kifejezés valamiképpen a büntetés szinonimájaként is értelmezendő. Ez az álláspont ugyanakkor a fegyelemre nemcsak az iskolai tanulás méltányos feltételeként tekint, hanem egyszersmind megfogalmazza annak életkorfüggőségét is, mondván: „ami fegyelem az egyik életkor számára, az elképzelhetetlenné válik egy következő időszakban”.

Az évszázados tapasztalatok azt is mutatják, hogy a tanulói fegyelmezetlenség megnyilvánulásai közt is különbséget lehet és kell tenni, mert ezek a jelenségek érinthetik a megtanulandó ismereteket, illetve az iskola szociális miliójét egyaránt. Ugyanakkor az eredeti latin kifejezés, a disciplina tulajdonképpen egyszerre jelent tanítást és tanulást, vagyis tágabb értelemben olyan gyakorlatot, amely sort keríthet a társadalom vagy a szülők által kijelölt szabályok ellen elkövetett vétkek kijavítására, ezek büntetésére vagy az elkövető jellemének az elvárások szerinti átalakítására is. A kifejezés latin eredetére utal vissza az az előbbi megállapítás is, amely különbséget tesz a tanulónak az elméleti tananyaggal kapcsolatos, illetve a szociális környezet iránti viselkedésének minősítése között; eszerint pedig az iskolai fegyelemszegés esetei vonatkozhatnak az ismeretek megszerzésének módozataira vagy az ottani szociális viszonylatokra egyaránt. (Az első esetben azonban – legalábbis Comenius szerint – a fegyelmezés eszközei tulajdonképpen nem is lehetnének bevethetők, mert a „Fegyelmezést nem annyira tanulmányi okok miatt kell alkalmazni [hiszen a tanulás helyes módszerrel nyújtva gyönyörűséget és az emberi értelem boldogságát jelenti], hanem erkölcsi kihágás miatt”: ezzel pedig megjelenik a fegyelem témakörének újabb eleme, a mindenkori erkölcs problémája is; jelen gondolatmenetünk során azonban ennek különféle vonatkozásait nem érintjük.)

A fegyelem hiánya tehát a tanárok szerint – hogy maradjunk továbbra is az iskolánál – olyan tanulói magatartást idéz elő, amely akár az udvariatlan, a durva vagy a helytelen kifejezésekkel is jellemezhető. De a tanórai beszélgetésen, a nem figyelésen és a közbekiabálásokon kívül sokan az iskolai fegyelmezetlenség körébe sorolják még a tanárokkal és társakkal kapcsolatos erőszak, a lopás, a tárgyakat-eszközöket veszélyeztető vandalizmus megannyi jelenségét is. Innen pedig már csupán egyetlen lépés a fegyelem-fegyelmezetlenség problémáit relativizálni, jelen esetben a középosztály elvárásai és bizonyos tanulói csoportok kulturális normái közötti eltérésekre redukálni. Holott sokkal fontosabb lenne azt észrevenni, hogy a fegyelmi problémák elsősorban olyan komplex viselkedésmintákban öltenek testet, amelyek sok szinten és sokféleképpen jellemzőek a tanulókra: olyannyira, hogy bizonyos személyiségjegyek – agresszív késztetések vagy a helytelen szociális jártasságok hiánya – várhatóan és prognosztizálhatóan sokkal gyakrabban okoznak bizonyos gyerekek magatartásában problémákat, mint másokéban.

A nehézséget tehát az okozza, hogy a fegyelmezetlenség bármely megnyilvánulása megzavarja a tanítás menetét, ezért a fegyelmet – különösen a tantermi munka során – fenn kell tartani; ehhez pedig különféle betartandó előírásokra, érvényesítendő szabályokra van szükség. Ezeknek az előírásoknak pedig összefüggő rendszert kell alkotniuk: ez a rendszer testesíti meg ugyanis az egyes iskola – de egy egész oktatási rendszer – fegyelmezéspolitikáját is. Egy ilyen rendszer azonban nem épülhet pusztán a vezetői tekintélyre (legyen az akár az éppen a tanteremben lévő tanár vagy az intézmény rettegett

igazgatója is), sem pedig az attól való függőségre, a résztvevők aktivitása nélkül ugyanis hamar működésképtelenné válhat. A fegyelmezési eljárás során tehát érdemesebb inkább a tanulók motiválására építeni, akár az értékközpontú, akár az erőfeszítés-központú motivációs légkör megteremtése a pedagógiai cél, mindenképp azonban az adott szabályokat kell világossá, érthetővé és tudatossá tenni a tanulók számára. Nem véletlen – természetesen – a megfelelő iskolai fegyelem kialakításának feltételeivel kapcsolatban az intézményi légkör kifejezés használata sem; a kedvező légkör megfogalmazást viszont akár helyettesíthetnénk a pozitív tanulási környezet megteremtésének szükségességével is. Annál inkább így van ez, mivel vannak olyan kutatási eredmények, amelyek rámutatnak arra: a sikeres fegyelmezési eljárás tulajdonképpen egy rövidnek egyáltalán nem mondható, ráadásul igencsak bonyolult négytényezős folyamat, amely a következő, egymástól jól elkülöníthető fázisokat jeleníti meg:

az iskolában a fegyelemmel kapcsolatos előírások és szankciók nem mereven kényszerítő, mindenre egyformán érvényes formában vannak jelen;

a fegyelemmel kapcsolatos előírások és szankciók mindenki számára – azaz a tantestület és a diákok számára is – világosan értelmezhetők;

mindenki megérti, hogy a másik tanuló elvárásai különböznek a saját elvárásaitól;

mindenki tisztában van azzal, hogy rendelkezik a fegyelem megtartásához szükséges készségekkel.

A fázisok egymásra épülésének sorrendjéből így könnyen érthetővé válik: e folyamatban is – akárcsak annyi másban a nevelés során – igazi eredményt kizárólag a tanuló sajátosságainak figyelembevételétől lehet várni; ez az állítás pedig igencsak eltér a fegyelem fogalmának hagyományos értelmezésétől. A fegyelem tradicionális felfogása ugyanis hajlamos az oktatás rendjének biztosítása érdekében akár ötlettelen, oda nem illő és kivitelezhetetlen eszközöket is igénybe venni, miközben egyre nyilvánvalóbb: a jó megoldásra való rátalálást csak a gyermekközpontú megközelítés érvényesítése hozhatja meg. A hatalomra és erőfölényre alapozó fegyelem helyett tehát a szeretetorientált fegyelem légkörét kell – az iskolában is – megteremteni.

### **A fegyelem kérdései a tudományos vizsgálatok célkeresztjében**

Az utóbbi évtizedekben – mint már jeleztem – nemcsak a fegyelem, még inkább a helytelen tanulói magatartás iránti közérdeklődés növekedett meg, hanem a témára irányuló megkülönböztetett figyelem komoly tudományos apparátust is megmozgatott. Különösen az angolszász kutatók szenteltek kiemelt figyelmet a fegyelmezés kérdéseinek, mégpedig mindezt nemegyszer a kormányok, a civil szervezetek és a médiumok komoly anyagi hozzájárulásával tették. (A brit munkáspárti kormány például csak 2001-ben 131 millió fontot fordított a fegyelmezéssel kapcsolatos pedagógiai kutatások finanszírozására!)

Az egyik korábban is hivatkozott közlemény szerzői például több mint 4000 brit általános és középiskolás kérdőíves vizsgálatának tanulságait vették alapul következtetéseikhez; ez esetben a kutatók különösen nagy figyelmet fordítottak azokra a helyzetekre, amelyek azt szemléltették: egyértelműen az iskolákban tapasztalható helytelen tanulói viselkedés tehető felelőssé a tanárok oly sokat emlegetett súlyos stresszterheléséért. A tavalyi évben pedig egy igen nagy volumenű skóciai kutatás eredményei borzolták – különösen Nagy-Britanniában – a kedélyeket, természetesen nem pusztán az iskolák fegyelmi helyzetének bemutatásával – az ugyanis már minden érdekelt fórumon közismert volt –, sokkal inkább azzal, hogy ebben a vizsgálatban is annak szemléltetésére helyezték a hangsúlyt: milyen érzéseket indukálnak a bemutatott jelenségek a tanároknál, milyen hatással vannak szakmai távlataikra stb. A felmérésnek az a része is sokakat meglepett, melyben ráirányították a figyelmet a fegyelmi helyzet egyedi értékelésének szükségességére. Kiderült ugyanis, hogy ugyanannak az intézménynek a megítélésében is igen nagy különbségek mutatkoztak, mégpedig

egyértelműen a tanárok személyisége és attitűdje függvényében. Írországból viszont az ottani „tanári szövetség” vette kézbe a fegyelem kérdéseivel való foglalkozást; ők pedig kifejezetten a diákjogok szemszögéből közelítettek a problémához, és kijelentették: a tanulói kisebbség fegyelmezetlensége sérti a többiek pozitív tanulási környezethez való jogát. Ennek következtében az 1998-as oktatási törvény előírásai már kötelezték az iskolákat a megfelelő tanulási környezet biztosítására, majd négy évvel ezután – ugyanennek a szándéknak a jegyében – létrehozták a tanulói ombudsman írországi intézményét is. Az amerikai Florida államban pedig a kilencvenes évek óta az ottani Iskolapszichológusok Egyesülete követi figyelemmel az oktatási intézmények fegyelmi helyzetét; jellemző módon még mindig azt tekintve legfontosabb feladatuknak, hogy a pedagógusok számára a testi fenytéseket kiváltandó korszerű, alternatív megoldásokat – a szociális készségek fejlesztésének, a kortársi mediációnak, a pozitív viselkedés támogatásának lehetőségeit – kínáljanak.

A fegyelem kérdései természetesen a szakemberek nemzetközi összejövetelein is rendre szóba kerülnek. A modern iskolák kérdéseivel foglalkozó kongresszusok egyikén például – a hatvanas évek közepén – Célestin Freinet saját tapasztalatai alapján arról beszélt: változtatni kellene végre azon a felfogáson, hogy a fegyelem kizárólag egy-egy adott személy egyedi jellegzetessége lenne. Észre kellene már venniük a pedagógusoknak azt is – magyarázta –, hogy az iskolában tanúsított viselkedés elemei – akár megfelelnek az előírásoknak, akár nem – sokféleképpen kapcsolódnak az iskolán kívüli környezethez. Tehát a fegyelem problémáinak megoldására sem lehet a társadalom problémáinak áttekintése nélkül vállalkozni.

Indiában is hasonló következtetésre jutottak a szakemberek; azaz különféle felméréseknek köszönhetően ők is megállapították az összefüggéseket az iskola mindenkor szociális pozíciója és a rá jellemző fegyelmi helyzet között.

De – mint jeleztem – a fegyelem kérdései a közgondolkodás világában is jelen vannak; nem csodálkozhatunk tehát azon sem, hogy a BBC esztendő óta következetesen foglalkozik a fegyelem-fegyelmezetlenség témájával (sőt saját hatáskörben vizsgálatokat is elvégeztetett), mint ahogy ugyanez az érdeklődés tapasztalható a világban a nyomtatott és az elektronikus sajtó legkülönbözőbb fórumainál is. Az interaktív lehetőségeknek köszönhetően pedig a hozzászólásokban nyomon lehet követni az olvasók naponkénti személyes tapasztalatait és az ezek nyomán megfogalmazódó véleményeket is.

Az iskolai fegyelem általános problémáinak feltárása során egyébként a különböző intézmények és szakemberek egy-egy külön témára fokozottan is odafigyelnek. Brit vizsgálatok például súlyos fegyelemsértésként értékelik az iskolákból való igazolatlan hiányzás eseteit: számításaik szerint ez az egyetlen fegyelmi vétség naponta ötvenezer alsó- és középfokú iskolába járó tanulót érint. Ott fogalmazták meg leghatározottabban azt a – szinte már társadalmi méretűvé váló – problémát is, amelyet a fegyelmi vétségekre hivatalos válaszként adott iskolai kizárások szaporodó gyakorisága okoz; fel is hívták az érintettek figyelmét arra, változtassanak ezen az egész társadalomra nézve veszélyes következményeket hordozó gyakorlaton. Ugyancsak a szigetországban tartják nagyon súlyos jelenségnek a fegyelmi vétségek utóbbi időben tapasztalható „kollektivizálódását”, azaz azt a jelenséget, hogy – például a tavalyi év során – a viselkedési előírások legsúlyosabb megszegőinek már több mint húsz százaléka bandákban követte el tettét.

Mások leginkább az iskolákban elhatalmasodó nyílt erőszak jelenségei és következményei miatt aggódnak. Ez, persze, nemcsak a pedagógia, hanem a művészet – és természetesen a média – képviselőiről is elmondható: jó példa rá Michael Moor 2003-ban Oscar-díjjal kitüntetett filmje is. Az agresszivitás naponta tapasztalható növekedése az intézményekben pedig újabb és újabb szempontokat is bekapcsol a vizsgálódásba; s ezen a téren az utóbbi egy-másfél évtizedben egyre határozottabban szót kér a biopszichológia is. Mégpedig a magatartási problémák biológiai, pontosabban genetikai, illetve hormonális alapjainak a keresésével. Ennek eredményeképp az irányzat követői nemcsak azt állapítják meg, hogy a gyermek- és serdülőkorú agresszivitás többnyire a fiúkra jellemző, hanem ennek okai mögött – egyebek között – kimutatják a fiúk szervezetében lévő, a lányokénál általában magasabb tesztoszteron- és alacsonyabb kortizonszintet, a jobb félteke náluk tapasztalható dominanciáját vagy éppen a központi idegrendszernek a lányokéhoz képest alacsonyabb szintű érettségének

jellegetességeit. Ezek a vizsgálati adatok pedig ugyancsak arra hívják fel a figyelmet, hogy az aktuális magatartás megítélésében is mindig az adott személy és az adott helyzet sajátosságaiból kell kiindulni, és csak ennek alapján lehet megtalálni a probléma leghatékonyabb kezelését ígérő korrekciós módszereket is. Egyre többen ismerik fel az iskolai pszichoterror (zaklatás, mobbing, bullying) terjedésének veszélyeit is, látva, hogy ezek nemcsak a szociális klímát mérgezik, hanem a tanulók testi-lelki egészségét is károsítják. S mindezek – sok egyébvel együtt – természetesen a tanulás hatékonyságát, eredményességét is veszélyeztetik.

### **Mit lehet tenni?**

A válasz egyértelmű: minden létező eszközzel a tanulók viselkedésének helyes irányban történő befolyásolására kell törekedni. Világszerte ezért indult mostanában annyi viselkedésjavító program az iskolákban; ezért jelenik meg a tanárok számára annyi, fegyelmezési technikákat ismertető kézikönyv; ezért foglalkoznak a fegyelmezés témáival a pszichológusok, a továbbképzési programok szervezői, az oktatási hatóságok és a média képviselői is.

Mind gyakrabban hangzik el, hogy minden intézménynek szüksége van a saját maga által kidolgozott viselkedési kódrendszerre, melyet – egyfajta kölcsönös megállapodás formájában – a tanulókkal is el kellene fogadtatniuk. De egyre több felől hallani olyan ajánlásokat is, amelyek a fegyelem javítása érdekében a tanulók morális nevelésének, erkölcsi fejlesztésének iskolai erősítését szorgalmazzák (ezek a vélemények többnyire Kohlberg elméletének az erkölcs fejlődésének egymásra épülő fázisaival kapcsolatos állításait veszik alapul), s megfogadásuk értelemszerűen az iskolai curriculum módosítását is igényelné.

Szó esik különféle segítő személyek és közösségek bevonásáról is; azaz a fegyelmezés feladatait is magukra vállaló kortársi segítőik igénybevételéről (és természetesen az ehhez szükséges), felkészítéséről, egyházi és civil szervezetek képviselőinek és a tanulók családjának intenzívebb közreműködéséről is.

**Ezzel pedig az iskola ismét eljutott oda, ahonnan a pedagógiai gondolkodás korábban elindult, hogy tulajdonképpen a helyes tanulói viselkedés elemeit elsősorban otthon, a családban lehet és kell elsajátítani; az iskola legfeljebb – az aktuális igények szerint – megerősítheti, módosíthatja azokat. Vagyis mindenekelőtt meg kell találni azokat az eszközöket és formákat, amelyek alkalmassá teszik a családot szocializációs hivatásának hatékony betöltésére.**

## **AZ OKTATÁS MÓDSZEREI**

Az oktatás három fő kérdése: **kinek, mit, hogyan?**

A módszer fogalma: Meghatározott oktatási célokhoz vezető tervszerű eljárás, vagyis a HOGYAN kérdésre kíván választ adni.

Az aktív tanulás feltételeinek megteremtése – A DIÁK TUD ÉS AKAR TANULNI

**1. Fegyelem (és nyugalom)**

**2. Motiváció**

**a. Figyelem**

**b. Önszabályozó, tartós motiváció**

1. Fegyelem (és nyugalom)

A fegyelem a tanórai munkához szükséges munkarend betartása, ami pl. a tanulósszervezési módoktól függően eltérhet. (A tanári előadás során a viszonylagos csend elvárt, a csoportmunka természetesen munkazajjal, mozgással jár.)

A fegyelem hiányának elsődleges oka, hogy az alkalmazott módszerek, feladatok nem kötik le kellően minden tanuló figyelmét. (Nem a tanuló a hibás!!!) /hp???

**A fegyelem megteremtésének módszerei:**

- **Szerződéskötés** –

A tanár és a tanuló közösen fogalmazzák meg, hogy a tanórán milyen viselkedési szabályok betartását tekintik önmagukra nézve kötelezőnek. A szabályok megszegése estén elegendő csak a közösen jóváhagyott, mindenki által elfogadott szabályokra utalni.

