

## KONFLIKTUS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS, MINT A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT JELENSÉGEI

### CONFLICTS AND COOPERATION AS PHENOMENA IN PEDAGOGICAL PROCESSES

Ádám Erzsébet

**Abstract:** In the study we aim to synthesize the phenomena and meaning of social conflicts and cooperation. Consequently, we examine the nature of conflicts and cooperation that are present in pedagogical processes, as well as the possible forms of solutions and their realization. Conflicts are unavoidable and also inherent part of social situations in case of organizations that suppose lots of people's coordinated activities, such as schools. The cooperative nature of conflict resolution is determined by the utilization of past cooperative behavior, the social and strategic character of conflicts, individuals' value-preferences as well as the perception of given situations and all the participants of the conflict. The development of cooperative skills is influenced by the reduction of conflict power, partners' reciprocation of cooperative behavior, the increased potential for communication, the decrease of interpersonal distance and the increase in the number of conflict participants. The more individuals are concerned with partners' benefit, the more often they utilize the strategy of cooperative conflict resolution.

**Keywords:** conflict, cooperation, no-lose conflict resolution, cooperative education method

#### Bevezetőként

Az emberek fülében a „konfliktus” szó negatív jelentése cseng, a harmóniát (együttműködést) pedig pozitívan értelmezik. Rossz híre a két fogalom ellentétes jelentéséből ered. Harmóniáról/együttműködésről akkor beszélhetünk, ha a kívánatos és a fennálló megegyezik egymással. Ez a jelenség csupán ideiglenes állapotnak tekinthető a világ változékonyságának köszönhetően. Csepeli szerint a változás pusztán lehetősége már magában hordozza a konfliktus lehetőségét, a bekövetkezett változás pedig konfliktusra ad okot. Azonban a változás és a konfliktus közötti oksági viszony nem ennyire egyértelmű. Mivel a változás egyrészt konfliktust okoz, másrészt számos változást konfliktusok okoznak (Csepeli, 2001, 276). Úgy véljük ezt a vitát nehéz eldönteni, sőt talán lehetetlen. Jelen tanulmánnyal nem is ez a célunk, inkább egy átfogó képet szeretnénk nyújtani a társadalomban megjelenő konfliktusok és együttműködések jelenségéről, a fogalmak jelentéséről, illetve közelebbről megvizsgálni a pedagógiai gyakorlatban lejátszódó konfliktusok és együttműködések jellegét és azok megoldásának, illetve megvalósulásának lehetőségeit.

#### Elméletek

A társadalmi együttélés nélkülözhetetlen velejárója a tagok közti együttműködés és az ezzel szembenálló versengés, azaz a konfliktus. A szociológiai álláspontok egyik része az emberi társadalmak harmóniáját és belső rendjét emelik ki, míg mások a társadalmi konfliktusok állandó ismétlődését hangsúlyozzák. A harmóniaelmélet az emberi társadalmat a tagok együttműködésével jellemzi, a konfliktust kivételes és diszfunkcionális jelenségnek tartja. E nézőpont hívei (többek között Talcott Parsons – elméletét strukturális-funkcionalizmusnak nevezik) az idő folyamán végbemenő

változások ellenére a társadalom legnyilvánvalóbb tulajdonságának a folyamatosságot és a konszenzust tartják (Andorka, 2001, 156-157; Giddens, 2003, 669).

A konfliktuselmélet képviselői (Marx és Weber hívei) érzécsalódásnak vélik az emberek közti felebarátságot. Így a társadalmat, mint egy megosztott, feszültségekkel és küzdelmekkel terhes jelenséggént értelmezik, ami nem szükségképpen káros jelenség, mivel a konfliktusok a társadalmi fejlődés mozgatórugói is egyben (Andorka, 2001, 156; Giddens, 2003, 669).

Szociálpszichológusok szerint a társadalmi együttéléshez nélkülözhetetlen rend és kiszámíthatóság a társadalom tagjaitól együttműködési készséget kíván. Az együttműködés egyik legfőbb oka az általa megvalósítani remélt célok elérése, melyet kizárólag együttműködés által valósíthatnak meg (Csepeli, 2002).

Weber a konfliktust a kormányzat és a politikai bürokráciák vonatkozásában vizsgálja, úgy véli, hogy a konfliktus az „*emberi gyarlóság, a gyávaság, a butaság és a kapzsiság következménye*” (Perrow, 2002, 143).

A konfliktust középpontba helyező álláspontot vallók nézeteit Marx<sup>1</sup> „*osztálykonfliktus*” elméletével szemléltethetjük. Aki a társadalmat „*erőforrásokkal nem egyformán ellátott osztályokba*” sorolja, ami a társadalmi rendszerbe beépített éles érdekellentéteket eredményez. Ezen érdekellentétek bizonyos ponton osztályharcba torkollanak, ami számottevő változásokat eredményez. Ezen elmélet hívei a társadalmat feszültségekkel telített rendszernek tekintik, hol az osztályokat, hol a faji megosztottságot, hol pedig a politikai csoportosulások ellentéteit helyezve a konfliktusok kialakulásának középpontjába (Giddens, 2003, 669; Boudon, Besnard, Cherkaoui és Lécuyer, 1998, 96).

Dahrendorf konfliktuselméleti koncepcióját a strukturális-funkcionális elmélet ellentétének és a marxi gondolatrendszer módosított felfogásának, ill. továbbfejlesztésének tekinthetjük. Alapfeltevései ellentétesek Parsonséival: „*strukturális szinten a rendszer elemeinek alapvető ingatagságát feltételezi*”. Mely elemek konfliktusoktól terhes kapcsolatban állnak egymással, hozzájárulva a társadalom állandó változásához. Dahrendorf ezzel szemben úgy véli, hogy valamennyi társadalmat az a „*kényszer tartja össze, amelyet egyes tagjai mások felett gyakorolnak*”. Eredményesebbnek tartja azt a marxi nézőpontot, hogy a „*társadalmi csoportok közötti konfliktus a társadalmi változás magyarázó modellje*”, annyiban módosítva, hogy a lehetséges csoportképződés strukturális kiindulópontját máshová helyezi. Szerinte a konfliktusok előidézői az uralmi viszonyok, melyeket nem a termelési (tulajdonviszonyokból) vezet le (Niedenzu, 2000, 182-183).