- **Rendezett órakezdés** –

A mozgólódás, beszélgetés befejezésének kivárása; felállás (vigyázzállás egymás köszöntésére, a tanóra és a szünet határának pontos kijelölésére).

- **Differenciált feladatok** –

Minden diák a képességeinek, ismereteinek megfelelő feladatot kap.

- **Sok feladat** –

A gyorsan haladó diákok számára.

- **Alternatív óraterv** –

Ha a fegyelem megtartása egyre több diáknak okoz nehézséget, akkor feltehetően unalmas, vagy nehezen követhető az óra. Erre az esetre a tananyag alternatív átadásának előre kidolgozott, vagy spontán kigondolt módja szerinti továbbhaladás javasolható.

A nyugalom megteremtése a félelem és szorongásmentes légkör, a tanuló biztonságérzetét megteremtő rendezettség kialakítására irányul. A tananyagra való érzelmi ráhangolódást segíti elő.

## Motiváció

Típusai:

- érzelmi (affektív) és értelmi (kognitív)
- belső és külső
- rövid távú és hosszú távú

## Figyelem

Pszichológiai alapjai: éberségi szint (arusal), változatos ingerek, új információk

A figyelem az ismeretek elsajátításának első lépése, amely lehetővé teszi, hogy az anyag a rövid távú memóriába kerüljön.

A figyelem a tanuló motivációjának egy konkrét órára kiterjedő, rövid távú kifejeződése.

A figyelem fegyelmet eredményez, de a fegyelemnek nem feltétlenül következménye a figyelem.

## Önszabályozó, tartós motiváció

Pszichológiai alapjai: belső motiváció kialakítása, a külső motiváció belsővé tétele (interiorizáció), pozitív érzelmi viszonyulás

Az oktatás egyik legfontosabb nevelési célja a tudásvágy, a tanulás szeretetének kialakítása, amely alapját képezi az élethosszig tartó tanulásnak (Life Long Learning – LLL). Az önszabályozó motiváció szerepe, hogy a tanuló képessé váljon a tanulás kedvéért késleltetni pillanatnyi igényeit. Azaz szándékában álljon, akarjon tanulni és ezt meg is valósítsa.

Amennyiben a diák belső motivációs bázisa fejlett, akkor a pedagógus erre támaszkodva csupán ennek megőrzésére, fejlesztésére összpontosít. (Könnyű dolga van.)

Amennyiben a tanulók nem rendelkeznek megfelelő belső motivációval a tanuláshoz, akkor a pedagógus külső motiválással törekszik motivációs rendszer megalapozására, kialakítására. A külső motivációkkal a tanár nem elégedhet meg, és mindig arra összpontosít, hogy hogyan alakítható a külső motiváció belsővé. Abban az esetben, ha olyan célokat, motívumokat tűz ki a tanuló elé, melyekkel a diák érzelmileg és/vagy gondolatilag azonosulni tud, akkor interiorizáció révén ezek a motívumok belsővé válnak. A tanári (külső) motiválással való azonosulás feltétele, hogy a tanár szeretett és/vagy

tisztelt, megbecsült, hiteles személy legyen. (Lásd tanár-diák kapcsolat szerepe a nevelésben, tanulásban)

A figyelem megteremtésének és a motiváció kialakításának, fejlesztésének módszerei:

- **A pedagógus elszántsága, kitartása és elmélyült tájékozottsága a tananyagban** – Növeli a pedagógus hitelességét a tanulók szemében, a lelkesedés sugárzása érdeklődést kelt.

- **Pygmalion-effektus** – A tanár magas, de teljesíthető elvárásokat fogalmaz meg diákjaival szemben. Hisz a diákok képességeiben, fejlődőképességükben és időről időre jelzi a tanulók felé, hogy hol tartanak a célokhoz vezető úton.

- **A tananyag felvezetése** – A tanóra, a témakör kezdeténél olyan részek kiemelése, melyek érdekesek, hasznosak a tanulók számára.

Pl.: A mai óra anyaga azért lesz érdekes..., A év egyik legizgalmasabb témája a mai...

- **A tananyag előzetes felvázolása** – A tanóra elején vázlatosan bemutatott tananyag érdeklődést kelthet a tananyag konkrét részeivel kapcsolatban, még ha az eleje nem is tűnik érdekesnek az érdeklődést egy később sorra kerülő rész miatt tarthatja fenn a hallgató.

- **Értékek keresése a diákokban**, az elvégzett feladataikban, megszólalásaikban – pozitív visszacsatolási lehetőségek keresése. Az értékek keresése nem azt jelenti, hogy egy teljesen hibás feladatról nem mondjuk meg, hogy rossz. Csak olyan értéket szabad kiemelni, ami valóban létezik és jelen volt a feladat megoldásában. Fontos, hogy a hibák megfogalmazásakor segítséget nyújtson a tanár abban, hogy mit tegyen másképp a diák a hiba kiküszöbölése érdekében.

Pl.: A dolgozatban nem a rossz, hanem a jó részeket húzom alá pirossal...,

A feladat megoldása a 3. lépésig jó, gondold át mit tévesztettél el a következő lépésnél..., Amit mondasz, az jó, tedd kérlek egy kicsit konkrétabbá...,

A hiba javításához a tankönyv 23. oldalán található fogalom ismerete hiányzik. Olvasd át újra!

- **A tudás, mint érték megjelenítése** – A tananyag (ismeretek + képességek) elsajátítása révén való gazdagodás hangsúlyozása, alkalmazhatóságának kiemelése. A tudásban, a tájékozottságban rejlő öröm közvetítése. Pl.: Milyen nagyszerű, ha valaki megkérdez minket valamivel kapcsolatban és tudunk felelni...

- **Kérdések (és felszólítások) megfogalmazása** – A figyelem felkeltésére, a lankadó figyelem felélénkítésére szolgál azáltal, hogy lehetővé teszi az egyéni ötletek kifejtését, előhívhat személyes élményeket, tapasztalatot, tudást.

Pl.: Hallottatok már...-ról?, Történt már közületek valakivel...?, Megosztanád a tapasztalatodat, a történetedet a többiekkel?, Milyen összefüggések lehetnek a...?, Mi lehet az oka annak a jelenségnek...? Hogyan magyaráznád...?, Mi lehet a következménye...?

- **Probléma felvetése** – A tananyag elsajátítása egy megoldandó problémából kiindulva, melyet a tanulók ötletbörzével, önálló információgyűjtéssel, tanári rávezetéssel fedeznek fel, oldanak meg.

Pl.: A kutatók megfigyeltek egy jelenséget, amely újra meg újra meghiusította a kísérlet elvégzését, de nem tudták megmagyarázni és így kiszűrni a zavaró tényezőt. Videón láthatjátok a kísérletet, figyeljétek a részleteket és próbáljátok megfejtani a jelenség okát...

- **Változatosság** – A változatosságnak több szinten is szerepe van a tanulás motiválásában. Az iskola széles tevékenységkínálatában, mely minden tanuló érdeklődéséhez kínál valamilyen fakultációt, szakkört, tevékenységet. A tanórákon alkalmazott módszerek változatossága terén a

tevékenykedtetésben, az előadásmódban, a szemléltetésben, a tanulásszervezési módokban jelenik meg. De ide sorolható akár a tanári magyarázat hanghordozásában, az eszközhasználatban megjelenő változatosság is.

• **Jutalmazás (és büntetés)** – A jutalmazás módszereinek megválasztása nagy körültekintést igényel. A tárgyi jutalom alkalmazása a belső motiváció csökkenését eredményezi. Csak monoton feladatok elvégzését célszerű így ösztönözni. A jutalom spontán módon, váratlanul kapcsolódjon a teljesítményhez, mert ha a diák előre tudatában van a tárgyi jutalomnak (pénz, édesség, ajándék), akkor ennek elérésére törekszik és a motiváció belsővé válása nem történik meg. A szóbeli jutalmazás, a non-verbális jutalmazás a leghatásosabb jutalmazási forma (mosoly, szóbeli dicséret, megerősítés), melyhez a jutalmazó pedagógusnak a diák számára szeretett/tiszelt személynek kell lennie. (Lásd. Fehér Irén: *Pedagógia és pszichológia szöveggyűjtemény, Hogyan jutalmazunk?*)

A jutalmazásnál fontos a tanuló igényeinek, szükségleteinek figyelembe vétele. Pl.: Az év végi jutalmak átadásakor azt a könyvet kaphassa meg, amire vágyott, ha azonban színházjegyre, nyelvtanfolyamra, kézműves eszközökre, stb. lenne szüksége, akkor kaphasson

• **Gyakori visszacsatolás, megerősítés** – A diákok tanulmányaiban, a feladatok megoldásában való előrehaladásról rendszeres visszajelzés. A tanulóban megerősíti a helyes megoldási módokat, segítséget nyújt a gyengébb területek fejlesztéséhez. Hozzájárul az önismeret, az önérték-tudat kialakulásához. A visszacsatolás személyessé tehető pl. ha névre szól.

• **Tanulási célok megfogalmazása** – A tárgy tanulásának rövid és hosszú távú hasznosságának kiemelése.

Pl.: Tétel lesz a vizsgán..., Ennek a tananyagrésznek az elsajátítása után képes leszel megoldani, megszerelni, kiszámolni, elkészíteni, megtanítani...

A feladattal, tevékenységgel fejleszhető képességek és készségek ismertetése a tanulókkal – Pl.: A feladatot csoportokban kell megoldani, mert így a vitakészségek is fejlődik... Ez a számítás a kombinációs készségek és a problémamegoldó gondolkodásokat fejlesztését szolgálja...

• **Önálló ötletek kifejezésének lehetősége**

• **A tanulói kérdések, kérések, javaslatok tényleges beépítése a tananyagba** – Pl.: A félév során milyen gyakorlati kérdésekre szeretnétek választ kapni? (néhány tanórával később) A mai óra anyagában az általatok feltett kérdések közül a következőkre tudunk választ találni. Ha kéri a tanulók, hogy valaminek nézzünk utána bővebben, akkor tegyük is meg!

• **Példák** – Pl.: életből vett, életszerű, személyes példák, irodalmi idézetek, mondások, élettörténetek, stb.

• **Érintetté tétel** – Annak az érzésnek a közvetítése, kialakítása a tanulóban, hogy aktív, az eseményeket alakító résztvevője a tanulási folyamatnak. Vagyis róla szól, érte van. Pl.: szemkontaktus fenntartása, kérdések feltevése, az ötletei szabad kifejezése, a jutalmazás szükségleteihez való igazítása, névre szóló visszajelzések, szimuláció, aktív közreműködést szorgalmazó módszerek, hand-outok

• **Egyéni felelősség** – A páros és csoportmunkában a tagok rá vannak utalva egymás aktív közreműködésére és munkájára, vagyis a csoport teljesítménye és munkájának értéke az egyéni munkákból tevődik össze.

Pl.: Mindent meg kell tennem, hogy jól megoldjam a feladatot, mert e nélkül a csoport nem tud előre lépni..., Időre be kell fejezmem a munkát, mert különben a csapat nem tudja beadni..., Fel kell készülnöm, hogy el tudjam magyarázni a többieknek ezt a...

• **Beszámolási, bemutatási kötelezettség** – A tanulók feladatukat az oktatási egység (óra, témakör, félév, tanév, stb.) végén osztályuk/csoportjuk előtt prezentálják. A társak és a tanár figyelme igényes munkavégzésre ösztönzi a diákokat.

### **Jogok és ami mögöttük van**

A mai magyar középiskola remek tükre a társadalomnak abban az értelemben, hogy rámutat a társadalmi világ széthasított voltára. Az iskolában tovább halmozódnak a hátrányok, nemcsak a tudás elsajátítása, hanem a demokratikus társadalmi viszonyok közé való beilleszkedéshez nélkülözhetetlen képességek, cselekvési minták elsajátítására való esély terén is. Mi az oka a hasadéknak? Mi akadályozza a serdülőkorúak demokratikus szocializációját, a jogtudatosság serdülőkori kialakítását?

### **A fegyelem és a rend - a tartalom és a légkör**

A közmegejtetés által fegyelmeztetnek mondott osztályban a tanítási óra azt jelenti, hogy a tanulók csendben, mozdulatlanul ülnek a padban. Rejtve marad azonban, hogy a fegyelem vajon a félelem, az unalom, a kora reggeli fáradtság vagy éppen a szellemi izgalom eredménye-e. "Nem fegyelmeztettebb-e az az osztály, amelyik önállóan betanul egy táncot, egymásra és a fákra-virágokra vigyázva tud túrázni, tartalmasan tud egy összejövetelel játszani annál, amelyik csendesen végigüli a délelőtti tanórákat?" (Fenyő, 1999: 11.) Ameddig az osztály a hagyományos tanórán, hagyományos tanítási keretek között tevékenykedik, a tanár nincs szerepbizonytalanságban: a látszólag működőképes hierarchia tartja össze a csoportot. Más, a tanóránál lazább, de még mindig iskolai szervezésű helyzetekben - szalagavatói bálók, osztálykirándulások - viszont gyakorta szabadul el a pokol. A mai iskolai fegyelem a tanár és diák közötti alárendeltségen, míg a tartós fegyelem az iskolában uralkodó demokratikus viszonyokon, a diákság önirányításán és önkorlátozásán alapul.

Az iskolai élet napjainkban nem sok lehetőséget biztosít a választásra: a tananyag, az osztályfőnök és a tanárok személye eleve elrendeltek, a diákok viselkedését külső kényszerből fakadó fegyelem (tanári tekintély, szülői nyomás), nem pedig a döntéshelyzet és a választás lehetőségéből eredő felelősség szabályozza. A diákok fegyelme nagyban múlik az osztályban tanító tanár fegyelmen: hogyan lép be az osztályba, pontos-e, felkészült-e, tudja-e, mit akar aznap elérni. Megfigyeléseink során bár a tanárok legtöbbször a tanórákat logikus módon vezették, a tanulók közléseit nem szívesen fogadták, azokra kevéssé voltak képesek reagálni, beleilleszteni őket a tanítás menetébe.

Számos középiskolai osztályban hiányzik a diákok motiváltsága (érdeklődés az anyag iránt, felkészülés a sikeres vizsgákra), illetve együttműködési készsége (saját örömét, kielégülését elsősorban a többi diákkal és a tanárral való együttműködésben látná megvalósíthatónak). Emellett a tanárok maguk sem tudják felébreszteni a serdülőben az érdeklődést a tantárgy iránt, igényt teremteni a jobb teljesítményre - végső soron értéké tenni a továbbtanulást: sok esetben erősek a családi indíttatások. A mai középiskolában összességében problematikus kooperációra, önkorlátozásra nevelni a diákot a tanár saját kooperációs készségének mintanyújtása által, a serdülő tekintélyelvű elfojtása nélkül.

"Nincs arra receptem, hogyan lehet érdekeltté tenni a diákot a tanulásban, arra viszont van módszer, hogyan lehet érdekessé tenni az órát. De ezt csak a jobb osztályban lehet megcsinálni, ahova eleve jobb előképzettséggel érkeznek a gyerekek. *(hp: és a többivel amely -megmerem kockáztatni a többség- mi lesz???)* Számít, hogy hányan ülnek az osztályban és az is, hogy hogyan. Az E-ben például négyen ülnek egymás mellett. 36-38 fő van egy osztályban. Az idegbeteg és sérült gyerekeket nem köti le semmi. Elsőben magyarból és történelemből az ókori Görögországgal fogadjuk őket, ami gyönyörű szép és hozzátartozik az intelligenciához, de ők nem, és a szülő sem egy intelligens gyereket akar. A szülő is bizonyítványt akar, a tudás nem érdekli a szülőt és a gyereket." - nyilatkozza egy műszaki iskola nyugdíj előtt álló magyartanára.

### **Az előítéletek és kialakulásuk megelőzése az osztály szintjén**

Az előítélet egyszerre szociológiai, szociálpszichológiai és lelki jelenség, "épp ezért a hamis tudat egyik legerősebb, már-már bevehetetlennek tűnő része" - írja Csepeli György (1993), így különösen

hangsúlyozandó az előítéletek kialakulásának megelőzése. Tapasztalat, hogy a tévképzetek elosztatásáért történő mindennemű érvelésen, felvilágosításon alapuló vállalkozás nemhogy csökkenti, hanem dacos megnyilvánulások, ellenérvek sorozatán keresztül egyenesen növeli az előítéletes megnyilvánulásokat. Ezek alapján az előítéletek megelőzése nem történhet kizárólag ismeretközlés útján, hanem a tanítási-nevelési folyamat, a szocializáció egészének kell erre törekednie. A különböző nemzetiségi csoportok kultúrájának tanítása csak bizonyos esetekben elegendő eszköz az előítéletek megelőzésére. Példa erre a serdülőkorban még kialakulófélben lévő cigánysággal szembeni előítéletek elosztatására tett kísérletek tömkelege. A középiskola, a pedagógusok, civil szervezetek az elmúlt évek során sokat tettek az előítéletek csökkentéséért: számos tanóra foglalkozott a cigányság kultúrájával, lelkes tanárok vitték ezrével diákjaikat cigány kulturális rendezvényekre, sok néprajzi-hagyományörző tábor került megrendezésre országszerte. Bármilyen szomorú is, a cigány kultúra pozitív elemeinek bemutatása mint előítélet-megelőző módszer, a tapasztalatok alapján zsákutca a toleranciára nevelés útján. Nem azt állítjuk, hogy értelmetlen lett volna az elmúlt évtized ezen pedagógiai próbálkozásainak sora. Mindazonáltal a már kora gyerekkorban kialakulófélben lévő előítéleteket csak megerősíti a cigány kultúra pozitív elemeire irányított figyelem: az interjúk tapasztalata, hogy szinte az elutasítás acélszerkezetévé válnak a kulturális jellegű pozitív, ám a szélesebb társadalmi kontextusból mégiscsak kiragadott tapasztalatok: "lehet, hogy kiválóan zenélnek néhányan közülük, de mi van a túlnyomó többséggel?" vagy "jó-jó, ha valaki zenél meg táncol, de ebből is látszik, hogy ezek az emberek nem hajlandóak a tisztességes munkára" - hangzik el 17 éves interjúalanyaink szájából.

Problematikus, hogy maguk a tanárok is előítéletesek (lásd az interjúk és a kérdőívek tapasztalatát), ráadásul nehezen tapintható ki a demokratikus szocializáció hiánya, hiszen a legtöbb pedagógus szóbeli megnyilatkozása primer szinten nem árulkodik előítéletességről:

Az egyik vizsgált iskola által rendezett sulibulin az ott felügyelőtanárként dolgozó fiatal igazgatóhelyettes a következő félmondattal küldte haza az egyik arab származású diákot: "mit keresnek ebben az iskolában cigányok". A diák félévkor került az iskolába, s még nem találkozott az igazgatóhelyetessel. A jelenetnek az iskola több tanulója is szemtanúja volt. Egy korábbi interjú során ugyanez az igazgatóhelyettes azon az állásponton volt, hogy az idegengyűlölet olyan jelenség, mellyel szemben az iskolának állást kell foglalnia: "befolyásolja őket a média, az otthoni környezet, az, hogy apuka otthon mit mond, és néha előkerül a cigányozás, a folyosón elhangzanak bizonyos dolgok, és akkor jön a tanár és szól neki, ha ez sem segít, akkor jön a meggyőzés, a meggyőzés után pedig a lelki terror. A meggyőzés nálam a józanságot jelenti, tehát megpróbálom elmagyarázni neki, hogy mit jelent a xenofóbia, ha ez sem segít, jön a terror."

Mindettől függetlenül mégiscsak fontos, hogy az egyes tantárgyakba integrálva megjelenjen a különböző kultúrák oktatása. Ami azonban döntő, az a közlés hitelessége: a tanórákon történt résztvevő-megfigyelések során számos alkalommal tapasztaltam, hogy a tanárok a lehető legdurvább módon reagálnak a tizenévesek előítéletes megnyilvánulásaira (lásd a fenti interjúrészletet: a terror mint a toleranciára nevelés eszköze). A tekintélyen, hatalmi fölényen alapuló, elfojtással párosuló nevelés eredménye semmi esetre sem a toleráns magatartásmód lesz.

Számos szerző (Sherif, 1980.) bizonyítja, hogy különböző csoportokhoz (legyenek ezek etnikai csoportok) tartozó diákok közötti szolidaritást oly módon lehet megnövelni, hogy kölcsönös függőségi helyzetbe hozzuk őket. Sherifék kísérlete nyomán kialakult, a kölcsönös függőségi helyzeten alapuló előítélet-megelőzés sok energia-ráfordítással, az oktatást, a tananyag feldolgozását is érintve ültethető át az osztályterem, a tanóra világába. A legfontosabb azonban a személyes érintkezés lehetővé tétele. Ehhez pedig az kell, hogy az egyes osztályokba ne elvéve, hanem természetes rendszerességgel járjanak például cigány tanulók, mozgássérültek.

### **A tananyag, a módszer és a számonkérés**

Az iskola által tantárgyakra bontottan visszatükrözött világ helyett célravezetőbb lenne a jogtudatosság elsajátítása szempontjából műveltségterületek oktatása: történelem, földrajz, irodalom helyett valamiféle tartalmában, oktatási módszereiben egyaránt gazdag társadalomismereti képzés lenne hatékony tudásátadási módszer. Hangsúlyozzuk: a történelmi, földrajzi, antropológiai, szociológiai

ismeretek nem szabad, hogy több megtanulandót jelentsenek, mindössze másként megtanulandót. Fájó - és minduntalan észrevehető - a hiánya a hagyományos tantárgyak közé nem illeszthető (vagy eddig még be nem illesztett) mentálhigiénés és személyiségfejlesztő, kommunikációs kurzusnak, etikai és esztétikai nevelésnek. Valószínűsíthető azonban, hogy nem újabb tantárgyakra lenne szükség, hanem - megkockáztatjuk, akár az elsajátítandó tényanyag rovására - a meglévő oktatási keretek között nagyobb figyelmet szentelni a személyiségfejlesztésnek.

Az itt leírtaktól pedig elválaszthatatlan a kultúra és az iskola eddigi viszonyának újraértelmezése.

A mai magyar középiskola változatlanul fenntartja az iskolai és a nem iskolai tudás elkülönülését. Napjaink középiskolája eltávolít egy széles réteget a kultúrától azáltal, hogy nem fordít energiákat a kapcsolódási pontok megtalálására. Márpedig a nem középosztályból származó gyerek számára idegen, mondhatnánk, kórházzagú az az ismeretrendszer, melyet a mai középiskola bele kíván plántálni.

Jelenleg pusztán "anyagot vesznek" az órán tanár és diák, nem pedig összefüggéseket fedeznek fel.

A tantárgyakat integráló tananyag hiánya mellett az osztály tanulóit integráló tananyag-feldolgozási módszer sincs jelen az osztályteremben, melynek hozadéka a kooperáció növekedése, illetve az intolerancia csökkenése lehetne. A közös feladatmegoldás hatványozottan serkenti a résztvevő diákok közötti kommunikációt, mely következtében megnövekszik egymás megismerésének az esélye. Problematikus a jelenlegi gyakorlat megváltoztatásakor, a csoportmunkára, műveltségterületeken alapuló tantárgycsoportokra való áttéréskor a számonkérés, értékelés is. Az osztályzás mellett nem létezik semmilyen másféle mérőeszköz. Bár valóban fontos a mérhetőség, az osztályzat közel sem - vagy közel sem csak - a diák teljesítményét méri. Az osztályzás (ha nem is hagyható el teljes egészében) mellett szükség lenne egy (tudomásul vesszük, nem kevésbé szubjektív) szóbeli, szöveges értékelésre is, mely sokkal több információt lenne képes adni egy tanulóról, mint önmagában az 1-es és 5-ös közötti osztályzat.

### **Jogszerűen működő iskola**

A demokratikus szocializáció kudarca ítélt diktatórikus viszonyok között. Milyen jellemzői vannak a demokratikusan és jogszerűen működő iskolának? Az ilyen oktatási intézményben mind a dokumentumokban (pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend), mind pedig az iskola működési mechanizmusában a hatalommegosztás, az autonóm felelősségvállalás, az egyes szereplők közötti intenzív kommunikáció, a változtathatóság a jellemző.

### **Diákjogok helyett az iskolapolgárok jogai**

Diákjogokról beszélve mindig az emberi-állampolgári jogokról, gyermeki és tanulói jogokról együttesen kell beszélnünk. Ezek a jogok minden diákot egyforma mértékben, szubjektív feltétel és korlátozás nélkül illetnek meg, és sem a pedagógusnak, sem az igazgatónak, sem pedig más diáknak nincs joga korlátozni vagy megvonni azokat. Az elmúlt évek során számos társadalmi szervezet és állami intézmény tűzte ki céljául a diákjogokra való figyelem felkeltését, a diákjogok érvényesülésének vizsgálatát. A demokratikus állampolgári szocializáció előmozdítása érdekében azonban sokkal jobb, ha nem diákjogokról, hanem az iskolapolgár - az iskolai élet összes szereplőjének - jogáról beszélünk. Nem lehet ugyanis elválasztani egymástól tanuló, tanár, szülő, iskolavezető és -fenntartó jogait. Tapasztalat, hogy ahol az egyik fél jogai sérülnek, ott előbb vagy utóbb a többi résztvevő is sérül. Emellett pedig csak látszat, hogy az iskolai jogsértések mindig tanár és diák között történnek, ahol a sértett legtöbbször a diák. Egyrészt a konfliktusok túlnyomó része diák és diák között zajlik, ami persze sokkal kevésbé látványos, mint a tanár és diák között lejátszódó konfliktus. Számtalan esetben sértett a tanár, a konfliktusoknak pedig egy külön típusa az, amikor az iskola vezetője és a pedagógus közötti érdekütközés nyomán a tanár jogai sérülnek. Ha tehát a pedagógus képessé válik arra, hogy megvédje saját jogait, hogy saját érdekérvényesítése során annak jogszerű és nyílt módját válassza, akkor képessé válik arra szocializálni a diákot, hogy az megismerje a diákjogokat, és képessé váljék saját érdekeinek védelmére, illetve mások jogainak tiszteletben tartására.

Hiába rendelkezik a jog konfliktusmegoldó funkcióval, ha az iskolai konfliktusok jelentős része rendre rejtve marad. Ha jogi normaként jelennének meg az iskolában a megfelelő konfliktuskezelő technikák,

lehetővé válna a konfliktusok manifesztálódása, azok nem a meglévő erőviszonyok és kiszolgáltatottságok mentén dőlnének el. Szükség van az iskolában olyan jogi szabályra, mely a konfliktus kezelésének módjára vonatkozik. Ennek hiányában a döntés kizárólag a tanár vagy az igazgató belátására, szakmai tudására, erkölcsi hozzáállására van bízva, az eredmény az ő mérlegeléséből fakad. Abban az esetben, ha az iskolai élet egészét átítatja a jog, akkor a jogot nem mint végső eszközt használják a szereplők. Úgy tűnik, hogy a diákok, a szülők és a pedagógusok egyaránt akkor érzik, hogy "jöhet a jog", ha már minden eszközt felhasználtak, már elfogyott a cérna. A jog tartalma független a pedagógustól, az igazgatótól, a fenntartótól. A diáknak - maradjunk tehát a közoktatási intézményrendszerben zajló folyamatok legvédtelenebb szereplőjénél -, aki amellet, hogy teljes mértékben jogképes, csak korlátozottan cselekvőképes (14 és 18 éves életkor között) - nem a tanár vagy az igazgató adja a jogot, a jog nem egyik eszköze a pedagógiának.

Fontos lenne eljutni oda, hogy az oktatási folyamat szereplői (ez valóban a leggyakrabban a pedagógusokra vonatkozik) ne válasszák el egymástól a kötelességet és a jogot. A diákjogok léte és mértéke független ugyanis a kötelességek teljesítésétől. A kötelességek teljesítése, sőt a feladatok végrehajtására való motiváció is könnyebbé válik, ha minden szereplő belátja, a kötelességek minden esetben lefordíthatóak valakinek a jogosultságára. Példa erre: az a kötelesség, miszerint az óra kezdésekor ott kell ülniük a diákoknak a teremben, lefordítható a pedagógus azon jogára, hogy mások ne zavarják meg munkáját tíz perces késésekkel. A legfőbb jogi kötelezettség mások jogainak, illetve a jogszabályba foglalt magatartási szabályoknak a betartása.

"Ha nem nevelék ki egy igényes embert, akkor milyen lesz a társadalom, ha ők lesznek az elit? Nagyon kellemetlen következményei lesznek, az ilyen típusú gyerek nem tud majd dolgozni. Elvárja, hogy adja neki valaki a megélhetést. De az állam nem tud neki adni. ráadásul jól akar megélni. Nagyon nagy mértékben isznak a gyerekek, nem tudom bizonyítani, de drogoznak is. Az rendben van, hogy a gyerekeket felvilágosítjuk a jogaikról, de hol vannak a kötelességek? Igazából először vannak a kötelességek és csak azután a jogok.

A problémakezelés során egyaránt zsákutca a pedagógiailag indokolt törvénysértés, illetve a törvényes, ám pedagógiailag hibás eljárás. (Bíró, 1998: 89.) Az oly sokat emlegetett pedagógiailag szükséges pofon akkor is törvénysértő, ha a diák égbekiáltó bünt követett el. Lehet, hogy a diák bezárása, iskola utáni haza nem engedése a nevelés szempontjából indokolt lehet (szerintünk mindig megkérdőjelezhető), jogilag mégsem alkalmazható módszer. Az ellentmondást csak a jog és a pedagógia között húzódó határvonal ismerete oldhatja fel. Honnan tudja meg a tanár, hogy hol húzódik meg ez a határvonal? A kölcsönösségre, a másik szemszögéből való látás képességének elsajátítására kell itt gondolni: a pedagógus helyettesítse be önmagát a diák helyébe egy-egy vitatott helyzet értelmezése során. Ha továbbra is úgy ítéli meg, hogy pedagógiai lépése nem sért jogokat, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy valóban jogilag "tisztá" pedagógiai megoldást választott. E módszer pedig az órán a serdülők számára is tanítható: váljon képessé a diák arra, hogy a társaival (vagy a tanáraival) keletkezett konfliktusok során a másik szemszögéből is meg tudja vizsgálni a kialakult helyzetet.

Sherif és munkatársai több tábor szerveztek 11-12 éves fiúk számára. A fiúkat olyanok közül választották ki a kísérletek során, akik általában véve mindenféle sportot sokra tartottak. A táborok során a résztvevő gyerekeket minden esetben két csoportra osztották, s rendkívül szigorúan ellenőrzött körülmények között folyamatosan olyan helyzetek elé állították őket, melyben versenyezniük kellett.

A kutatók számára bizonyítást nyert, hogy "a csoportok fokozott mérvű összetartása és büszkesége a csoporttársak teljesítményének túlbecslésében, valamint a másik csoport tagjai teljesítményének lebecslésében is megmutatkozik." Minden kísérletben azt tapasztalták, hogy a versenyek nagy lelkesedést váltottak ki a fiúkból, s míg eleinte emelkedett sportszellem jellemezte ezeket a tornákat (az egyes játékok után kedves csatakiáltásokkal búcsúztak a csapatok egymástól), az idő múlásával a csapatok ezeket az alkalmakat is az ellenségeskedés kifejezésére használták fel. A helyzet feloldása érdekében a kutatók a táborok második szakaszában minden esetben olyan feladatok elé állították a fiúkat, melyeket a két csoport csak közös erőfeszítéssel tudott végrehajtani, s a feladat megoldása mindkét csapat érdekét szolgálta. Az ellenséges légkörnek egy idő elteltével nyoma veszett.

Számos olyan tananyag-feldolgozási lehetőség kínálkozik, mely lehetővé teszi több diák közös anyaggyűjtését, egy téma együttes feldolgozását. Lásd a későbbiekben a mozaikmódszer rövid ismertetését.

Ha az irodalomoktatás nem a leadott >anyag< mennyiségére koncentrálna - ahogyan ezt teszi szinte az összes középiskolában - bár lehet, hogy kevesebb szerzőről hallana a diák, ám azokat mód lenne behatóbban elsajátíttatni: remek kezdeményezés a projektmódszer, mely eddig bár inkább alternatív oktatási intézményekben vált be, kisebb átalakításokkal a hagyományos középiskolai oktatásba is adaptálható lehet: a projektmódszer során egy téma összes lehetséges vetületét dolgozzák fel a diákok és tanárok közösen.

A Józsefvárosi Tanodában Garcia Lorca került feldolgozásra mintegy három hónap alatt: a költő alkotásainak megismerése, megfestése, előadása mellett a kor kultúrtörténeti, társadalmi vonatkozásai is feldolgozásra kerültek. A diákok rendkívül intenzív részvétele a tanulás hatékonyságát növelte. Könnyebbség lenne az a megoldás is, ha például az irodalom-, zene- és a művészetoktatás éppen fordított időrendi sorrendben történe, mint az napjainkban zajlik: a tizenévesek a ma gondolataitól, alkotásaitól kiindulva göngyölítenék fel a világirodalmat, évezredek művészetét, sorra megismerve az előzményeket.

Bár annak szükségességét, hogy a jogok érvényre jussanak mindenki belátja, a diákjogok önmagában való emlegetése ellenérzéseket vált ki, nem keveseből szorongást, mely azon a képzeten alapul, hogy a diákjogok "túlzott" érvényesülése valamiféle anarchiával azonos.

*/hp:/ Ez egy nagyon érdekes tanulmány, érdemes elolvasni!*

### **Nevelési elveink**

Jancsika bottal veri a kislányokat. Anyukája végre rászól Jancsikára: Ejnye, Jancsika! Védekezésül odafordul a kislányok anyjához: Jancsika egy kicsit pajkos. Majd hozzáteszi: Félek, hogy ha rászólok, megsebzem a lelkét. Jancsika kb. öt éves. Ki tudja, felnőve nem az ekkor kapott sebbel a lelkében tör-e be egy házba, vagy lóg meg szülei pénzével, hogy most már ne verje, hanem szeresse a lányokat.

Ezt az írást azoknak a szülőknek és nevelőknek figyelmébe ajánlom, akik a gyermeknevelésben helytelenül értelmezték vagy még ma is helytelenül értelmezik a szeretet, szabadság és szelídség fogalmait. Nagyobb tragédiák megelőzése céljából érdemes újra átgondolni nevelési fogalmainkat és elveinket.

Kutatva könyvespolcomon, kezembe került két könyv. Az egyik könyv hátulján többek között ezt olvasom: „Vissza kell szorítani a szabadságtörekvésnek, eredetiségnek álcázott fegyelmetlen, önző magatartás elfogadását, helyeslését. Legyen annyi erkölcsi bátorság, önértékelésen alapuló eltökéltség minden nevelőben, minden felnőttben, hogy sose helyeselje megalkuvó módon a helytelen viselkedést” (Dr. Kozéki Béla: A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987).