<sup>1</sup> A konfliktuselmélet legegyszerűbb megfogalmazói Marx és Engels, nem csak tudósok voltak, hanem már életükben nagy jelentőségű politikai mozgalmat is szerveztek, munkásságuk a közgazdaságtan mellett kiterjedt a filozófiára is. Munkáik azonban nem szükségképpen tartoznak össze, a szociológiai jellegűeknek három csoportja létezik:

a) egy-egy társadalom meghatározott történeti időszakát jellemző művek (pl. Munkásosztály Angliában, Osztályharcok Franciaországban.)

b) a kapitalista társadalom működését elemző A tőke c. műve

c) történelemfilozófiai művek (Kommunista kiáltvány)

Szerintük a társadalmak története az osztályharcok története. Valamennyi társadalomban az uralkodó, kizsákmányoló osztály és az elnyomott, kizsákmányolt harcol egymással. Az uralkodó osztály a kizsákmányoltak jövedelmének a létminimumra szorítása útján törekszik saját jövedelmét növelni, a kizsákmányolt osztály viszont azért harcolt, hogy a munka termékeiből minél több jusson neki. A kapitalizmusban pl. hogy a bére minél nagyobb legyen. Végül soron az osztályharc a körül folyik, hogy az uralkodó osztály fenn kívánja tartani az adott társadalmi, gazdasági rendszert, a kizsákmányolt osztály pedig meg akarja dönteni. Így az osztályharc a társadalmi változás, fejlődés mozgatóereje, és osztályharc útján fog megvalósulni az igazságos társadalom.

Marx és Engels szerint a társadalmi szerkezetben elfoglalt hely fő meghatározója a termelőeszközökhöz való viszony: a termelőeszközök tulajdonosai (rabszolgatartók, nagybirtokosok, tőkésék) állnak szemben azokkal, akiknek nincs a kezükben termelőeszköz (rabszolgák, jobbágyok, bérmunkások). E két kategória mellett további kategóriákat különböztettek meg, amikor egy-egy társadalmat konkrétan vizsgáltak. Pl. a Forradalom és ellenforradalom Németországban c. munkában a feudális nemességet, nagy és középparasztságot, szabad kisparasztokat, jobbágyokat. Az Osztályharcok Franciaországban c. műben a kispolgárságot, a birtokos parasztságot és a lumpenproletárokat. Az osztályokon belül tehát megkülönböztettek olyan kategóriákat is, amelyek nem a termelőeszközökhöz való viszony, hanem más jellemzők tekintetében különböznek el egymástól.

Az együttműködést (konszenzust) és konfliktust hangsúlyozó álláspontok összehasonlításakor fontos Durkheim nevét is megemlítenünk. Aki „*testfilozófiájában*” úgy tartotta, hogy a társadalom kölcsönösen összefüggő részek összessége. „*A test különböző feladatok ellátására specializálódott részekből áll, amelyek mindegyike részt vesz az életfolyamatok fenntartásában. Ezeknek harmonikusan kell illeszkedniük egymáshoz;*” ellenkező esetben a szervezet létét veszély fenyegeti. Ami a párhuzamba hozható Durkheim (és Parsons) szerint a társadalommal is. „*A társadalom folyamatos fennmaradása érdekében a specializálódott intézményeknek (politikai rendszer, vallás, család, oktatási rendszer) harmonikusan kell együttműködniük.*” A társadalom folyamatosságát meghatározza az az együttműködés, amely tagjai között feltételezhető az alapértékeket illetően.

A konfliktus az emberi társadalmak lényegéhez tartozik, sőt a fejlődés mozgatóereje. Egy társadalomban az egyének vagy csoportok közötti ellentét két formáját különböztetik meg. Az egyik az, amikor az érdekellentét két vagy több egyén, illetve csoport között alakul ki; a másik pedig az egyének vagy közösségek nyílt harcáról szól. Az érdekkonfliktus nem mindig eredményez nyílt harcot, az aktív konfliktusok pedig téves érdekellentétekből fakadnak (Giddens, 2003, 688).

### A konfliktusok tartalma

A konfliktust, legyen az egyéni vagy kollektív, két szereplő közötti nyílt ellentétek megnyilvánulásainak tekinthetjük, akiknek pillanatnyilag érdekeik nem hangolhatók össze egyes anyagi vagy szimbolikus javak birtoklása vagy kezelése során. Az érdekellentétek szembeállíthatnak egymással államokat (háború), vagy a társadalmon belül vallási, nemzeti vagy etnikai csoportokat, társadalmi osztályokat, esetleg társadalmi intézményeket (egyházak, pártok, különböző szervezetek, társaságok). A közösségen belül (család, szakszervezet) egymás ellen fordíthat eltérő státusú és szerepű egyéneket. A társadalmi konfliktusok<sup>2</sup> nem feltétlenül eredményei az őket kiváltó tényleges körülményeknek, azonban akkor jelennek meg, ha az egyik fél rá akarja kényszeríteni akaratát a másik félre annak ellenkezése ellenére (Boudon, Besnard, Cherkaoui és Lécuyer, 1998, 96).

A konfliktusok résztvevői valamennyi esetben személyek, azonban a konfliktusok tartalma nem csupán személyek célokra, állapotokra, problémákra vonatkozó vélekedéseinek összeegyeztethetlenségére egyszerűsödik. Legkockázatosabbak a résztvevők által legkevésbé vagy egyáltalán nem kontrollált konfliktusok – a **történelmi konfliktusok**, melyek nemzedékeken át folynak.

A történelmi konfliktusok fennmaradásának oka a társadalmi érdekek különbségében kereshető. Azonban az összeegyeztethetetlen érdekek önmagukban nem elegendők a konfliktus életben tartására. A történelmi és társadalmi konfliktusok résztvevői rendszerint olyan emberek, akiket a szóban forgó érdekek nem is érintik. Akkor viszont felmerül a kérdés, hogy miből fakad az ellentét. A konfliktusok akkor fordítják az emberek tömegeit egymás ellen, ha értékeket hordoznak magukban. Az értékekben az emberek hisznek, ez a hit pedig identitásuk része. Ebből kifolyólag **ideológiai konfliktusoknak** is nevezik a társadalmi és a történelmi konfliktusokat.

Az eltérő politikai, vallási, ideológiai értékeket valló csoportok tagjai nemcsak általában tagadják a másik igazát, hanem különböznek az élet különböző területeire kidolgozott attitűdjeikben és nézeteikben. A konfliktus az eltérő nézetek és attitűdök szintjén jelenik meg a megfigyelő számára, ebből eredhet az az elgondolás, hogy elegendő a konfliktus személyek közötti megnyilvánulásaival foglalkozni (Csepeli, 2001, 278).

Csepeli (2001) szerint „*ami valóban a személyek sajátja, az a karakter és a személyiség sajátosságára visszavezethető stílus, a szocializációban gyökerező ízlés.*” A személyek konfliktushelyzetekbe való keveredésének oka az eltérő stílusban vagy az ütköző ízlésben keresendő. Ezek a személyes konfliktusok azonban elfedhetik a konfliktusok személytelen, személyek feletti tartalmát.

---

<sup>2</sup> Változó erősséggel és kegyetlenséggel megjelenhetnek: a tudományos vitától a politikai forradalomig, a felkelésen esetleg a polgárháborún keresztül.

Végigtekintve Európa történelmében a nemzettel, a nemzeti identitással és a nemzeti hovatartozással kapcsolatos kérdések szinte valamennyi esetben konfliktushelyzetekben vagy politikai fordulatok következtében kerülnek előtérbe. Ezekben az időszakokban a csoport-hovatartozás hangsúlyosabbá válik, átjárva a magán- és a társadalmi kapcsolatok egészét. A nemzeti tematika és a politikai szocializáció viszonyának legszemléletesebb magyarországi áttekintésével Szabó Ildikónál találkozhatunk. A Nemzet és szocializáció című munkájában a kiegyezéstől napjainkig tartó időszak egymást váltó politikai korszakainak nemzeti identitás kérdéseinek értelmezését jellemzi. Másfél évszázad magyar történelmének nemzeti alaptematikájának folyamatos konstruálódását, a politikai fordulatok nyomán való újrafogalmazását referálja (Rákosi korszak konfliktustagadó, Kádár korszak konfliktuskerülő és az 1989 utáni időszakban ún. fragmentált modellel találkozhatunk) (Szabó, 2009).

Az emberek közötti ellentéteknek és talán nem túlzunk, ha az mondjuk, hogy tömeges erőszaknak, egyik alapvető forrása (azonban nem az egyedüli) az etnikai<sup>3</sup> konfliktusok. A leglényegesebb feladat az lenne, ha e konfliktusok kapcsán felmerülő feszültségeket oldanánk, melyre mai napig nincs megoldási javaslat, „csoda-gyógyszer”. A jelenség sokrétűségének leírásáig, és néhány összefüggés megvilágításáig jutottak el a társadalomkutatók, bizonytalan feltételezéseket adva e konfliktusok szerteágazó gyökereire. Az etnikai kultúrák megkülönböztetése a világ különböző társadalmában eltérő, egyes társadalmakon belül is időben változó képet mutat. Az individualista kultúrák<sup>4</sup> általában nyitottabbak a más etnikumnak egyenrangú kezelésére, mint a kollektivisták kultúrák (azonban ezen társadalmak történelmében is találkozhatunk súlyos etnikai diszkriminációt mutató példákkal) (Janky, 2006, 87-97).

A konfliktus és együttműködés vitájának végleges lezárása nem várható, azonban semmiképp sem kibékíthetetlen, véli Giddens (2003, 669). Valószínű, hogy valamennyi társadalomban létezik egyfajta egyetértés az értékek tekintetében, és valamennyiben fellelhető a konfliktus is.

A szociológiai kutatások egyik általános szabálya szerint mindig meg kell vizsgálni a konszenzus és konfliktus közötti kapcsolatokat a társadalmi rendszerben.

## A fogalom jelentése

### **Konfliktus**

A konfliktus kifejezés a latin *conflictus* szóból ered, jelentése eredetileg a fegyveres összeütközésekre korlátozódott. Napjaink mindennapi szóhasználatában az emberi összeütközéseket, szembenállásokat, nézeteltéréseket, harcot értik konfliktus alatt, jelentésében a fegyver szimbolikussá vált, amit negatív ellenségeskedő élményként tartanak számon. A fogalom összeütközésként való értelmezése nemkívánatos eseményt, illetve belső és külső béke hiányát sugall.

Létezik a konfliktus szónak egy kevésbé ismert „összetart”, „egybevet” értelmezése is, amely a konfliktust a mindennapi élet szerves, elmaradhatatlan elemeként értelmezi, a negatív jelentése mellett. Ez a pozitív fejlődést segítő értelmezés napjaink pszichológiai és szociálpszichológiai szakirodalmában vált leginkább uralkodóvá. (Horváth és Szabó, 2004, 261; Schleinerne, 2005, 46).

Az életben előforduló konfliktusok biztosítják az emberélet dinamikáját, illetve a személyiség kibontakozását, mivel az egészséges feszültség és ellentmondás minden fejlődésnek nélkülözhetetlen velejárója (Schleinerne, 2005, 46).