A másik könyv ajánlása kicsit más: „A demokratikus szellemű megújulás érezteti hatását a könyv rokonszenves hangvételén. A konzervatív tekintélyelvű neveléssel szemben, fejti ki a gyermekek feltétlen emberszámba vételének kívánalmát” (Dr. Hermann Alice: Emberré nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986).

A két, csaknem ellentétes nevelési típusú könyvet kezemben tartva szeretném megfogalmazni saját álláspontomat, kicsit provokálva is a vitát. Hiszen gyermekeink és ifjúságunk, vagyis a jövőnk múlik azon, hogy helyes nevelési elveket alakítottunk-e ki magunkban és segítettünk-e felszínre egymásban.

### **A gyermeknek rossz a fegyelem?**

Sok olyan szó van, amit gyermekkorunkban illetlenség volt kimondani, ma azonban pirulás nélkül kimondják és leírják. Ezek helyett viszont más kifejezések váltak illetlenné. Így ma társaságban ki nem mondanánk olyan csúnya szavakat, mint „fegyelmezés” vagy „fegyelem”. Hogyan is mondanánk ki ilyen konzervatív fogalmakat amikor mi szabad, nyíltan gondolkodó gyermekeket akarunk nevelni,

akik elégedetten és derűsen nőnek fel, és nem akarjuk gyermekeinkre kényszeríteni a fegyelmet, betörni őket, szolgálkúvá tenni és megnyomorítani egész életükre.

Van egy tévedés, amely más tévedések alapja lett.

**Az alaptévedés az, hogy a gyermeknek rossz a fegyelem.** Ebből következően állítják egyesek, hogy nem szabad a gyermekre kényszeríteni a fegyelmet. Innen kezdve már csak a kényszerről folyik a vita és a fegyelemről magáról meg is feledkeznek.

**Más a fegyelem és más a kényszer:** kényszeríteni valóban személyiségromboló, fegyelemre nevelni személyiségépítő, hisz a fegyelem segíti a személyiségfejlődést.

**A fegyelem ugyanis nem szabadságkorlátozó, hanem szabadságszabályozó tényező.**

**A fegyelem a dolgok olyan rendszere, mely elősegíti valamilyen cselekvés biztonságos, sikeres végrehajtását, legyen az ismeretszerzés, érzelmi vagy erkölcsi fejlettség megszerzése, valamilyen munkafolyamat elvégzése, egy manőver végrehajtása vagy maga a gyermeknevelés.**

**A fegyelem biztosítja a szabad és biztonságos cselekvést.**

**Éppen ezért a fegyelmet és szabadságot szembeállítani megtévesztő.**

Ebből következik, hogy a gyermekek és a felelős nevelők a szabadságot és a fegyelmet választják.

A gyermeknek ugyanis szüksége van a felnőtté válásban a felnőttek határozott segítő irányítására.

A gyermeknek nem jó, ha a szülők, a felnőttek feladják tekintélyüket, a rendre, fegyelemre nevelést.

Ezt bizonyítja a járműveken zajló „szemtelenségi kampány”, amit tizenévesek produkálnak a felnőttek bosszantására. Hangoskodnak, ízléstelenkednek, lökdösődnek stb. A felnőttek pedig hallgatnak. Félnak a fiataloktól? Egyértelmű, hogy ezek a neveletlen gyerekek önmaguktól félnak, bizonytalanok.

A hecc mögött, annak kiprovokálása húzódik meg, hogy „szóljatok már ránk!”, fegyelmezzetek, segítsetek fegyelmezzettnek lenni.

### **Szigor vagy engedékenység?**

„Ideje, hogy megállítsuk az inga örökös lengését” (H.J. Eysenck).

A nevelésben az inga szigor és engedékenység közt mozog szüntelen. Ezt váltogatják a szülők és nevelők. Ezt a két végletet, a dríllt és engedékenységet kell elkerülni, vagyis megállítani az ingát. A dríll ugyanis mindenkit neurotizálhat, az engedékenység pedig mindenkinél fokozza a normaszegés veszélyét. Az ingát éppen azért kell megállítani, mert mindkét szélső kilengés káros az egészséges, fegyelmezett személyiség kialakulása szempontjából. Az alapvető baj tehát az, hogy nem ismerjük a nevelésben a mértéket. Azt, hogy nem ellentétes végletek közt kell csúszkálnia a nevelésnek, sőt nem is ellentétes eljárásokat kell váltogatnia, hanem ezek egységét létrehoznia.

Ez azt jelenti, hogy a végletek közt nem a középutat kell megtalálni, mert ez adott esetben értelmetlen is. Például miért kellene a kedvességet és határozottságot mértéktartóan kerülnünk? Hiszen éppen ez a kettő a mérték, amit együtt kell alkalmazni a nevelésben. A kettő együtt adja a fegyelemre nevelést.

A fegyelemre nevelés tehát nem azt jelenti, hogy az engedékenységtől a szigor felé akarjuk lökni az ingát. Éppen ellenkezőleg: kilengések helyett egészséges mértéken akarjuk tartania nevelést. Vagyis a gyermeknek biztosítjuk a kellő melegséget, amire kötődése miatt szüksége van, egyben biztosítjuk azt a szabad mozgásteret is, amire függetlenségigénye kielégítésére szüksége van. Természetesen ez a mozgástér a gyermek fejlődését biztosító szabadság tere és nem a normaszegő szabadosság.

### **Melyik nevelési típus a célravezető?**

Közismert a három nevelési mód: **az autokrata,**

**a demokratikus és**

**a laissez faire** (Lewin). Ezt általában úgy fordítják, hogy tekintélyelvű, szabadságelvű, szabadosságelvű nevelési típus. Ha azt halljuk, hogy az autokrata és demokratikus nevelés közt kell választanunk, ösztönösen a demokratikusra szavazunk.

Tudnunk kell azonban, hogy a „demokratikus” kifejezés több szempontból is problematikus.

A terminológia kialakulásába egyrészt erősen beleszóltak a társadalmi, politikai nézetek, másrészt nem nevelési kísérletekből, hanem csoportkísérletekből jutottak a szakemberek ehhez a fogalomhoz.

A „demokratikus” kifejezéssel egy olyan fogalom terjedt el, amely tartalmilag az autokrata kilengésből a laissez faire közelébe lendíti az ingát. Demokratikus nevelési mód címén gyakorlatilag a szabadosság tört be a nevelésbe.

Van másfajta tipizálás is. Szintén három alapvető szülői nevelési típust határoz meg:

az autoritatív,  
az autokrata és  
a permisszív nevelést (D. Baumrind).

Az elsőt talán a határozott,  
a másodikat az ellentmondást nem tűrő,  
a harmadikat pedig az engedékeny szó fejezi ki legjobban a magyarban.

Nem kétséges, hogy a határozott nevelés bizonyul a gyakorlatban a legjobbnak. Az autoritatív (és nem autokrata!) nevelési stílus természetesen felveti a tekintély és tekintélyi nevelés jogosságának kérdését.

### **Kell-e tekintély a nevelésben?**

A különböző nevelési típusokban az irányítás jogának a kérdése okoz gondot. Sokan mint jót és rosszat állították szembe a nyitott és az irányított nevelést, holott természetesen a kettő együtt lehet jó, s a kettő hiánya a rossz. Ha elfogadjuk, hogy a nevelés természetéből fakadóan aszimmetrikus kapcsolat, melyben a nevelőnek van vezető, irányító szerepe, s ezt nem szabad megkérdőjelezni, akkor el kell fogadnunk a tekintélyt is a nevelésben.

### **Nem az a kérdéses, hogy tekintély legyen-e a nevelő, hanem az, hogy nevelő lehet-e, aki nem tekintély.**

Az sem igaz, hogy a nevelőnek magának kell kivívnia a tekintélyt, mert valójában megérdemelnie kell. A tekintély fogalmát is pontosítanunk kell tehát. A tekintély- megkérdőjelezés teljesen érthető korunkban. Nem más ez, mint a dogmák uralmának és a parancsuralmi rendszereknek természetes visszahatása. Ódzkodunk minden tilalomtól és minden utasítástól. Ez természetes, az viszont természetellenes, hogy napjainkban magát a tekintélyt, annak létjogosultságát kérdőjelezzük meg.

Máris sok baj forrása a gyermekek életében, hogy a szülők és nevelők félnek tekintélynek mutatkozni. Pedig a gyermeknek szüksége van „tekintély-személyekre”, mert nélkülük elbizonytalanodnak. Ebből is érthető, hogy „jó családból” való középiskolások is aluljáróbandákhoz vagy éppen a szkinhedekhez csatlakoznak, és velük egykorú vagy idősebb „vezéreknek” vakon engedelmessé válnak.

Vezetni nemcsak parancsuralmi vezetéssel lehet, ami külső önkény gyakorlása, hanem szolgáló vezetéssel is, pontosabban igazán csak ezzel. Ennek jellemzői, hogy az ilyen vezető azért „tekintély”, mert a vezetett javát akarja, kellő szakértelemmel és egyéni erkölcsi értékekkel bír, és így alkalmas az elismerésre. Tekintély nélkül nem lehet értékeket átadni, betartatni, elősegíteni a jellemfejlést. Ez a belső értékből fakadó tekintély nélkülözhetetlen a nevelésben. Ez a valós tekintély, szemben a külső, formális tekintéllyel.

### **Milyen az autoritatív, az autokrata és permisszív szülő, nevelő?**

A figyelemre nevelés szempontjából vizsgáljuk most a három nevelési módot.

**Az autoritatív** szülő célja, hogy határozottan irányítsa a gyermek viselkedését, a gyermek számára mindig világos és érthető normák alapján. A normaszegést nagyon határozottan tiltja, de a gyermeket nem korlátozza egyéb szabad aktivitásában. Állandóan figyelembe veszi saját nevelői jogait, de egyben a gyermek érdekeit is. Értékeli a gyermeket jelen állapotában, de megköveteli állandó fejlődését és természetesen elő is segíti azt.

**Az autokrata** szülő és nevelő célja is az, hogy alakítsa, ellenőrizze és értékelje a gyermek fejlődését, de ezt valamilyen abszolút tekintélytől származó abszolút norma alapján. Olyan engedelmisséget követel, amely nem belülről, megértés alapján fakad, hanem kívülről és parancsszóra. Másképpen: a gyermektől nem „ráhallgatást” vár el, hanem „vak engedelmisséget” követel. Nem biztosítja az önállóságot sem, és nem törekszik a gyermek saját akaratának fejlesztésére sem.

**A permisszív** (engedékeny) szülő semmit sem követel és egyáltalán nem akarja aktívan alakítani gyermekét. Maga úgy áll gyermeke előtt, mint a gyermek minden vágyának kielégítője, és nem mint olyan személy, aki felelős a gyermek helyes viselkedésének kialakításáért.

**Érdeemes a nevelési eredményekre is odafigyelni.**

**A határozott**, fegyelemre nevelő szülői magatartás - társulva az elfogadó és önállóságra buzdító hozzáállással - elégedett, önálló és felelősségvállaló magatartást, önfegyelmet alakít ki a gyermekben.

**A csak fegyelmező** ugyanezt elégedetlenséggel párosulva érheti csak el.

**A nem fegyelmező** viszont még melegség és megértetés mellett sem tud nemhogy fegyelmezettséget, de még önállóságot sem elérni, vagyis az önirányítás semmilyen formáját.

**Autonómia vagy kontroll a nevelésben?**

Az önállóság és ellenőrzöttség is sok vitát kavart és kavart ma is nevelői körökben. A vita abból ered, hogy egy tévesen felrajzolt autonómia- kontroll dimenzió két végpontja közt akarnak választást kicsikarni. Holott az autonómia és kontroll egyaránt középen helyezkedik el, és mindkettőre szükség van. Az inga két végpontján pedig az önálávetés és az uralomvágy található. Akik ugyanis az autonómiára esküsznek, azok valójában a nevelőt szeretnék a gyermek alá vetni: a gyermek csak csináljon azt, amit akar, neki azt ki kell szolgálnia. Akik meg a kontroll szóval élnek vissza, azok a gyermeket szeretnék a szülőnek alávetni: a szülő uralkodhasson teljes mértékben a gyermekben.

Az inga-, vagy más hasonlittal élve, a libikóka-nevelésben ez úgy fest, hogy vagy a gyermek van fenn és a nevelő lenn, vagy a nevelő lendül magasba és a gyermek van a mélyponton. Ez még a játékban is csak addig jó, ameddig tudjuk, hogy játék, s bármelyikünk bármikor abba hagyhatja.

A nevelésben azonban akár az, hogy az egyik mindig alul legyen, akár az, hogy a szerepeket váltogassuk, teljes képtelenség. Az autonómia és kontroll egészséges középállapota azt jelenti, hogy az inga nem leng az egyik végletes pont felé sem: a gyermek autonóm, mert kontrollált. A nevelés első fázisában épp azért lehet önálló, mert a nevelő kontrollálja, biztosítja azt is, hogy a kijelölt határokat ne léphesse át, mert az veszélyes lenne; de azt is biztosítja, hogy a határokon belül ne gátolják, mert ez kell a biztonságérzetéhez. Ennek megfelelően egyre több területen jut el a gyermek a magasabb fázisba: már maga tudta önmagát kontrollálni, maga biztosítja, hogy saját határait tiszteletben tartsa és maga képes biztosítani azt is, hogy mások tiszteletben tartsák ezeket a határokat. A külső kontroll egyre teljesebb belső kontrollt segít kialakítani. Ám aki nem kapja meg ehhez a felnőtt világ segítségét, az felnőtt életében képtelen lesz az önállóságra is és az önellenőrzésre is.

**Szükséges-e a félelem, a szégyen és a bűntudat?**

Ismét három „csúnya szó”, amit szeretnénk kiiktatni az életünkben, de mindenképpen a nevelésből.

De hát szükség van-e ezekre az érzelmekre? Nem fejlődnek egészségesebben ezek nélkül az ember? Nem kellene megóvni a gyermekeket bármilyen áron ezektől a kellemetlen érzésektől?

**Határozottan azt kell válaszolnunk, hogy nem.** Még akkor is, ha sok, magát modernnek nevező irányzat tanítja ezt a már nagyon régóta fel- felbukkanó, majd eltűnő tant. Ugyanis ezek hiánya éppolyan károsító a személyiségfejlődés szempontjából, mint céltalan, torz, és túlzó formájuk.

Ez utóbbiak ellen természetesen küzdenünk kell. A félelem, szégyen és büntudat normális formáit viszont fel kell használnunk olyan belső kontrollálókként, melyek a normaszegés megelőzését szolgálják.

A három összetartozó, de különböző érzést összefoglalóan szorongásnak is mondja a pszichológia.

Ez a szorongás, amely sok mindennapi szituációban fellép, a személyiségfejlődésben is elkerülhetetlen szerepet játszik. Pozitív szerepe abban van, hogy veszélyre figyelmeztet, veszély lehetőségére hívja fel a figyelmet. Nagyon leegyszerűsítve:

a félelem azt jelzi: „bajom lehet”;

a szégyen arra figyelmeztet: „megtudják”;

a lelkiismeret arra hívja fel figyelmemet: „erkölcsileg rossz” fenyeget.

A nevelés szempontjából az a fő feladat, hogy egyrészt csak akkor lépjen fel a szorongás bármely formája, ha valóban szükség van rá; másrészt, hogy a gyermek olyan módot találjon a szorongástól való megszabadulásra, amely valóban megszabadít a kellemetlen lelki állapottól, éppen azért, mert megoldja a konfliktust. Pl. ha a gyermek eltört egy poharat, ne magáért a pohárért érezzen szorongást, hanem a helytelen viselkedése miatt érezzen szégyent vagy büntudatot: ha akarattal okozott szomorúságot másnak, ha veszélybe sodort valakit, ha feleslegesen szállt szembe az okos figyelmeztetéssel stb.

**Ha a baj már megtörtént és fellépett a szorongás, akkor a gyermek ne kibújni akarjon a felelősség alól, ne másra akarja hárítani, ne még nagyobb bajt okozzon, hanem találja meg a valódi feloldást hozó megoldást: beismerés, jóvátétel, ígéret.**

A beismerés utáni ígéretre nem a szülőnek van szüksége, hanem a gyermeknek. Ez biztosíték számára, mert így érzi önértékelésének és biztonságának teljes helyreállítását. A nevelés szempontjából az is fontos, hogy a szorongás kellő fokú legyen. Mert ha a szorongás nem éri el a kellő fokot (pl. minden áron megóvják a gyermeket tőle, megelőzik kialakulását), akkor éppen ezt a fontos figyelmeztető szerepét veszti el, és azt sem tanulja meg, hogyan hasznosítsa ezeket az érzelmeket.

Ha viszont túlzó fokot ér el a szorongás (pl. a nem korlátozó vagy éppen túlkorlátozó, fenyegető bánásmód miatt), akkor a félelem, szégyen vagy büntudat függetlenedik a valós helyzettől és kárt okozó módon hat.

### **Kell-e követelmény és elvárás?**

Újabban gyakran bukkan fel az a modernnek tartott (valójában már többször megbukott nézet), hogy a „kell”-t ki kell iktatni a pedagógiából. Természetesen, ha valaki ezen a szón a kényszert, magyarázat nélküli parancsolgatást, a merev és görcsös stílust érti, akkor a „kell” nem kell, sőt káros. Ha azonban olyan nevelést értünk rajta, melyben semmit sem „kell” csinálni, akkor nagyon téves utakon járnak.

Az emberi élethez, az emberhez magához hozzátartozik az erőfeszítés, a nehézségekkel való szembeszállás, a célok melletti kitartás - vagyis nagyon is sok mindent „kell” csinálnia.

Ez persze nem jelenti, hogy azt, amit „kell”, ne igyekezzünk lehetőség szerint élvezetessé is tenni a gyermek számára. De ez egyfelől nem lehet kizárólagos szempont, másfelől nem szabad azt gondolnunk, hogy csak a kellemes vonzó a gyermeknek, a külső követelmények pedig kínos kényszerként jelentkeznek előtte. Az embernek, s a gyermeknek is egyik leginkább önbecsülést adó büszkesége, sőt legkellemesebb érzése az, ha megfelelt a követelményeknek.

**Ahol tehát nevelés van, ott követelmények is vannak:** A követelményeknek való megfelelés fontos emberi motívum. A követelés vagy elvárás pedig lényegében nem más, mint segítségnyújtás a gyermeknek abban, hogy a követelményeknek megfeleljen, és alapvető motívuma kielégülhessen.

### **Kellenek-e normák, szabályok, szokások?**

A szülőnek és nevelőnek követelményekkel és elvárásokkal kell a gyermek elé állnia, ha nevelni akar. Ehhez elengedhetetlen, hogy legyen határozottan körvonalazott értékrendszere, mely követelmények és normák formájában kijelöli a gyermek aktivitásának, fejlődésének, viselkedésének útját és egyben szabad terét.

József Attila szerint: „gyönyörű képességünk a rend”. Költői stílusban úgy lehetne fogalmazni, hogy a rend gyönyörű szükségletünk, vagy szükségletünk a gyönyörű rend. Mindez szemben áll azzal a felfogással, hogy rend, szokás, szabály, törvény - mind valami kívül levő diktátum, amihez legfeljebb kénytelenek vagyunk alkalmazkodni, de egyáltalán nem igényünk, szükségletünk. Ebben a felfogásban is felfedezhetjük a társadalmi és politikai visszasságok hatását, de pedagógiai és vallás-erkölcsi túlzásokat is, melyek ellenszenvenessé teszik számunkra ezeket a fogalmakat.

Vessük el bátran a visszaéléseket, de a pozitív értékeket ismerjük el. A gyermek felnőtté válásához elengedhetetlen, hogy a szülő és nevelő megismertesse azokkal a törvényszerűségekkel, amelyek biológiai, szellemi, erkölcsi tájékozódását és fejlődését biztosítják.

Tudni kell azonban, hogy a rend, szokás, szabály és törvény nem öncélú, hanem olyan segítő eszköz, amely biztonságossá teszi a világban való létet, és addig kellemes és hasznos, amíg nem akadályozza a gyermeket autonómiájában. A rendre tehát szükség van, a szabályokat ki kell alakítani, és be kell tartani. De ügyelni kell arra, hogy mindig a gyermek érdeke, mindig az ember uralja a rendet, és ne fordítva. A rend, szokás, szabály, törvény van az emberért, és nem az ember ezekért. A szülő és nevelő segítheti a gyermeket abban is, hogy felnöve maga is képes legyen saját külső és belső rendje kialakításában, az alapvető emberi törvényszerűségek (fizikai, biológiai, szellemi, erkölcsi törvények) figyelembevételével és tiszteletben tartásával.

### **Szabad-e büntetni?**

A szeretetet elvben csúcsertékként valló ember számára a büntetés szó ijesztően hathat.

A büntetés azonnal felidézi az erőszak rémképét és mindazt a sok rémséget, amit az erőszak és erőszakszervezetek a történelem folyamán a bűnüldözés és büntetés kapcsán elkövettek.

„A szeretettel nem egyeztethető össze sem az erőszak, sem a bűn megtorlása, a büntetés. Minden bűn magában hordja büntetését, de az embernek nincs joga, hogy a bűnért járó büntetést ő maga foganatosítsa” Természetesen ezzel a felfogással nem értenek egyet az „igazságosság”-etikát vallók, és még a legsúlyosabb büntetést, a másik ember megölését is elfogadják az önvédelem, a honvédelem vagy a legtöbb államban az államvédelem érdekében.

Ezzel szemben áll az a pedagógiai alapelv, hogy a fegyelmezett személyiség kialakításának nélkülözhetetlen eszköze a jutalom és a büntetés.

A legmagasabb rendű szabályozás a morális szabályozás. Ez pedig megerősítések útján és azok segítségével alakul ki az emberben. Pozitív és negatív megerősítést ismer a pedagógia.

A jutalom a pozitív megerősítés körébe, a büntetés pedig a negatív megerősítés körébe tartozik.

Ezek nélkül nem képzelhető el az emberi karakter fejlesztése, vagyis a nevelés.

Hogyan egyeztethető össze a két ellentétesnek látszó alapelv? Fenntartható-e a szelídség, erőszakmentesség radikális morális elve és a pedagógiai jutalom-büntetés pedagógiai tétele?

A választ abban találjuk meg, hogy különbséget teszünk. Megtorló, és megerősítő büntetés között. Semmiféle erőszak nem alkalmazható megtorló büntetesként a gyermeknevelésben, de a büntetés, mint negatív megerősítés feltétlenül szükséges. Ez utóbbi büntetés a gyermek negatív erkölcsi magatartása feletti ítélet külső hangsúlyozása a szülő és nevelő részéről, hogy a gyermekben rögzüljön a jó és rossz, a helyes és helytelen belső erkölcsi ítélet. A büntetésnek tehát olyannak kell lennie, amely megerősíti a gyermeket abban, hogy most rosszat tett, helytelenül viselkedett, de megerősíti a gyermeket abban is, hogy őt „bűne” ellenére is szeretik. A büntetés „eszköze” ebben az esetben csaknem lényegtelen, hisz ki van zárva belőle az erőszak, vagyis a gyűlöletből fakadó ellenséges kényszer, megtorlás és bántás.

Megjegyzendő, hogy a jutalmazás nem „örömnýújtás”, a büntetés pedig nem „bántás”, hanem a jutalmazás és a büntetés is olyan önszabályozást kialakító tényező, amely megerősíti a gyermekben a jót, és alkalmassá teszi az önálló, erkölcsileg helyes magatartásra.

### **Hogyan büntessünk?**

A pedagógia a megerősítés (jutalmazás és büntetés) érzelmi, értelmi, akaratú szintjeit különbözteti meg. Az érzelmi büntetés tekintetében biztosan helytelen az ún. „szeretetmegvonás” bármely formája, hiszen

a szeretet olyan természetes kapcsolat a szülő és gyermek között, hogy azzal „játszani”, azt feltételként szabni, megszakítani nem szabad. Az értelemre ható szankció az érvelés. Kétségtelen veszélye ennek a túlzottan verbálissá váló nevelés. Nagyon vigyázni kell tehát, hogy a gyermek ne halljon banális, számára teljesen nyilvánvaló „szövegeket”, hanem csak fontos, meggyőző érveket. Közismertek az „erőt bizonyító eljárások” (szidás, fenyegetés, letiltások, „atyai pofon” stb.). Nem helyeselhető az olyan fajta erő (erőszakot) demonstráló büntetés, amely a gyermeket alapvető érdekeiben fenyegeti és tovább rontja a gyermek pszichikus egyensúlyát.

### **Mi szükséges tehát a hatékony megerősítéshez?**

A hatékony megerősítésben az érzelmi, szellemi és akarati elemeknek együtt kell szerepelniük. A rossz büntetése és a rosszal ellentétes jónak a jutalmazása is együtt kell, hogy szerepeljen. A büntető szülőnek vagy pedagógusnak a büntetett gyermekkel egyébként jó érzelmi kapcsolatban kell lennie, sőt a helyes viselkedés mintájaként kell a gyermek előtt állnia. Fontos, hogy előzőleg a figyelmeztetés világosan megérvelt, a tennivaló pedig követhető legyen. Fontos az is, hogy közösen elfogadott morális kódexük megsértéséről legyen szó. A büntetés pedig a normasértésnek megfelelő intenzitású és alkalmas időben adott büntetés legyen. Csak ez a fajta büntetés alakíthatja ki a gyermekben a helyes magatartást és az ő későbbi saját kontrollját.

Összefoglalva tehát tudatosítsuk, hogy a gyermeknek nem rossz a fegyelem, mert a szabadság és a fegyelem nem állnak szemben egymással. Rossz a kényszer és rossz az engedékenység. A nevelési típusok közül a határozott nevelés a helyes. Helytelen viszont az ellentmondást nem tűrő és a mindent megengedő nevelési irány is. Valós tekintély nélkül nincs nevelés. A nevelésben szükséges az autonómia és a kontroll is. Az a gyermek lehet autonóm, amelyik kontrollált. A nevelésben pozitív szerepe van a félelem, szégyen és büntudat normális formáinak, mert ezek belső kontrollálók. Nevelés ott van, ahol követelményt támasztanak. A normák, szabályok, szokások a biztonságos tájékozódás eszközei lehetnek az életben. A megtorló büntetés (erőszak) rossz, a pedagógiai büntetés, mint negatív megerősítés elengedhetetlen. A „szeretelmegvonással” való büntetés helytelen, az érveléssel nevelés elengedhetetlen, az „erőt bizonyító” eljárások közül az erőszakot jelentő büntetés megengedhetetlen. És még egy utolsó megjegyzés: A szelidség nem gyengesség, hanem erő, amely épít és nem rombol.

### **Ne féljünk hát a szelíd, de határozott neveléstől!**

Forrás: ÉV 1997. február

### **Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdései**

Az iskolai fegyelem és fegyelmezés olyan jelenségek, amelyeknek pontos mibenlétét nehéz lenne meghatározni, ennek ellenére sokszor kerülnek szóba a mindennapi oktató-nevelő munka során. Amikor a fegyelem problémáival kívánunk foglalkozni, akkor olyan kérdéseket érintünk, amelyek az oktató-nevelő tevékenységnek mintegy bosszantó melléktermékei. Mellőzésük azonban azt eredményezné, hogy ha a pedagógus mégiscsak szemben találja magát a felbolydult osztállyal vagy az órát viselkedésével zavaró gyermekkel – teljesen magára marad.

Tömören fogalmazva: a fegyelmezetlen viselkedés normaszegést jelent. A probléma azonban az, hogy a különböző iskolák különböző normákat szabnak tanulóiknak. Így tehát az egyik iskolában a rágógumizást normaszegő viselkedésként kezelhetik, míg a másikban ezt figyelembe sem veszik.

De azt a fő kérdést is fel kell tennünk, hogy egyáltalán miért kell fegyelmet tartani? Általános válaszként megfogalmazhatjuk: azért, hogy az adott szervezet működése lehetővé tegye céljai elérését, s a szervezet tagjai össze tudják hangolni tevékenységüket eltérő egyéni céljaik megvalósítása során. Ezen általános megfogalmazáson túl azonban konkrét említést is kell tennünk arról, hogy mit tartanak az iskolákban általában fegyelmi problémának. A gyakorlati tájékozódás érdekében Purvish 1976-ban egy kérdőívet állított össze, hogy megvizsgálja mit tartanak a tanárok fegyelmezetlenségnek az amerikai iskolákban (I. Hyman–Flanagan–Smith, 1982).

Eredményei szerint a következő, eltérő súlyossági fokú fegyelmetlen viselkedésekről tettek említést a tanárok:

1. Trágár szavak vagy sértő gesztusok használata.
2. Az iskolai személyzet sértegetése.
3. Lopás.
4. Dohányzás.
5. Droghasználat.
6. Verekedés a társakkal vagy az iskola személyzetének megtámadása.
7. Tanulótársak megfélemlítése, zsarolása.
8. Az iskola tulajdonának rongálása.
9. Szerencsejátékok játszása.
10. Mosdatlanság, ápolatlanság.
11. Őszintétlenség.
12. Szexuális játékok.
13. Lustaság.
14. Halmozott hiányzás.
15. Engedély nélküli távolmaradás az órától.
16. Az iskolai felszerelés otthon hagyása.
17. Figyelmetlenség az órákon.
18. A tanulmányi feladatok el nem végzése stb.

Ez a lista tetszés szerinti hosszúságban folytatható, s a felállított normák számának növelésével végtelen sokra nőhet a fegyelmetlennek tartott viselkedések száma.

Míthogy a normaszegő viselkedés megértése nem egyszerűen pszichológiai természetű kérdés, ezért szélesebb körű kitekintést végzünk, és említést teszünk a normaszegő viselkedés valamint bizonyos gyermeknevelési módszerek antropológiai hátteréről.

### **Néhány kultúrközi vizsgálat tapasztalata**

A kultúrközi vizsgálatok körében a látványosan agresszív, normaszegő viselkedésnek két eltérő formája ismeretes a kevésbé fejlett társadalmakban.

Az egyik az ún. vadember-viselkedés, a másik pedig az ámokfutás (Averill, 1983).

A vadember-viselkedést Új-Guinea őslakóinál figyelték meg. Tulajdonképpen „nem veszélyes”, hiszterikus reakcióról van szó (pl. lopás, nyilak ellövöldözése). Több napig tarthat ez az állapot, amíg aztán a dühöngő egyén egyszer csak eltűnik az erdőben, és ott megsemmisíti a lopott holmikat.

Ha kijózanodott állapotban tér vissza az erdőből, akkor úgy viselkedik, mint aki nem emlékszik semmire, és a falu lakói sem emlékeztetik arra, ami történt. Ha viszont továbbra is dühöngve tér vissza, akkor egy megszelídítési ceremóniának vetik alá. Általában ifjúkorban lévő férfiaknál figyelték meg ezt a magatartást. Az idő tájt jelenik meg ez a dühöngő viselkedés, amikor a fiatal férfinak az ifjúkor után többféle társadalmi szerep betöltését el kell vállalnia, ami miatt túl sok frusztráció éri. Amikor a fenti viselkedéseket tanúsítja, akkor tulajdonképpen felhívja a figyelmet arra, hogy nehéz neki ezeket a kötelezettségeket teljesítenie. Ezt a közösség tagjai figyelembe is veszik, és megpróbálják a fiatal egyén képességeihez igazítani a szerepkövetelményeket.

Az ámokfutást elsősorban a kelet-ázsiai országokban, főként Malaysiában figyelték meg. Az ámokfutás esetében az agresszív kitörést egy bizonyos fokú visszavonulás előzi meg. Ezután a személy felugrik, és az első közelében lévő fegyvert magához ragadja. Minden olyan élőlényt, akit a közelében talál, megöl vagy megsebesít. Amikor elfogynak áldozatai, önmagát öli meg. Ha sikerül megállítani az ámokfutót, akkor rendszerint pszichiátriai osztályra kerül. Egy ilyen pszichiátriai osztályon történő megfigyelés során arra a következtetésre jutottak, hogy pszichopatológiai jegyekkel nem jellemezhető az ámokfutók viselkedése. Az viszont megfigyelhető volt, hogy nagyobb társadalmi változás esetén nőtt az ámokfutók száma, s elsősorban az alacsonyabb kulturális szinten élő rétegekből kerültek ki.

E jelenség értelmezésénél azt tartották figyelemre méltónak a kutatók, hogy ezekben a társadalmakban egy viszonylag szabad és gondtalan gyermekkor után olyan felnőtt szerepeket kell elvállalnia az

egyének, amelyeket nagyon szigorú normák határoznak meg, s ezt a váltást nagyon nehezen tudták elviselni. Az is megfigyelhető volt továbbá, hogy olyan európai egyének közül is kikerülnek ámokfutók, akik bevándoroltak a kelet-ázsiai országokba, ugyanakkor ezen országokból az európai országokba vándorolt személyeknél nem volt megfigyelhető hasonló viselkedés.

Az ámokfutás tehát társadalmi eredetűnek tekinthető, mint ahogy nagy valószínűséggel a vadember-viselkedés is.

E két viselkedésforma között a külső megnyilvánulásokból fakadó különbségeken túl olyan eltérés is tapasztalható, hogy a társadalom másképpen reagál ezeknek az embereknek a viselkedésére.

A vadember-viselkedést az illető társadalom tulajdonképpen szokatlannak tartja, de beépíti működésrendszerébe, s ha úgy tetszik, bizonyos fokú toleranciát tanúsít az egyénnel szemben. Az igen drasztikus jelzések hatására végül is elősegítik, hogy az egyént fokozatosabban éljék a társas normák betartásával együtt járó megterhelések.

Ugyanezt a társadalmi segítséget az ámokfutók nem kapják meg, itt a segítségnyújtás formája a pszichiátriai gondozás.

Nemcsak azzal érdemes foglalkoznunk, hogy egyes társadalmak hogyan reagálnak a kirívóan agresszív, normaszegő viselkedésre, hanem azt is érdemes szemügyre vennünk, hogy kezdetlegesebb civilizációval rendelkező társadalmak milyen mértékben alkalmaznak fizikai büntetést a gyerek fegyelmezésében.

Vizsgálódásai során Barry, Bacon és Child 71 primitív kultúrát hasonlítottak össze abból a szempontból, hogy milyen a csecsemőkkel szembeni általános elfogadás és engedékenység (l. Hyman–Flanagan–Smith, 1982). Az elfogadás és engedékenység jellemzéséhez a következő szempontokat használták:

- a) pozitív érzelmek kifejezésének mennyisége a csecsemő iránt;
- b) a környezetből származó kellemetlenségekkel szembeni védelem;
- c) a feszültségcsökkentés mértéke;
- d) a feszültségcsökkentés azonnalisága;
- e) a gondozók jelenlétének állandósága;
- f) a gondozók által okozott fájdalom hiánya.

E szempontrendszer alapján két nagy csoportra osztották a vizsgált primitív kultúrákat:

elfogadó és

nem-elfogadó kultúrákra.

Azt tapasztalták, hogy a fent bemutatott szempontok mentén kedvező értékeket elérő úgynevezett elfogadó kultúrákban igen alacsony volt a gyermekekkel szemben alkalmazott fizikai büntetés mértéke, míg a nem-elfogadó kultúrákban ennek az ellenkezője a jellemző. A nem-elfogadó kultúrákban nagy hangsúlyt helyeztek arra, hogy szorongást építsenek ki a helytelenül viselkedő gyermekben, s igen nagy nyomást gyakoroltak a szófogadó gyermeki viselkedés kialakítása érdekében.