Dahrendorf (1959) a konfliktusok hasznosságát a következő tényekkel hangsúlyozza: „... minden kreativitás, innováció és fejlődés, mely az egyén, a csoport, a társadalom életében bekövetkezik, nagymértékben a csoportok, az egyének és az egyéneken belüli érzelmek konfliktusainak köszönhető”. Ez a felfogás irracionális elemeket is tartalmaz. Elfogadott a fejlődést előmozdító szerepe, azonban

<sup>3</sup> A legkülönbözőbb társadalmakban több-kevesebb embert érintő nyomorúságnak és megaláztatásnak.

<sup>4</sup> A mai világban a leginkább individualistább társadalmak a gazdag országok körébe tartoznak. Ezen belül leginkább Észak-Nyugat-Európa és Észak-Amerika (továbbá Ausztrália és Új-Zéland) társadalmainak domináns kultúrája tekinthető individualistának, ezeken belül is a magasabb státuszú, képzetesebb emberekre jellemző (Janky, 2006, 91).

túlburjánzás esetén a fejlődés korlátaivá válhatnak. A rosszul megoldott konfliktusok ugyanis akadályozzák a fejlődést, rombolják, illetve ellenségessé, zilálttá teszik/tehetik az emberi kapcsolatokat, nehezítik a személyiség integrálódási folyamatát, illetve növelik az újabb és nem csupán megújulást reprodukáló összeütközések esélyét (Schleinerné, 2005, 47; Szekszárdi, 1994, 19).

A különböző tudományok eltérő módon definiálják a konfliktus fogalmát, illetve a jelenséget is különböző módon ragadják meg. Egyesek szűkebben, míg mások tágabbnak tekintik a konfliktusos helyzetek körét; vannak, akik egy-egy helyzetben, interakcióban megjelent telített/koncentrált ellentéteket tekintik konfliktusnak és vannak, akik a legkisebb ellenérzést is konfliktusos helyzetek közé sorolják (Schleinerné, 2005, 48). Közös vonásuk ezeknek a megközelítéseknek, hogy a konfliktushoz két vagy több ellentétes, egymást kölcsönösen kizáró törekvés (vagy motívum) egyidejű megjelenése, ütközése, valamint elengedhetetlen legalább két szembenálló fél megjelenése, akik valamely kérdésben egymással ellentétes véleményt alkotnak. Mindkét fél megvan győződve saját álláspontja helyességéről, ellenfeleik nézeteivel nem osztoznak, ami előbb-utóbb összeütközést eredményez. Ez az interakciók során fejeződik ki/manifestálódik, de akár lappangó jellegű is maradhat.

A konfliktusok legelterjedtebb felosztása:

személyen belüli (intrapaszichikus konfliktus): belső állapot, a személyben ellentétes motivációk egyidejűleg jelentkeznek

interperszonális konfliktus (interperszonális kapcsolatokban vagy csoportközi viszonyokban jelentkező konfliktusok): résztvevők céljai között fennálló összeegyeztethetlenség (Schleinerné, 2005, 48).

Beszélhetünk még konstruktív konfliktusokról (fejlődés mozgatóiként fejlődést eredményeznek), illetve destruktív konfliktusokról (destruktív formát is ölthet más esetben) Morton Deutsch (1976) kategóriái kapcsán. A *konstruktív konfliktusok*<sup>5</sup> bátorítják a kreativitást, az ötletek felszínre kerülését, leleplezik az irracionális érveket, leválasztják a problémát az egyénről, enyhítik a feszültséget, a változás és az önértékelés szellemét viszik a csoportban, átláthatóvá teszik a hatalmi és erőviszonyokat. A *destruktív konfliktus*<sup>6</sup> az előző ellentéte, olyan helyzetet eredményez, amely érzelmileg telített (pl. valaki nyer/veszít), védekező, blokkoló magatartást eredményez, polarizálja a csoportvéleményt, mindezek következtében a csoport szétesését eredményezi. Hatása tehát negatív, megronthatja az adott kapcsolatot, szétzilálhat egy csoportot, elmérgesítheti a légkört (Szekszárdi, 1994, 20; Bakacsi, 2000, 257; Schleinerné, 2005, 48).

### **Együttműködés**

Együttműködésnek nevezzük azt a magatartást, amely a legnagyobb közös előnnyel jár az érdekelt felek számára (Grzelak, 1999, 313). Szociálpszichológusok a társadalmi együttéléshez nélkülözhetetlen rend és kiszámíthatóság egyik feltételének a társadalom tagjainak *együttműködési készségét* tartják. Az együttműködés okaként a megvalósítani remélt célok elérését vélik, amelyek csakis együttműködés révén valósíthatók meg. Az együttműködésre hajlamos személyek vizsgálata, illetve hogy milyen speciális hatásokat fejt ki az együttműködés az egyénre érdekes és a pedagógiában is hasznosítható tapasztalatokat eredményezett (erről részletesebben a dolgozat következő részében olvashatunk). Kelley és Stahelski vizsgálataik kapcsán arra a következtetésre jutottak, hogy az együttműködő személyek összetett emberképet alakítanak ki maguknak, valamint erős késztetést éreznek a partnerekről való információszerzés terén. Mások rábírása az együttműködési minták követésére szerintük megvalósítható.

---

<sup>5</sup> Nevezhetjük őket a versengés tisztességes változatának is, azaz fair play

<sup>6</sup> Egyenlőtlen feltételek között folyó verseny, alacsony fokú egyetértés a követendő szabályokat illetően, bizalmatlanság a felekben a szabályok betartását illetően, egyoldalú előnyökre való törekvés – mindez a destruktív konfliktus formái, más néven a tisztességtelen versenyé.