Történeti szempontból érdemes figyelembe venni azt, hogy a nyugati kultúrákban az eredendő bűn vallásos dogmája olyan feltételezéssel párosult a gyermekekről, hogy születésüknél fogva gonoszak. Bár a kereszténység rituáléja a bűntől való megtisztulást jelképezte, mégis könnyen társulhatott a gondolatkörhöz a büntetés eszméje. A XVIII. században a gyermeknevelés legfőbb célja az ördögűzés volt (pl. a hideg vízben történő megkeresztelés vagy a csecsemő szoros pólyázása, ami meggátolja a sátáni indulatok kifejlődését). Évszázadok óta szinte mostanáig a szülőknek korlátlan uralmuk volt a gyermekeik felett, ami a büntetések korlátlan alkalmazásával is együtt járhatott. Ebből a rangból és státusból részesültek a tanárok is (Hyman–Flanagan–Smith, 1982).

Jelenleg a helyzet a pedagógusok gyermek feletti uralmát tekintve tulajdonképpen az ellenkezőjére változott, de ez nemcsak a humanitárius eszmék elterjedésének köszönhető, hanem összefüggésben áll a pedagóguspálya társadalmi státusának változásával is. Jóllehet már ebben a szakaszban is utaltunk a normaszegő viselkedés nem biologisztikus eredetére, most röviden bemutatjuk azokat a szociológiai elméleteket, amelyek a normaszegői viselkedés megjelenésének társadalmi eredetét hangsúlyozzák.

## Szociológiai elméletek

**a) Anómiaelméletek: Durkheim anómiaelmélete** szerint a normaszegő viselkedések száma a hirtelen társadalmi változás alkalmával nő meg. Ilyenkor sok ember létbizonytalanságba kerül, a közösségek összetartó kötelékei fellazulnak, az addig stabilnak hitt értékek és viselkedési normák kétségessé válnak. Erre a helyzetre igen sok ember reagál devianciával, tehát társadalmi méreteket tekintve a deviáns viselkedések száma megnő (Andorka–Buda–Cseh–Szombathy, 1974; Reinert, 1976; Samuels, 1981). Merton elmélete szerint akkor áll elő anómiás helyzet, ha a társadalom által meghirdetett célok (pl. meggazdagodás) és a hozzájuk vezető törvényes eszközök között (pl. tisztességes munka) ellentmondás áll fenn (Merton, 1980).

A célok és a hozzájuk vezető eszközök elfogadása, illetve elutasítása alapján Merton az anómiás helyzethez való egyéni alkalmazkodás öt típusát írja le:

1. Konformizmus.
2. Újítás (bűnöző viselkedés).
3. Rítualizmus (lélektelenül elvégzett munka).
4. Visszahúzódás (alkoholizmus, öngyilkosság, elmebetegség, drogfüggőség).
5. Nonkonformizmus.

**b) A kultúrakonfliktus-elméletek** rámutatnak arra, hogy a társadalmon belül különböző csoportok élnek együtt, különböző értékekkel, s mindegyik csoportban más-más lehet a norma, valamint a normaszegő viselkedés tartalma. Egyes szubkultúrák normái összeütközésbe kerülhetnek az uralkodó kultúra normáival. Így az egyén, amikor elhagyja azt a szűkebb csoportot, illetve azt a szubkultúrát, amelytől az elsődleges szocializációs mintákat átvette, a domináns kultúra tagjaival érintkezve normaszegőnek minősülhet, jóllehet a saját szubkultúráján belül konformistának tekinthető. Továbbá az eltérő értékrenddel rendelkező szubkultúrák tagjai nyílt összeütközésbe is kerülhetnek egymással, ami önmagában véve is deviáns viselkedést eredményezhet (Samuels, 1981).

A minősítélmélet képviselői szerint normaszegő viselkedés az, amit a társadalom tagjai annak nyilvánítanak. Akit normaszegőnek (fegyelmetlennek, rossz tanulónak) bélyegeznek, az e negatív címke hatására normaszegővé válik. Ennek hatásaként egy olyan negatív szocializációs karriert fut be az egyén, melynek következtében énképének részévé válik a normaszegő viselkedés, ún. deviáns identitás alakul ki (Goffman, 1959; Reinert, 1976; Price, 1978). A normaszegés tehát tartós személyiségjeggyé válik.

A kultúrközi vizsgálódások és a szociológiai elméletek arra utalnak, hogy a normaszegő viselkedést a társadalom termeli ki, s a normaszegő viselkedésre adott társadalmi reakciónak a függvényében válik az egyén újra szabálykövetővé vagy halad a deviáns karrier útján. Rámutattak arra is, hogy az egyént nem kell úgy kezelni, mint aki születésétől fogva rossz hajlamokkal rendelkezik, melyeket fegyelmezni kell a helyes viselkedés érdekében. Elkerülik azt a lehetőséget is, hogy a normaszegő viselkedést örökletesnek tartsák vagy ösztöneredetűnek tekintsék, ami a változás és változtatás esélyét minimálisra csökkentené. A társadalmi kontextust értelmezésként felhasználó elméletek fényében az iskola fegyelmi problémáira, a fegyelmi problémák összességének változására úgy kell tekintetünk, hogy azokat erőteljesen befolyásolják a társadalmi hatások, vagyis az iskola fegyelme érzékenyen reagál a társadalmi változásokra s a különböző csoportok eltérő értékrendszerének összeütközéséből származó konfliktusokra. A pedagógusoknak, de különösen az iskolapszichológusoknak rendelkezniük kell egy átfogó szemlélettel ahhoz, hogy világosabban lássák, milyen feladatok megoldását kell az iskolának felvállalnia, és milyen területen ajánlatos egy szélesebb körű társadalmi segítség igénybevétele, amikor az iskolák fegyelmi problémákkal küzdenek.

Most pedig rátérünk azoknak a pszichológiai koncepcióknak az ismertetésére, amelyek a normaszegő, illetve a normakövető viselkedés magyarázatával foglalkoznak. A továbbiakban a pszichodinamikai, a kognitív-fejlődéslélektani, a behaviorista és az ökológiai megközelítések lényegretörő bemutatására szorítkozunk.

## **Pszichológiai megközelítések**

### **a) Pszichodinamikai modell**

E gyűjtőfogalom alá a pszichoanalitikus és a humanisztikus pszichológiai megközelítéseket soroljuk. A fegyelem tárgyalása szempontjából a freudi pszichoanalitikus elmélet néhány fontosabb alapelve a következő:

#### **1. A gyermek pszichés fejlődését alapvetően meghatározzák a kora gyermekkori élmények.**

A karakter kialakulásának alapjai ebben az életszakaszban történnek.

**2. A szülő vagy a szülőt helyettesítő személy befolyásoló hatása a legfontosabb a gyermek szempontjából,** más személyek elenyésző hatást gyakorolnak rá. A szülők játszanak elsődleges szerepet a gyermek szükségletkielégítésével kapcsolatos gátlások kiépítésében és a magatartási normák közvetítésében, legyenek azok destruktív vagy konstruktív természetűek (Cass, 1983).

**3. A koragyermekkori fejlődés tudattalanul megy végbe,** mielőtt a gondolkodás megfelelően fejlett lenne ahhoz, hogy felhasználhatná a gyermek vagy az őt kontrolláló személy a szabályok elsajátításában. Lényeges hangsúlyt azért kap ez a szakasz, mert élete későbbi szakaszában is nem-tudatos minták alapján reagál a gyermek különböző helyzetekre, nem pedig az aktuális helyzetnek megfelelően.

**4. A normák belsővé válásának folyamatában a büntudat kialakulása fontos szerepet kap.** Az első szakaszban a gyermek azért korlátozza szükségleteinek parttalan kielégítését, mert fél, hogy elveszíti a vele kapcsolatban álló tekintélyszemély szeretetét. A normák belsővé válása után a „belső tekintélytől”, vagyis a lelkiismerettől fél. A lelkiismerete kialakulásával megjelenő büntudati szorongás esetleg nagyobb mértékű lehet, mint amilyen félelmet ténylegesen okozott a szülő tiltása vagy szigorúsága.

**5. A tekintélyszemély által képviselt normákat a gyermek azonosulás útján sajátítja el.**

**6. A gyermek a családon kívüli tekintélyszemélyekre (pl. a tanárookra) ahhoz hasonlóan reagál, ahogyan azt szüleivel kapcsolatban is teszi.** A szülővel szemben átélt indulatok áttevődnek más helyzetekre is.

**7. Amikor valamilyen rendellenes viselkedést produkál a gyermek, akkor fontos megértenünk, hogy milyen folyamatok játszódnak le benne, hogy helyesen választhassuk meg befolyásoló módszereinket.**

A pszichoanalitikus megközelítés kétségtelenül alapvető felismeréseket fogalmaz meg a lelki működésekre vonatkozóan, azonban bizonyos pesszimizmust is sugall az egyén viselkedésének jövőbeni változásával kapcsolatban. A múltbeli tapasztalatok szerepe, valamint a múlt tudattalan meghatározó ereje olyan nagy hangsúlyt kap, hogy kérdésessé válik az egyén jövőbeli változásának lehetősége.

A humanisztikus pszichológia emberképe sokkal bizakodóbb e tekintetben.

A humanisztikus pszichológia az ember lelki működésének más aspektusait hangsúlyozza:

1. Az ember tudatos lény. A tudatosság foka ugyan különböző az egyes embereknél, de ettől függetlenül az emberek a múltra, a jelenre és a jövőre vonatkozó tapasztalataikat képesek összefüggésben szemlélni.

2. Az embernek választási lehetősége van. Ennek az alapelvnek a megfogalmazásában az egzisztencialista nézetek beépülését láthatjuk a humanisztikus pszichológia gondolkörébe.

A választás azt feltételezi, hogy az ember rendelkezik bizonyos szabadsággal cselekedeteinek megvalósításában, cselekedeteit nem determinálják oly mértékben a múltbeli tapasztalatok, mint ahogyan azt a pszichoanalitikus elmélet feltételezi. A szabadság problémája felveti a döntés, a felelősségvállalás, a valamilyen értéknek vagy célnak való elköteleződés kérdését is.

3. Az ember szándékvezérelt lény – életének célt, értelmet keres. Ezáltal valósítja meg identitását.

A humanisztikus pszichológia képviselőire nagy hatással volt Maslow személyiségelmélete, amely a humán szükségletek öt, hierarchikusan egymásra épülő szintjét tárgyalja.

Ezek: a testi szükségletek,

a biztonság,

a szeretet és elfogadás,

az önértékelés és

az önaktualizálás szükséglete.

A hierarchia alján található szükségleteknek kielégítést kell nyerniük ahhoz, hogy megjelenhessen a magasabb rendű szükséglet iránti igény. Ezen elmélet szerint a problémás viselkedésű gyerek többnyire már a kezdeti szinteken zavart szenved (Samuels, 1981; Hamachek, 1977). A humanisztikus pszichológia nagy hangsúlyt helyez az egyén énképének alakulására is.

E szerint a viselkedési problémával küzdő gyerek állandó stresszben él (Brendtro–Ness, 1983). Ilyen stresszhelyzetek például: az élelem, a ruházat, a pihenés hiánya; társas izoláció, túloltalmazás, brutalitás; a válás folyamata, alkoholista vagy elmebeteg szülők; ha a gyermeket állandóan butának tekintik vagy olyan negatív címkékkel látják el, amelyek csökkentik az önértékelését. Ezek a stresszhelyzetek átmeneti krízisállapotokat hoznak létre, melyeknek a destruktív megoldása tartósan negatív önértékelést alakíthat ki – ami gátolja a gyermek képességeinek kibontakozását.

A pszichoanalitikus elmélet értelmében tehát a normaszegő viselkedés származhat abból, hogy a gyermek negatív mintákat képviselő tekintélyszemélyekkel azonosult, és e mintákat az új környezetbe átviszi, vagy eredhet abból, hogy nem eléggé hatékony a szabályok beépülése, vagyis nem alakul ki kellő lelkiismereti kontroll. A humanisztikus elmélet az alapvető szükségletek kielégítetlenségében és az énkép sérülésében, ezzel együtt az önészlelés torzulásában véli felfedezni a normaszegő viselkedés jelentkezésének okát. A két elmélet közös vonása, hogy intrapszichikus faktorokkal dolgozik a különböző jelenségek magyarázatában (negatív énkép, büntudat stb.). Mint észrevehető azonban, jelentősen eltérnek a tekintetben, hogy a tudatos folyamatoknak, a választásnak és a szándékosságnak mekkora jelentőséget tulajdonítanak. Meg kell jegyeznünk azt is, hogy a pszichoanalízis Adleri elmélete már társas összefüggésbe helyezi az egyén cselekedeteit. Hangsúlyozza a célra orientált életvezetést, valamint a múltbeli tapasztalatok mellett a jövőre vetített tervek és remények fontosságát is. E tekintetben tehát közös vonásokat tartalmaz a humanisztikus pszichológiával.

b) Kognitív-fejlődéslélektani megközelítés

Ebben a gondolkörben az erkölcsi szocializáció Kohlbergi elméletét kívánjuk ismertetni

(l. Arbuthnot–Faust, 1981; Johnson, 1979). Kohlberg a Piaget által felvázolt morális fejlődéselméletből indul ki, de annál bizonyos fokig árnyaltabb gondolatrendszert hoz létre.

Piaget az erkölcsi fejlődést lényegében 6 és 12 éves kor között elemzi, Kohlberg nagyobb ívet fog át ennél. Nézetei szerint a morális érettség az egyén húszas éveinek közepén vagy vége felé teljesedik ki, s nem jut el még ide a gyermek 12 éves korában. Kohlberg az erkölcsi fejlődés hat szakaszát vázolja fel, melyek általános jellemzőit az alábbiakban foglaljuk össze:

1. Minden szakasz jól körülhatárolható struktúrával rendelkezik, de egészen pontosan nem kapcsolható egy-egy szakasz egy bizonyos életkorhoz. A kapcsolódás csak hozzávetőleges.

2. E szakaszok azonban állandó szekvenciával rendelkeznek, tehát mindig ugyanolyan sorrendben követik egymást. Különböznek abban, hogy egy-egy gyermeknél mennyi ideig tart egy szakasz teljes struktúrájának kialakulása.

3. A szakaszok hierarchikusan szerveződnek: minden későbbi szakasz differenciáltabb, mint az előző, mert a gyermek bonyolultabb képességekkel rendelkezik. Ugyanakkor minden szakasz integráltabb is az előzőnél, mert az egész rendszer elemei jobban kombinálhatók.

A hat fejlődési szakasz három fő stádiumra osztható, és minden stádium két szakaszból áll.

### **I. stádium: prekonvencionális szint**

Ezen a szinten a gyermek érdeklődése kívülről motivált. Cselekedeteiket aszerint tartják helyesnek vagy helytelennek, hogy jutalmat nyernek vagy büntetést kapnak-e értük.

1. szakasz: büntetésre és engedelmességre történő orientáció jellemzi. A gyermekek arra töreksenek, hogy a tekintélyszemélyek révén kapható büntetést elkerüljék. Tudatában vannak, hogy milyen következményekkel jár, ha megszegik a szabályokat.

2. szakasz: a gyermekek elfogadják, hogy mindenki elsősorban saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, s annak kell elköteleződniük, aki segít nekik. Az emberi kapcsolatokban tehát a kölcsönösség elve dominál. (Amilyen az adjonisten, olyan a fogadjisten.)

### **II. stádium: konvencionális szint**

Ezen a szinten a gyermekek azokat a szerepkövetelményeket kívánják teljesíteni, amelyeket családjuk, kortársaik elvárnak tőlük.

3. szakasz: az interperszonális egyetértés szakasza. A gyermekek szeretnének a „jó fiú”, a „jó kislány” szerepkövetelmények sztereotípiáinak megfelelni. Az a jó viselkedés számukra, ami örömet szerez vagy segítségére van másoknak.

4. szakasz: a tekintélytisztelet fenntartására törekvés jellemzi a gyermekeket. Ebben a szakaszban a gyermekek tudatában vannak, hogy fenn kell tartani a morális rendet, teljesíteni kell a vállalt kötelezettségeket még akkor is, ha ez a személyes veszteségek árán valósul meg.

### **III. stádium: posztkonvencionális moralitás**

Ezen a szinten – az autonómia és az erkölcsi alapelvek szintjén – a gyermekek erőfeszítéseket tesznek azért, hogy meghatározzák a morális értékeket és alapelveket, próbára tegyék érvényességüket a tekintélyszemélyek véleményétől és saját addigi szocializációjuk eredményétől függetlenül.

5. szakasz: társadalmi szerződésre és törvényességre törekvés jellemzi. Ekkor a gyermek úgy tekint az erkölcsi szabályokra, hogy azok egy társadalmi szerződés termékei. Kritikusan felülvizsgálja, hogy a társas együttműködés szabályai mennyiben segítik elő az egyéni igények megvalósulását. Ebben a szakaszban a törvényre úgy tekint, hogy az megváltoztatható, ha nem fejez ki olyan elveket, amelyek megfelelő összhangba hozzák a társas és egyéni érdekeket.

6. szakasz: a magasrendű erkölcsi elvek szintje. Az etikai elvek absztrakt szinten fogalmazódnak meg. A személy annak alapján határozza meg, hogy mi a helyes, hogy saját lelkiismereti döntései mennyire állnak összhangban az általa választott etikai alapelvvel. Az emberi kapcsolatokra a kölcsönös tisztelet és a bizalom jellemző.

Meg kell jegyeznünk, hogy ez utóbbi leírt állapotot csak igen kevés ember éri el, s mivel egyébként is az iskolás korosztály problémáival foglalkozunk, tulajdonképpen az első 5 szakasz gondolkörére fogunk támaszkodni.

A kognitív-fejlődéslélektani megközelítést azért fontos a fegyelmezés témakörében tárgyalni, mert ahhoz szolgáltat támpontot, hogy a különböző életkorú gyermekek különbözőképpen fogják fel a társas

normákat, s ennek megfelelően ajánlatos kialakítani a fegyelmetlen viselkedés esetén a korlátok felállításának módzatait.

### **c) Behaviorista megközelítés**

A behaviorista elmélet elsősorban a megfigyelhető viselkedésre összpontosít, s csak kevésbé foglalkozik az intrapszichikus faktorokkal. A behaviorizmus egyik alapvető gondolata az, hogy a normaszegő viselkedés tanult viselkedés, amely a nem megfelelő környezetben létrejött válasz nyomán alakul ki (Samuels, 1981). A beavatkozás során azt a célt tűzhetjük ki, hogy a viselkedéses tüneteket – amelyek problémát okoztak a személy számára – megszüntessük, s ezzel összefüggésben a környezet megerősítési feltételeit is meg kell változtatni. A szociális tanuláselmélet értelmében olyan modellek társaságába kell helyezni a gyermeket, akiknek a viselkedése normakövető (Samuels, 1981; Bardon–Bennett, 1974; Madsen és Stephens, 1983). A behaviorista modellben a beavatkozás lényeges részét képezi a problematikus viselkedés megfigyelés révén történő azonosítása, továbbá ezen viselkedés közvetlen előzményeinek és következményeinek a rögzítése. Ezután történik a problematikus viselkedés megerősítő tényezőinek a megszüntetése, és az adekvát viselkedés megerősítőkkel való társítása. A környezet jutalmazási feltételrendszerének átszervezésére példa a zsetonprogram, amely pozitív megerősítések részletesen kidolgozott rendszer szerinti elosztását jelenti (Kuypers–Becker–O’Leary, 1973). A behaviorista modell szerint gondolkodó szakember a jutalmazási és büntetési feltételrendszerek gondos megtervezésének segítségével egy-egy konkrét helyzet vonatkozásában eredményeket tud elérni, azonban probléma van a viselkedésváltoztatás generalizációjával (Hyman–Flanagan–Smith, 1982). Amint megszűnik a megerősítőkre alapozott beavatkozási program, igen gyakran újból megjelenik a normaszegő viselkedés. Egy szűk viselkedésmódosító program önmagában aligha vezet tartós eredményre, azonban ha a beavatkozás szélesebb körű, akkor a viselkedésmódosító program igen fontos részét képezheti a környezeti hatások átstrukturálásának.

### **d) Ökológiai megközelítés**

Az ökológiai megközelítés az osztályteremben levő gyerek viselkedésére ható különböző rendszerek befolyását tartja fontosnak. Az ökológiai elmélet eszmei gyökerei Kurt Lewin gondolatrendszeréhez vezetnek vissza, aki részletesen foglalkozott a pszichoökológia tárgyának körvonalazásával (Lewin, 1972). Az ökológiai elmélet azt tekinti normaszegő viselkedésnek, ami az adott környezetben inadekvát, de ezzel nem a gyermeket kívánja minősíteni, s nem is kívánja őt konformizálni az adott rendszerhez. Mivel az ökológiai elmélet az egyén és az őt körülvevő társas és fizikai rendszerek kölcsönhatását tartja szem előtt, így ezeknek a kapcsolatoknak a megértésére helyezi a hangsúlyt.

Ez az elmélet azt hangsúlyozza, hogy minden ökológiai rendszernek másfajta normája és elvárása van a magatartásra vonatkozóan, és a szakembernek érzékenynek kell lennie ezekre az elvárásokra (Apter, 1982). A különböző környezetben élő szignifikáns személyek elvárásai gyakran eltérnek egymástól, így az egyik környezetben normakövetőnek minősülő viselkedés a másik környezetben normaszegővé válik. Meg kell itt jegyeznünk azt is, hogy nyilvánvaló a gondolati rokonság a korábbiakban kifejtett kultúrakonfliktus-elméletekkel. Itt az ökológiai modell keretében azonban sokkal kisebb társas egységek elemzéséről van szó, mint a szociológiai elmélet esetében. Az ökológiai elmélet tulajdonképpen integratív módon próbálja alkalmazni a korábbiakban bemutatott modellek elemzési szintjeit. E tág kereten belül helyet kapnak a pszichodinamikus, a fejlődéslélektani, a behaviorista elemzési szintek. Jellegénél fogva az ökológiai modell igen sok szociálpszichológiai szempont figyelembevételét feltételezi, de helyet kap ebben a gondolatkörben az orvosi-biológiai szemléletmód is, amely a gyógyszeres beavatkozást preferálja a problémás viselkedés befolyásolásában.

A normaszegő viselkedés befolyásolásának stratégiái

A következőkben bemutatunk néhány olyan stratégiát, amelyek segítséget nyújthatnak a pedagógusnak abban, hogyan reagáljon a fegyelmetlen viselkedésre. Az elméleti kereteket azért vázoltuk fel, mert nem kívántunk egyszerűen recepteket adni a fegyvelmezés stratégiáihoz. A javaslatok egy jelentős része olyan, hogy csupán hangsúlyozza és összegyűjti azokat a megoldási módokat, amelyeket a sikeresen oktató és sikeresen fegyvelmező tanárok saját tapasztalatuk révén ismernek.

## 1. Ökológiai stratégiák

Az ökológiai stratégiák egy normaszegő viselkedés előfordulása esetén a rendszer már meglevő erőinek támogatására helyezik a hangsúlyt (Apter, 1982). Ennek szellemében végzett vizsgálatokat Kounin 1970-ben, melynek során arra a következtetésre jutott, hogy a fegyelmi problémák leghatékonyabb kiküszöbölését a kompetens oktatással lehet elérni (I. Johnson, 1979).

### a) Kompetens oktatás

Kounin 80 általános iskolai tanár óráját vette videoszalagra, olyan tanárokat, akik kiváló, vagy különösen rossz fegyelmező hírében állottak. A videoszalagok elemzése során arra az eredményre jutott, hogy önmagában egyik fegyelmezési stratégia sem bizonyult hatékonynak; sem akkor, ha a kiválóan fegyelmező, sem akkor, ha a rosszul fegyelmező tanárok alkalmazták. A szerző arra a következtetésre jutott, hogy a tanár osztálytermi irányítási stílusa határozta meg azt, hogy az osztály jó magaviseletű volt-e, vagy pedig rendezetlen és kontrollálhatatlan.

A tanítási órán az osztály kontrolljában megfigyelései szerint a következő tanári tevékenységek voltak fontosak:

1. A jól fegyelmező tanár kellően előkészítette a tanítási órák menetét; az órák rendkívül élénkek voltak, kevés időt fordított az óra alatt szervezésre és arra, hogy az egyik tevékenységről átváltson a másikra. A tanulói érdeklődést és figyelmet állandóan magas szinten tartotta.

2. A sikeresen fegyelmező tanár a tanulókat felelősségre vonhatónak tartotta azért, ha nem figyeltek oda az óra menetére. A tanulók figyelmét alapvetően azzal tartotta ébren, hogy frontális oktatást végzett, hogy olyan kérdéseket tett fel az osztálynak, amelyek minden gyermek számára érdekes problémát jelentettek, az egyéni feladatok elosztása során pedig változatosságot biztosított és figyelembe vette a tanulók egyéni képességszintjét.

3. A jól fegyelmező tanár rendszeresen pásztázta figyelmével az egész osztályt, hogy mi történik, és így már lépéseket tehetett a beavatkozásra, mielőtt még a helyzet túl komollyá vált volna. Azok a tanárok, akik nem tudták megfelelő időben leállítani a rendbontó viselkedést, a szerző megfigyelései szerint a következő hibákat vétették:

a) időzítési hibákat: vagyis túl hosszú ideig vártak a rendbontásra való reagálással, s eközben a helyzet súlyossá változott;

b) célponti hibákat: nem vettek észre minden rendetlenkedőt, illetve olyanokat is figyelmeztettek, akik nem fegyelmeztelenkedtek;

c) gyakran estek a túlreagálás hibájába: azaz kiabáltak, hiszterikusává váltak, noha a helyzet éppen higgadságot követelt volna meg.

## 4. A jól fegyelmező tanár rendelkezett az ún. „átfedés” készségével. Ez azt jelenti, hogy a tanár képes:

a) bekapcsolódni a tanulók feladatmegoldási problémájába és segítséget nyújtani;

b) a gyermekeknek a tanítási órán keletkező szükségleteit elővételezni;

c) több dologra egyidejűen figyelni;

d) zökkenőmentesen átváltani egyik tevékenységről a másikra anélkül, hogy tanítványait különösebben megvárakoztatná.

Ennek az empirikus vizsgálatnak az eredményei csakugyan fontosak a fegyelmi problémák megelőzése szempontjából, azonban azt a végkövetkeztetést nem fogadhatjuk el, hogy a fegyelmi problémák

keletkezése egyedül a tanítási óra vezetésének a színvonalán múlna. Nehezen fogadható el ez a következtetés az ökológiai gondolatrendszeren belül, mivel ez a modell a rendszerek kölcsönhatását vizsgálja. Az egyén és a rendszerek kölcsönhatásának figyelembevételére támaszkodva jegyezzük meg, hogy a családban, az iskolai osztályban a társak részéről, valamint az iskolán kívüli kortárs csoportokban keletkezhetnek olyan aktuális stresszhelyzetek, amelyeknek a feldolgozatlansága következtében a gyermek a tanítási órán fegyelmetlenül viselkedést produkál annak ellenére, hogy a tanár tanúsítja az összes olyan készséget, amely preventív lehet az óra alatti rendbontás szempontjából. Bár a Kounin által kimutatott tanári készségek meglehetősen minimálisra csökkentik a fegyelmetlenül viselkedés megjelenését, ennek kizárólagos hangsúlyozása aránytalanul nagy felelősséget ró a tanárra, és téves következtetéseket is elindíthat.

### **A gyermekek viselkedésének rövid távú befolyásolása**

Long és Newman 1965-ben az iskolában előforduló fegyelmetlenül viselkedés kezelésének négy alternatíváját írja le, melyet tapasztalati úton alakítottak ki (Long–Morse–Newman, 1965; Hyman–Flanagan–Smith, 1982). Ezek az alternatívák a következők: a megengedő viselkedés, a tolerálás, a beavatkozás és a preventív tervezés.

1. Megengedő viselkedés: az iskola legtöbb szabálya a gyermekek impulzív viselkedésének korlátozását célozza. Fontos azonban azt is tudniuk a gyermekeknek, hogy mit szabad tenniük. Fontos tehát, hogy a szabályokat lehetőleg pozitív módon fogalmazzuk meg.
2. Tolerancia: gyakran előfordul, hogy a gyermek új státust próbál megszerezni a csoportjában vagy a tanárral való kapcsolatban; más esetben arról van szó, hogy a gyermek esetlegesen rendbontónak minősített viselkedése nem több, mint az életkorára jellemző viselkedés, amely az életkor előrehaladtával megszűnik. Ismét más esetben arról van szó, hogy a gyermek viselkedésében jelentkező feszültség valamilyen aktuális stresszel magyarázható. Ezekben az esetekben a szankcionálás helyett a tolerancia sokkal hasznosabb tevékenység.
3. A viselkedésbe való beavatkozás: a szerzők ennek 12 módját írják le, melyekből most néhányat ismertetünk. A viselkedésbe való beavatkozás akkor válik szükségessé, ha nem akarjuk, hogy a gyermek megnyilvánulásai még nagyobb rendbontást eredményezzenek, vagy azt szeretnénk, hogy a tanteremben tanulás történjék. Mielőtt a beavatkozás módszereit vennénk sorra, végig kell gondolnunk azt is, hogy mikor van szükség beavatkozásra, és mikor nincs.

### **A beavatkozás szükségességének kritériumai:**

- Mások testi épségének vagy önbecsülésének védelme.
- Vagyontárgyak védelme.
- A folyamatban lévő tanítási program védelme.
- A rendbontó viselkedés elterjedésének megelőzése.
  - Egy-egy iskolai szabályra való utalás.

### **Szükségtelemné teszi a beavatkozást, ha olyan helyzet áll elő, hogy**

- a beavatkozás okozta felbolydulás semlegesítené a beavatkozás pozitív hatását;
- ha már nem az egyes gyermekek problémájával kell szembenéznünk, hanem az egész csoportéval.
- ha a tanár olyan jó hangulatban van, hogy nem tud hirtelen annyi haragot kifejezésre juttatni, amennyivel meg tudja győzni a gyermeket és társait a probléma súlyosságáról.

### **Következzék most néhány befolyásolási technika a fegyelmetlenül viselkedés pillanatnyi szabályozására:**

1. **Szándékos mellőzés:** azt jelenti, hogy nem vesszük figyelembe a gyermek viselkedését, mivel az megszűnik spontán módon is.

**2. Jelzéssel történő beavatkozás:** több tanár számos olyan jelet kidolgoz, amelynek segítségével jelezheti a helytelenítést és a kontrollját. Ilyen nem verbális módszerek: a szemkontaktus, a kéz gesztusai, az ujjakkal történő dobolás, köhögés, arckifejezések, poszturális jelzések. Ezek a nem verbális viselkedések a rendbontó viselkedés legkorábbi szakaszaiban a leghatékonyabbak.

**3. Proximitáskontroll:** ez esetben a tanár a gyermek és a közte lévő térbeli távolság nagyságát szabályozza. Enyhe rendetlenkedés esetén a tanár nem fenyegető közeledése a gyermekhez a viselkedés kontrollját segíti elő. Vannak olyan gyerekek, akik számára enyhe érintés is szükséges. E három technika előnye, hogy az adott gyermeket a figyelmeztetés nem hozza zavarba társai előtt, s miközben a tanár ezeket az eljárásokat alkalmazza, a tanítás zavartalanul folyhat tovább.

**4. Akadályelhárítás:** ez esetben arról van szó, hogy az önállóan megoldandó feladat nehézsége frusztrálja a gyermeket, de bátortalan ahhoz, hogy a tanár segítségét kérje. Mivel nem figyel a feladatra, rendbontó viselkedésbe kezd. Ha ilyenkor a tanár kérés nélkül segítséget nyújt, akkor ezzel elhárította a feladat megértésének akadályát és a fegyelmezetlen viselkedés kibontakozását.

**5. A tanítási óra programjának átstrukturálása:** ezt akkor érdemes fontolóra venni, ha az osztályban magas érzelmi feszültség uralkodik, melyet az előző órával kapcsolatos vagy a szünetben történt események váltottak ki.

## Szervezeti hatásokon alapuló stratégiák

### A szerepelvárások kommunikálása

Az iskolákban a legelterjedtebb módszer a rendbontó viselkedés megelőzésére, ha az iskola egyértelműen definiálja a tanárok és a tanulók számára, hogy milyen magatartást vár tőlük.

A fegyelmezési problémák kezelésében az első lépések között szerepelhet, ha egyértelműen közöljük a tanulókkal az osztályteremben érvényes normákat (Johnson, 1979). A normák megfogalmazásánál a következő szempontokat ajánlatos figyelembe venni:

- a) A lehető legkevesebbre csökkentsük a szabályok számát.
- b) A szabályok inkább általánosak legyenek, mint konkrétak, s legyenek rugalmasak, hogy változtatni lehessen rajtuk, ha ez szükséges.
- c) A tanár adjon magyarázatot a szabályok alapelveinek megértéséhez. Mutasson rá, hogy a szabályok nem a felnőtt uralom önkényéből származnak.
- d) A tanár tartsa be önmaga is ezeket a szabályokat, és nyújtson modellt a tanulók számára.
- e) Vonja be a tanár a tanulókat az osztálytermi normák kialakításába vagy megváltoztatásába.

### A tanulók bevonása a szabályok kialakításába

Van a szervezetpszichológiának egy törvényszerűsége, miszerint az emberek támogatják és érvényre juttatják azokat a döntéseket, amelyeknek kialakításában részt vettek, míg a mások által rájuk kényszerített döntéseknek ellenállnak. Ha a tanulókat sikerül bevonni az osztálytermi normák kialakításával kapcsolatos döntésekbe, akkor az iskolában nagy valószínűséggel kevesebb lesz a fegyelmezési probléma (Johnson, 1979).

Tjosvold (1978) elemzése szerint a szervezeti kontroll kialakításában két fő orientáció érvényesül az intézményekben: a diktatórikus és az együttműködő kontrollorientáció.

A diktatórikus kontrollorientációval rendelkező tanárra a következő szemlélet jellemző:

azt feltételezi, hogy tanulóit állandóan ellenőrizni kell, azért, hogy megfelelően végezzék tevékenységüket. A tanulókat olyan embereknek tartja, akik felelőtlenek, és nem rendelkeznek

önfegyelemmel. A tanár úgy látja, hogy neki kell meghoznia a tanulók helyett a döntéseket. Ennek következtében a tanulók mint alacsony státusú személyek, nagyfokú bizonytalanságot élnek át; ugyanis a magas státusú személlyel, a tanárral kapcsolatos információjuk torzul, tehát nem érezhetik magukat biztonságban. Félelemteli vonzódás jelenik meg bennük a nagyhatalmúnak tekintett tanár iránt. A tanulók vagy eltitkolják álláspontjukat a tanár elől és igyekeznek konformis magatartást tanúsítani, hogy a tanár kedvelje őket – vagy éppen keményen kritizálják magatartását.