Az együttműködés egyénre gyakorolt speciális hatásait vizsgálta Deutsch (1981) is 1949-től egészen a 70-es évekig. A negyvenes évek második felében öt héten át egy Cambridge-i főiskola pszichológiai kurzusán kétféle oktatási módszert alkalmazott. Az egyik módszernél ötfős csoportoknak azt mondták, hogy az ötödik hét végén legjobb eredményt elérők automatikusan a legjobb érdemjegyet kapják, a többieknek egy szigorú záródolgozatot kell majd írni. A másik módszernél az ötfős csoportoknak azt mondták, ha az egész csoport az ötödik hét végére (a többi csoporthoz viszonyítva) magas átlagot ér el, akkor mindenki megkapja a legjobb érdemjegyet. Az utóbbi módszer együttműködést várt el a csoport tagjaitól, szemben az elsővel, amely versenyhelyzetet eredményezett a tagok között.

Deutsch kísérleteként a következő tapasztalatokat szűrte le: az együttműködő egyének pozitív kölcsönös függésbe észlelték magukat, nagyobb mértékben tudták helyettesíteni egymást, egymás cselekvéseit pozitívan érzékelték, illetve segítőkészebbek voltak egymás iránt, szemben a versengőkkel, akik nem érzékelték a kölcsönös függést, nem igazán tudták (akarták) helyettesíteni egymást bizonyos helyzetekben, egymás cselekvéseinek alábecsülése, illetve egymás akadályozása jellemezte viselkedésüket (Fülöp, 1994, 69-70; Csepeli, 2002, 349-350).

Janus Grzelak szerint az együttműködés nem csupán a szituációtól és a konfliktusban érintettek társas viszonyulásától függ, hanem a résztvevők szubjektív helyzetértelmezésétől is. Vagyis az ember konfliktushelyzetben való viselkedését jelentősen befolyásolja a rendelkezésre álló társas tudás mellett a beérkező információ aktuális értelmezése, amelyből a helyzet szubjektív reprezentációja adódik. Az emberek együttműködésre való hajlamának megítélését ugyan jelentősen meghatározzák a múltbeli tapasztalatok emlékei, azonban az együttműködők képesek észlelni a társas szándékok teljes változatát (Grzelak, 1999, 331).

## Konfliktus és együttműködés a pedagógiában

### *A konfliktus és a pedagógia kapcsolata*

Közismert tény, hogy a konfliktusok szerves részét képezik életünknek, valamint a pedagógiai gyakorlatban egyre inkább napirendre kerülő téma a különböző intenzitású, tartalmú összeütközések és feszültségek. A pedagógusok számára kezd egyre nyilvánvalóbbá válni, hogy a konfliktusok sajátos pedagógiai funkciójuknál fogva a nevelést sok szempontból hatékonyabbá tehetik. Illetve a pedagógus szakmaiságának egyik lényeges része a konfliktusokkal való bánni tudás.

Ma már nem tagadhatjuk, hogy a konfliktusok az iskolai élet szervező részei. Az oktatói-nevelői munka során a változásban lévő pedagógiai folyamatokban sok nyílt vagy rejtett konfliktus keletkezik, ezek intenzitása, tartalma és jelentősége változatos, attól függően, hogy passzív szemlélői vagy aktív résztvevői vagyunk-e a szituációnak.

Az iskolai konfliktusok kialakulásának okai az iskolának, mint szervezetnek a működése, szabályrendje, elvárásai, értékelési szokások, a tanulószerepről, szülőszerepről és a pedagógusszerepről kialakított vélemények stb. határozzák meg.

Ugyanakkor nem szabad elfelejtenünk, hogy az iskolai konfliktusokat számos más tényező is meghatározzák:

- a család, annak értékrendje, szerepviszonya, nevelési szokásaik, kapcsolati rendszere stb., ill.
- a gyermeki személyiség fejlődése jelentősen meghatározza a konfliktusos helyzetek kialakulását (Schleineré, 2005, 73-78).

A konfliktus erős érzelmi töltésének köszönhetően, heves indulatokat vált ki, ami nem minden esetben arányos az adott konfliktus tétjével. Sokkal inkább befolyásolja mindezt a konfliktus hordozójának személyisége, mentálhigiénés állapota, illetve a közvetlen környezet.

A konfliktusok letisztult formáival a gyakorló pedagógus ritkán találkozik, egy összetettebb pedagógiai folyamat során érzékeli valamely látványosabb részletét (nem minden esetben a legfontosabbat). Mindez Cseh-Szombathy László (idézi Szekszárdi, 1994, 17) szerint a konfliktus folyamatjellegéből fakad, mivel vannak előzményeik, hosszabb-rövidebb érési idejük, csúcspontjuk, „leszálló” águk, következményeik. Valamint egymással is láncolatot alkotnak, hierarchiába

rendeződhetnek. Láthatjuk, hogy egy komplex és dinamikus folyamat során kell a pedagógusnak viszonylag rövid idő alatt döntést alkotnia arról, hogy miként viselkedjen, hogyan járjon el egy adott helyzetben (nagyon sokszor szűkös információforrás birtokában) (Szekszárdi, 1994, 17).

Thomas Gordon (1996, 179) az iskolai konfliktusokat tartalmi szempontból két nagy csoportra osztja: igény- és értékkonfliktusokra. Az első esetében a viselkedés az, amely meghatározza az igények érvényesítését, az utóbbinál a felek értékrendje különböző. Gordon a tanár-diák igények közötti konfliktusok elkerülhetetlenségét az esőhöz és az adóhoz hasonlítja. Vagyis „nemcsak szükségszerű, hogy megtörténjenek, hanem meglehetősen gyakran elő is fordulnak” (Gordon, 1996, 179).

Annak alapján, hogy a konfliktusok tartalma valóságos, vagy valamiféle tévedés, hamis elveken alapulnak, megkülönböztethetünk realisztikus és hamis konfliktusokat. Ez a felosztási mód Deutsch nyomán vált ismertté és annak szükségességét hangsúlyozza, hogy még a hatékony reagálás előtt célszerű megvizsgálni egy-egy bontakozó konfliktus legmélyét.

*Valódi* konfliktus során a felek összeegyeztethetetlen célokat követnek.

*Álkonfliktus* az elégtelenül definiált érdekek ütközésének kapcsán jön létre. A felek képtelenek belátni a pótlólagos előnyforrásokat.

*Áttételes* konfliktus esetében az érintettek, de sokszor a kívülállók is tévesen ítélik meg a konfliktus okát. A neurotikus eredetű konfliktusok áttételesek. A szervezetek, csoportok közötti konfliktusok is könnyen áttételeződhetnek személyek közötti konfliktusokká.

*Téves* konfliktusok veszélye, hogy ha már létrejöttek, akkor képesek valódi konfliktusokká alakulni. Ez azokból az emberi célokból adódik, melyekben eleve benne rejlik az összeegyeztethetlenség. („Oszd meg és uralkodj” ősi politikai maxima is ezt sugallja).

*Lappangó* konfliktusról akkor beszélünk, ha a felek nincsenek tudatában a közöttük létrejövő ellentétnek. Például a feminizmus megjelenéséig a modern társadalmak egyik lappangó konfliktusának tekinthető a nemek között létesülő antagonizmus. Azonban ezeknek a konfliktusoknak a feltárása a társadalmi válságok megelőzésének egyik előfeltétele lenne.

*A hamis* konfliktusok a félreértések következményei. Ezen konfliktusok kiváltó oka lehet: az elégtelen vagy hiányzó kommunikáció, ill. információhiány. Azonnali kommunikáció révén kezelhető, de akár csak a téves konfliktusok, ezek is magukban rejtik az „önmagát beteljesítő jóslatot”, ennek következtében nehezen kezelhető konfliktusokká alakulhatnak át (Csepeli, 2002, 359-360).

Cseh-Szombathy László a konfliktusok fokozatokba való sorolásakor a felek kapcsolatára gyakorolt hatását vette figyelembe. Mely szerint létezik nézeteltérés (nem érinti az adott kapcsolat lényegét), összecsapás (a kapcsolat fontos elemeire is hatást gyakorol), és végső összecsapás (az adott kapcsolat minőségi átalakulását, esetleg megszakadását eredményezi). A három fokozat létezhet önmagában is, de egymásra épülő szakaszokat is jelenthet. Az iskolai gyakorlatban különösen fontos szem előtt tartani ezeknek a fokozatoknak a megjelenését és a végső összecsapás megelőzését, ami súlyos következményeket vonhat maga után. Különösen akkor, ha olyan személyek, csoportok között alakul ki, amelyek a továbbiakban is kapcsolatban maradnak egymással, vagy néha valamely fél (különösen a tanuló) alárendelt, kiszolgáltatott helyzetben van.

Fontos a konfliktusok relevanciájának megítélése, annak érdekében, hogy milyen mértékben érdemes vele foglalkozni:

- *látszatkonfliktus* esetében, mely olykor igen látványos, illetve heves összeütközést jelent, tudnunk kell, hogy sokszor nem jelent valódi konfliktushelyzetet. Cseh-Szombathy László ezt pszeudokonfliktusnak nevezte, melyből hosszan tartó konfliktus is kialakulhat;
- *peremkonfliktus* pedagógiai eszközökkel záros határidőn belül megszüntethető, nem különösebben erős konfliktustípus;
- *központi konfliktus* mélyen és hosszantartóan befolyásolhatja a pedagógiai folyamatot, az egyének és a csoportok életét;

- *az extrémkonfliktusok* minden helyzetben jelentősek, hatásuk hosszantartó, esetenként közvetlenül az életet, az egészséget is befolyásolják (pl.: családi válások, devianciák, súlyos egészségügyi problémák stb.). Kezelésük túlhaladja a pedagógus, az iskola kompetenciáját, külső szakember segítsége szükséges a velük való boldoguláshoz. (Szekszárdi, 1994, 18-19).

A pedagógia ugyancsak jól alkalmazhatja Morton Deutsch (1976) konstruktív és destruktív konfliktuskategóriáit. Azonban szükséges ismernünk azt a ténytet, hogy a két típus közötti világos határvonal nem létezik a gyakorlatban. Ugyanis az első pillanatban konstruktívnek látszó konfliktus lehet negatív hatású, amennyiben hosszadalmassá és túl intenzívvé válik, feldolgozásához hiányoznak a megfelelő intézményes keretek, a bevált technikák. Ugyanakkor a destruktív konfliktusok kapcsán is levonhatók olyan tanulságok, amelyek az egyén, a csoport fejlődése, valamint a pedagógiai folyamat hatékonysága szempontjából hasznosnak tekinthetők (Szekszárdi, 1994, 20).

A konfliktusok jelentős része szükségszerűen bekövetkezik, míg mások elkerülhetők, illetve léteznek olyanok is, amelyek előidézése, vállalása kívánatos. A szükségszerűen bekövetkező konfliktusok közé sorolhatók az életkor változásával létrejövő feszültségek, vagy a csoportfolyamat meghatározott fejlődési szakaszában jelentkező konfliktusok. Az elkerülhető konfliktusokat: mint a visszafojtott feszültségekből, lappangó indulatokból fakadó robbanások, agressziók, túlérzékenységből, személyeskedésből fakadó ellentétek, tanácsos is megelőzni. A kívánatos konfliktusok közé sorolhatók a saját vélemények vállalása, a saját érdekek érvényesítése, a saját igazunkért való kiállás, s ezek érdekében történő ütközések, legyenek ezek akár pedagógusok, pedagógusok és szülők, pedagógusok és tanulók, vagy diákok és diákok között. A nyíltan vállalt konfliktusok nélkül elképzelhetetlen a demokrácia. Azonban nem elegendő ezeket a konfliktusokat vállalni, meg kell tanulni őket megfelelően artikulálni, illetve kezelni; megtalálni, illetve megteremteni a megfelelő intézményes kereteket; kialakítani és érvényesíteni a kulturált „játékszabályokat”.