Mint láthatjuk, ebben az elemzésben a diktatórikus kontrollorientáció olyan magatartásként jelenik meg, amely közvetlenül agresszív feszültségek s ennek következtében fegyelmi problémák okozója is lehet.

Ezzel szembeállítható az együttműködésre orientálódás.

Az együttműködő orientációval rendelkező tanárok indirekt nevelési módszereket részesítenek előnyben. Tanulóiktól elvárják, hogy egymás képességeit tartsák tiszteletben. A tanár elvárja diákjaitól, hogy nyíltan fejezzék ki gondolataikat és érzéseiket. Megosztja hatalmát tanulóival, és törekszik a közös döntéshozatalra.

Glidewell (1978) a következőkben foglalja össze, hogy milyen következményekkel jár, ha a tanár a hatalmának megosztására törekszik:

- a) megnövekszik a tanulók közötti interakciók száma,
- b) csökken a tanulók közötti konfliktusok száma,
- c) csökken a tanulók szorongásának mértéke,
- d) megnő a tanulók egymás iránt tanúsított tisztelete és megbecsülése,
- e) a kortárs csoportban jobban eloszlik a hatalom,
- f) nagyobb toleranciát tanúsítanak a diákok egymás iránt abban az esetben, ha valamelyikük eltérő nézetet képvisel,
- g) megnő az önálló véleményalkotás mennyisége
- h) nő a tanulók által önként kezdeményezett feladatvégzés mennyisége.

A hatalom megosztása azonban önmagában véve nem eredményez javulást a tanulási teljesítményben.

E pozitív eredmények mellett figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a diktatórikus kontrollorientációról az együttműködő orientációra történő átváltást megnehezítik olyan objektív körülmények, mint például ha nagyszámú embert kell egyszerre irányítani a feladatvégzések során (Gage–Berliner, 1975; Mazis–Canter, 1979; Goffman, 1959).

**A nagy iskolák és a nagy osztálylétszámok nem segítik elő a tanárok számára a demokratikusabb szerepkör felvállalását.**

### **Érdekkonfliktusok feloldása**

Érdekkonfliktusok gyakran keletkeznek a tanárok és a diákok között. Gyakorta előfordul, hogy az iskola által felállított sikerkritérium nem érdekli azokat a tanulókat, akik anyagilag jól jövedelmező és gyorsan kamatozó szakmák felé orientálódnak (Johnson, 1979; Strom–Bernard, 1982). Más esetben a tanulóknak gondot okozhat, hogy hiányzik az iskola személyzetével való megfelelő kommunikáció.

DeCecco és Richards 60 különböző általános és középiskola 8000 diákjával, 500 főnyi személyzetével készített interjút. Az interjú eredményei azt mutatták, hogy mind az iskolák személyzete, mind a diákok igyekeztek elkerülni a közöttük fennálló konfliktusok nyílt egyezkedéssel történő megoldását, és a megoldatlan érdekkonfliktusokból származó harag nyílt szóbeli kifejezését (l. Johnson, 1979). Ez a helyzet azt eredményezi, állapítja meg a szerző, hogy az iskolák az ellenségesség színhelyévé válnak, a fel nem oldott konfliktusok pedig fegyelmezési problémákban jelennek meg. Az érdekkonfliktusokkal kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy maguknak a konfliktusoknak a léte szükségszerű, azonban az nem mindegy, hogy a konfliktusok megoldása konstruktív vagy destruktív módon történik-e. Elősegíti a konstruktív konfliktusmegoldást, ha a felek egyezkedési készségekkel rendelkeznek. Annak ellenére,

hogy a konfliktusoknak csak egy része oldható meg egyezkedéssel, most Johnson nyomán felvázoljuk az egyezkedés folyamatának szempontjait, alapelveit (Johnson, 1978, 1979):

1. Az ellenséges nézetek konfrontálása. Azt jelenti, hogy az egyik személy nyíltan kifejezi a saját szemszögéből a konfliktust és a konfliktussal kapcsolatos érzelmeit, miközben a másik felet is ennek megtételére készíti.
2. A konfliktus közös meghatározása. A konfliktus tartalmát a legapróbb részletekig meg kell határoznunk.
3. Az álláspontok kommunikálása. Ebben a szakaszban különbséget kell tenni aközött, hogy mi az egyik fél, és mi a másik fél álláspontja a konfliktus tárgyával kapcsolatban.
4. Amennyiben a felek valódi megegyezésre kívánnak törekedni, úgy próbálják meg kifejezni egymás számára az együttműködés szándékát.
5. Belehelyezkedés a másik fél nézőpontjába. Az egyezkedésnek ebben a szakaszában meg kell próbálnunk, hogy a másik fél szemszögéből nézzük a konfliktust. A másik fél nézőpontjának átvétele történhet mondanivalójának újrafogalmazásával, vagy történhet tényleges szerepcserés beszélgetéssel.
6. A megegyezés elérése. A megegyezésnek tartalmaznia kell, hogy a megtárgyalt kérdéskörökben a felek milyen közös állásfoglalást alakítottak ki, és ennek milyen magatartási konzekvenciái vannak a jövőre nézve, mindkét fél számára.

### **A fejlődéslelektani szempontot figyelembe vevő stratégiák**

E stratégiák tartalmilag nem hoznak lényegesen újat a fegyelmező eljárások körében, azzal viszont, hogy figyelembe veszik a gyermek erkölcsi szocializációjának fejlettségi szintjét, gazdagítják a fegyelmező eljárások felhasználásának lehetőségeit.

Az alábbiakban Sprinthall–Sprinthall (1981) nyomán bemutatunk néhány fegyelmezési stratégiát, melyet a szerzők megfeleltettek a Kohlberg által felállított morális fejlődési szakaszoknak.

1. szakasz: testi kontaktus vagy korlátozás alkalmazása az együttműködés kikényszerítéséhez. Az egyenlőtlen hatalom érvényesítése következtében történő engedelmesség. Általában csak rövid hatású.
  - Pozitív módszerek: önkontrollját veszített, dühkitörést produkáló gyermek karjainak lefogása. Enyhébb magatartási probléma esetén proximitáskontroll és különböző metakommunikatív vagy verbális figyelmeztetések alkalmazása.
  - Negatív, nem ajánlott módszerek: ütés, rúgás, csak hogy megleckéztessük a gyermeket; a gyermek sötét helyiségbe zárása.
2. szakasz: tárgyi tevékenység és szóbeli megerősítések alkalmazása, kedvezmények megvonása. Csak rövid távon hatékony, amíg a megerősítéseket alkalmazzuk:
  - Pozitív módszerek: a gyermek kedvenc tevékenységét végezheti, ha teljesítette feladatát. Kedvező állapotot jelent, ha a tanár részéről alkalmazott elismerések és elmarasztalások aránya 2:1. Zsetonprogram alkalmazása. Kedvezmények megvonása.
  - Negatív, nem ajánlott módszerek: kizárólagos félelmen alapuló tanulási eljárás alkalmazása (averzív kondicionálás), túlzottan sok negatív megerősítés alkalmazása (kritika, gúnyolódás).
3. szakasz: kortársi és felnőtti presszió alkalmazása, hogy a gyerek igazodjék a csoport normáihoz. Hosszú időn át hatékony lehet, mindaddig, amíg az egyén a csoport tagja marad.

– Pozitív módszerek: a csoport részvételével határozzuk meg az osztály szabályait. Csoportos beszélgetések az osztályban a rendbontó viselkedés hatásainak a megtárgyalására.

Az együttműködő tanulás érdekében csoportos jutalmak odaítélése.

– Negatív módszerek: az osztály tagjait bünbakképzésre buzdítjuk. A csoportot arra használjuk fel, hogy a tanulót a csoport előtt nyilvánosan megszegényítsük, vagy elérjük, hogy kiközösítse őt a csoport.

4. szakasz: a jogi szabályoknak megfelelő kontroll és szankciók. Az egyéni felelősségvállalása és értékválasztás hangsúlyozása.

– Pozitív módszerek: szerződésrendszer alkalmazása a rendbontó viselkedés megváltoztatása érdekében, amihez a tanuló beleegyezése szükséges. Önirányítási, önjutalmazási készségek tanítása.

– Negatív módszerek: az egyéni versengést elősegítő osztályozás vagy jutalmazás. A magatartási szabályok tartalmának szűk értelmezése, az alapelvek figyelembevétele nélkül.

5. szakasz: a szabályokat demokratikusan hozzák létre a felnőttek és a tanulók közös megbeszélésével. Választási eljárásokat alkalmaznak, szavazati joggal rendelkeznek a tanulók.

Az itt bemutatott fegyelmezési eljárások alkalmazásánál azt az alapelvet ajánlatos figyelembe venni, hogy az adott morális fejlődési szakaszhoz képest eggyel magasabb szintű szakasznak megfelelő eljárásokat alkalmazzunk. Amikor a gyermekek fejlődéslélektanilag egy adott szinten állnak, képesek az eggyel magasabb fejlettségi szinthez társított módszerek megértésére is. Amennyiben ezek a módszerek nem vezetnének eredményre, úgy még mindig alkalmazhatók a fejlettségi szintnek megfelelő eljárások (Sprinthall–Sprinthall, 1981).

Az általános iskola alsó tagozatában az erkölcsi szocializáció fejlettségi szintje főként az 1. és a 2. szakasznak feleltethető meg, a javasolt fegyelmezési módszer pedig a 2. és a 3. szakaszhoz tartozó eljárásor lehet. A felső tagozatban az erkölcsi szocializáció fejlettségi szintje elsősorban a 2. és a 3. szakasznak feleltethető meg, a középiskolában pedig a 3. és a 4. szakasznak, s ennek megfelelően eggyel magasabb szintről ajánlatos választanunk az alkalmazni kívánt fegyelmező eljárást.

Megjegyezzük, hogy bár a fegyelmezési eljárások fejlődéslélektani szempontú alkalmazásának figyelembevétele igen fontos, a jelenlegi felosztást csupán támpontként javasoljuk. Ajánlatos úgy tekinteni minden szakasz fegyelmező eljárására, hogy az adott szakaszban a jelzett fegyelmező eljárás lehet domináns, de mindez nem zárhatja ki az eljárások aktuális helyzetnek megfelelő rugalmas felhasználását.

### **Pszichodinamikus elvekre épülő stratégiák**

Dreikurs 1968-ban egy olyan programot dolgozott ki, amely elméleti gyökereit tekintve az Adleri individuálpszichológián nyugszik (l. Wolfgang–Glickman, 1980).

Dreikurs szerint a gyermek a fegyelmezetlen viselkedéssel négy fő célt szeretne elérni. Ezek a következők:

#### **1. A figyelem megszerzése.**

Ez akkor válik nyilvánvalóvá, amikor a gyermek állandóan keresi az alkalmat, hogy az osztályhoz tartozhasson, de nem a munkája révén próbál magának elismerést szerezni.

#### **2. Hatalom és ellenőrzés megszerzése.**

Ilyen célt az a tanuló állít maga elé, aki alacsony önértékeléssel küzd, és úgy érzi, hogy nem tud mások elvárásainak megfelelni. Itt meg kell jegyezni azt is, hogy ezek a célok általában nem tudatosulnak külső segítség nélkül a gyerek számára.

### 3. Bosszúállás.

Az ilyen tanuló úgy érzi, hogy egyenlőtlen helyzetben van a többiekkel szemben. Számára az a fontos, hogy mindenáron nyertes legyen, akár mások bántalmazása és megalázása révén is.

### 4. Tehetetlenség:

a tanuló minden reményt feladott már azzal kapcsolatban, hogy elérjen olyan célokat, mint például státust szerezni a kortárs csoportban. Elfogadta azt az érzést, hogy ő senki.

E modell értelmében a tanárnak az a feladata, amikor tapasztalja a tanuló fegyelmezetlen viselkedését, hogy becslést készítsen róla: mi lehet a tanuló célja ezzel a viselkedéssel.

Erről a tanár úgy alkot hipotézist, hogy saját érzéseit próbálja észlelni, vagyis azt, hogyan reagál arra, amikor a tanuló rendbontó magatartást tanúsít. Ennek alapján megállapítja, hogy mi a tanuló alapvető célja a viselkedéssel, majd igyekszik négyszemközti helyzetet teremteni és megkérdezni a tanulótól, hogy miért viselkedett úgy, ahogyan tette. Ha például úgy ítéli meg a tanár, hogy a gyermek célja a fegyelmezetlen viselkedéssel nem más, mint hogy kontrollt szerezzen, akkor megkérdezi: „Lehet, hogy azt szeretnéd, hogy minden úgy menjen, ahogy te akarsz? Te szeretnél lenni a vezető?” Amennyiben a tanár sikeres kísérletet tesz arra, hogy a gyermek reakcióját megértse, arra kell törekednie, hogy a mindennapi tevékenység során ne keveredjen hatalmi harcra a gyermekkel. Továbbá: tegye lehetővé, hogy a gyermek vezető szerepbe kerüljön a mindennapi tevékenységek elvégzése során. Legyen például folyosóügyeletes, vagy ő szedje be a házi feladatokat.

Mint láthattuk, a dreikurs-i modell a gyermek szándékainak megértése, majd a szándékok értelmezése révén kíván változást elérni a fegyelmezetlenül viselkedő gyermek magatartásában.

Glasser egy humanisztikus-eklektikus megközelítést dolgozott ki (Glasser, 1975; Wolfgang–Glickman, 1980). Glasser az általa kidolgozott módszert realitásterápiának nevezi, jóllehet ez az eljárás inkább tanácsadási módszernek tekinthető, s az alapelvek vonatkozásában a humanisztikus pszichológia, valamint a behaviorizmus gondolköréből merít. Az alábbiakban röviden ismertetjük Glasser téziseit, amelyekből most elsősorban az derül ki, hogy nagymértékben felhasználja a humanisztikus alapelveket.

#### **Az egyéni tanácsadás során a szerző a következő alapelveket hangsúlyozza:**

1. Az egyénnek felelősséget kell vállalnia saját tevékenységéért.
2. A sikertelen egyént úgy kell irányítani, hogy reális célokat tűzzön maga elé.
3. A változást igénylő egyénnek a jelen helyzetet kell megértenie.
4. Az ember legalapvetőbb szükséglete a társas identitás, s a fiatalnak el kell kezdenie, hogy olyan egyéniséggé váljon, aki értéktudattal, biztonságérzettel rendelkezik, és képes arra, hogy más személyekhez tudjon kapcsolódni (Hyman–Flanagan–Smith, 1982).

A Glasser által kidolgozott megközelítésnek most a csoportos tanácsadási formáját ismertetjük. Ennek lényege: az osztály rendszeresen összeül a tanárral, hogy megbeszélést tartsanak (classroom meeting). A megbeszéléseken bárki felszólalhat. A beszélgetés vezetője hangsúlyozza, hogy nincsenek rossz válaszok. A gyermekek lehetőség szerint körben ülnek. A többféle típusú megbeszélés egyik fajtája a problémamegoldó ülés. Ilyenkor egy-egy gyermekkel kapcsolatos problémát tárgyalnak meg.

A tanárnak kézben kell tartania a megbeszélés irányítását, hogy biztosítsa: ne fordulhasson elő bűnbakképzés és csúfolódás.

Egy ilyen ülés főbb szakaszai:

1. A tanár felkéri a tanulókat: mondják el, hogy az adott tanuló velük személy szerint hogyan viselkedett, és ennek milyen következményei voltak.

2. Miután mindenkinek volt lehetősége a hozzászólásra, a tanuló elmondja, hogy mások mit csináltak vele szemben, ami őt zavarta. Ennél a pontnál az ülés célja már az, hogy meginduljon a helyzet megoldásának a keresése.

3. A tanár javasolja, hogy az osztály a rendbontó tanulóval együtt adjon ötleteket a viselkedésváltoztatáshoz. Ezután azt kéri, hogy szűkítsék le a lehetséges alternatívák körét.

4. Végül a tanár felkéri a tanulót, hogy válasszon ki egy tervet, és köteleződjék el a végrehajtása mellett. Ugyanakkor a tanár és az osztály tagjai is elkötelezik magukat: mindent meg fognak tenni annak érdekében, hogy a tanuló megvalósítsa tervét.

Ha a tanuló ezek után nem hajtja végre a tervet, akkor a csoporttól való szeparáció különböző fokozatain kell végighaladnia.

### **Összegzés és kitekintés**

Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdéseiről szóló fejezetben sorra vettük azokat az elméleteket, amelyek a normaszegő viselkedés sajátosságaival foglalkoznak. Az átfogóbb elemzés érdekében foglalkoztunk a normaszegés antropológiai és szociológiai hátterével, majd ezek után bemutattuk a különböző pszichológiai megközelítéseket. Ennek során érintettük a pszichodinamikus, a kognitív-fejlődéslélektani, a behaviorista és az ökológiai modellt. A modellek elméleti kereteihez illesztve felsorakoztunk több olyan stratégiát, amelynek alkalmazásával a fegyelmi problémák kezelhetők.

A sokféle eljárás ismertetésével az volt a célunk, hogy választékot kínáljunk a szakemberek, pszichológusok és pedagógusok számára a helyzetnek megfelelő megközelítés kiválasztásához.

Amikor ezeket a módszereket közreadjuk, tudatában vagyunk annak, hogy a hatékony alkalmazáshoz nem elegendő a módszereknek pusztán olvasás útján szerzett ismerete. A mindennapi konkrét helyzetek és a megvalósítás során felmerülő személyes problémák megtárgyalása szükséges ahhoz, hogy az ilyen típusú elméleti ismeretek gyakorlattá váljanak.

2007. szeptember 24.