Összességében lesűrhetjük azt a ténytet, hogy valamennyi konfliktus hasznosítható a pedagógiai folyamat során. Nekik köszönhetően a felszín alatt lappangó akut vagy idült ellentétek előkerülhetnek, megbeszélési alkalmat kaphatnak. A pedagógus számára jelző értékkel bírnak, olyan rejtett feszültségek figyelembevételére, amelyekre különben nem derülne fény, így megelőzhetővé, felismerhetővé, sőt kezelhetővé tehetik a szunnyadó konfliktushelyzeteket. A megélt konfliktusok módot adnak a tanulásra, a szociális képességek (különösen a tolerancia, az empátia, a kommunikációs és kooperációs és a konfliktuskezelő képességek) spontán, valamint tudatos fejlesztésére, eleinte a pedagógus segítségével, majd a nevelési folyamaton kívül is (Szekszárdi, 1994, 21).

### ***Az együttműködés és a pedagógia kapcsolata***

Az ember „társadalmiságának” első jelei óta,<sup>7</sup>kisebb nagyobb emberi közösségekben él, azaz társas vagy más néven társadalmi lény. Ez a társas együttélési forma azonban nem konfliktusmentes, az emberi történelem kísérőjelensége a káosz a rend, a háború és béke folytonos váltakozása, ill. együttélése. Az ókor klasszikus filozófusaitól napjaink társadalomtudósaiig sokan foglalkoztak azzal a kérdéssel: mi befolyásolja az emberi társadalomban a békés együttélést és együttműködést? Milyen mechanizmusok készítetik az embereket a társadalmi rendben élésre (Orbán, 2006, 43)?

Az együttműködésre való hajlam felismerése legalább annyira fontos a pedagógiában, mint a konfliktuskezelés. Különösen fontos ez azon szerepek betöltőinek kiválasztása során, ahol emberekkel kell hivatásszerűen foglalkozni. Az együttműködési hajlandóság a pedagógus, de akár az orvos, a bíró, a szociális gondozó, a pszichológus, a lelkipásztor szerepének ellátása esetében elengedhetetlenül szükséges elvárásnak tűnik (Csepeli, 2002, 349-350).

Az iskola, mint szervezet által ellátott társadalmi funkciók sajátossága, hogy bármennyire is szeretnék, a társadalom tagjai azokat külön-külön egyáltalán nem, vagy csak nagyon alacsony hatékonysággal lennének képesek ellátni. Így az iskola olyan teret nyit a tagok számára, melyben egymással

<sup>7</sup> Amióta „homo sapiens”-ről beszélünk. Igaz legújabb régészeti, antropológiai és történelmi kutatások arra engednek következtetni, hogy már a „homo erectus” tulajdonságai között is találkozunk társas viselkedési formákkal, úgy mint az elesett és beteg társak ápolása.



együttműködve olyan összehangolt és koordinált cselekvésre képesek, mely együttműködés eredményeként „*célirányos eredményességi többlet*” jön létre. Minderre az elszigetelten működő magányos cselekvők nem lennének képesek (Csepeli, 2001, 21).

A hetvenes években végzett pedagógiai vizsgálatok is rávilágítottak arra, hogy az együttműködés jótékony hatásaként az iskolai osztály „boldog színtere is lehet a gyermek életének” (Aronson és munkatársai által Texasban 13 ötödikes és hatodikos általános iskolai osztály tanulói körében végzett érdekes vizsgálata<sup>8</sup>). A kísérleti osztályokban, a megtanulandó anyag eredményes elsajátítása érdekében, a tagoknak együtt kellett működniük. Ennek köszönhetően beigazolódott, hogy az együttműködő csoportok tagjai egymást jobban kedvelték, mint a többi osztálytársukat; az együttműködést részesítették előnyben a versengés helyett. A kísérlet végén a tanulók jobban szerették az iskolát, mint a kontrollosztályok tanulói. Az együttműködés jótékony hatásának köszönhetően a hagyományos versengésre ösztönző iskolai környezet megváltozhat, megkönnyítheti a pozitív személyközi kapcsolatok és beállítódások kialakulását, valamint a hatékony tanulás segítője is lehet (Csepeli, 2002, 350).

Életünk elképzelhetetlen lenne az emberek együttműködése nélkül. Az iskola, az oktatás világában is igazi kihívást jelent az a feladat, hogy hogyan tudjuk kiaknázni az együttműködésben rejlő erőket. Morton Deutsch, aki számos érdekes vizsgálatot végzett ezen a területen, a következőképpen vélekedik erről:

*„Az eredmények alapján (amennyiben ezek az eredmények általánosíthatóak) magától értetődőnek tűnik, hogy amikor személyek vagy kisebb egységek együttműködnek egymással, akkor az együttműködés eredményeként nagyobb mérvű szervezettség és produktivitás várható, mint akkor, amikor a kapcsolatokra inkább a versengés nyomja rá a bélyegét. A csoportharmonia és a csoport eredményessége tekintetében alapvető, kölcsönös gondolközlést, az erőfeszítések összehangolását, a barátságosságot, valamint az ember saját csoportja felett érzett büszkeséget láthatóan megzavarja, ha a csoport tagjai egymás céljait kölcsönösen kizáró célokért látják versenyezni egymást. Továbbmelve, valószínűnek tűnik, hogy a versengés nagyobb személyes bizonytalanságot eredményez (mert a versengés folytán mások rosszindulatára számítunk inkább), mint az együttműködés... (Deutsch, 1997, idézi Klein, 2001, 272).”*

Hankiss Elemér a társalmi gyakorlat közismert jelenségének tekinti azt a döntést, ill. konfliktushelyzetet, „*amelyben két fél nemcsak egymástól, hanem egymással együttműködve valamilyen külső forrásból is nyerhet*” (Hankiss, 1983, 12). Ezt nem zéró összegű (változó összegű) játzmatípusnak nevezik, melyben az együttműködés során elérhető nyereség realizálása mindkét fél érdeke.

A pedagógia területén túlhaladva elismerhetjük a Csepeli György által megfogalmazott következtetés igazságát, mely szerint a világ jövője azon múlik, hogy a „*társadalmi gyakorlat különböző színterein működő cselekvők*”, politikusok, üzletemberek, de akár egyéb társadalmi szerepek betöltői, képesek lesznek-e egymás közti viszonyaik nem zéró összegű játzmaték szabályai szerint definiálni, és a közös hasznot keresni (Csepeli, 2002, 353).

Hankiss (1983, 39-41) a kooperatív stratégiák érvényesülésének előfeltételének az azonos helyzetmegítélést (mindkét félnek tudnia kell, hogy partnere is ugyanúgy ítéli meg a helyzetet, mint ő), a racionális gondolkodás képességét (mindkét félnek tudnia kell a másikról hogy képes racionálisan gondolkodni, azaz képes mérlegelni döntésének következményeit, a következmények ismeretében pedig képes a helyes megoldásra), bizonyos személyiségtényezők meglétét (azaz a

---

<sup>8</sup> Aronson és munkatársai a kísérleti osztály tanulóit négy, hétszemélyből álló kisebb csoportba osztotta. A csoportok egyenletes megoszlást mutattak etnikai származás, tanulmányi eredmény és a nemek tekintetében. Külön figyeltek arra, hogy egy csoporton belül ne legyenek közeli barátok, esetleg ádáz ellenségek. Ennek köszönhetően 53 ilyen csoportot hoztak létre. A hat hétig tartó kísérlet folyamán ezek a kisebb csoportok minden héten háromszor egy iskolai órán találkoztak. A kísérleti osztályokban a megtanulandó anyagot a tagok számának megfelelően kisebb részekre bontották. A diákok megtanulták a tananyagból kapott kisebb egységet, amit társaiknak is megtanítottak. Az óra végeztével mindenkinek számot kellett adni az egész tananyag ismeretéről.

jóindulatot, a kockázatvállalást a kooperatív stratégiák során), az azonos érték-, ill. érdekrendszert (közös egyetértés nemcsak a szavak (szabadság, igazságosság, egyenlőség, boldogság), hanem azok jelentésében is), valamint az információk visszacsatolását véli (folyamatos kommunikáció a keletkező félreértések elkerülése végett). Ugyanakkor a kooperatív stratégia kockázatának vállalása is elkerülhetetlen (Hankiss, 1983, 39-41).

### Konfliktushelyzetek megoldása

Konfliktushelyzetek megoldásához elsőként fel kell ismerni magát a konfliktust, azt, hogy valami baj van, ami sokszor nehéz feladatot jelent. A probléma felismerését követően „diagnosztizálni” kell a problémát, azaz, hogy mi a konfliktus igazi oka.

Egy szervezeten belül a konfliktus (természetéből fakadóan) valamiféle kapcsolati feszültségként, emberek rossz közérzeteként jelenik meg. A megoldással foglalkozó (iskola, mint szervezet esetében maga a pedagógus) feladata mindig az, hogy segítsen a konfliktus szereplőinek:

a felszíni jelenségek mögé tekinteni,

a problémák valós okait feltárni, azokkal szembesülni és

a problémák megoldására a megvalósítható utakat kidolgozni (Wagner, 2001, 512).

A konfliktus jelentéséből kiindulva, mely szerint a konfliktusos helyzetek lényege, hogy a szemben álló felek kölcsönösen tagadják egymás állításait, akkor ezeknek a helyzeteknek a mérsékléséhez és megszüntetéséhez a legrövidebb út a közösen elfogadható állítások alapjainak megteremtése (Csepeli, 2001, 284).

Csepeli a kezelés módszereiként magát a konfliktuskerülést, az erőszakos beavatkozást, a kompromisszumkeresést, az egyoldalú támogatást, a szétválasztást, valamint a döntőbíráskodást emeli ki. E módszerek lényege a következő:

**Konfliktuskerülés:** úgy teszünk, mintha nem látnánk; sok esetben hatékony ez a módszer, hiszen a konfliktusok egy része magától megoldódik. Arról viszont szükséges tudomást szerezni, hogy mikor szűnik meg a konfliktus magától és mikor nem.

**Erőszakos beavatkozás:** hatalmi szóval „betiltjuk” a konfliktust. A módszer előnyének a gyorsaság, hátrányának a konfliktus továbbszunnyadása tekinthető.

**Kompromisszum:** amikor is a szembenálló felek egymásnak kölcsönösen elfogadható engedményeket tesznek, azaz együttműködnek, anélkül, hogy bárki legyőzöttnek vagy megalázottnak érezné magát.

**Egyoldalú támogatás:** döntés vagy az egyik vagy a másik fél igaza mellett. Ez a helyzet a vesztes szembefordulását eredményezi.

**Szétválasztás:** amennyiben nincs esély a szembenálló felek közötti konfliktus enyhülésére a legmegfelelőbb módszer a felek szétválasztása. Ezáltal megszűnik az érintkezés, ami újraszűlné a konfliktust.

**Döntőbíráskodás:** a konfliktus résztvevőit egymás ellen kijátszva maximális teljesítményre sarkallja (Csepeli, 2001, 284-286).

Kósáné Ormai Vera (1994) egy érdekes dologra hívja fel a figyelmet, mégpedig arra, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása szituáció<sup>9</sup>- vagy személyiségfüggő<sup>10</sup> jellegzetességük alapján valósul meg (Kósáné Ormai, 1994, 121). Erre a kérdésre Weiner és saját kutatásainak az eredményeit hozza fel elsőként, vagyis, hogy „*ugyanaz a pedagógus a különböző típusú konfliktusokat hasonló módon oldja meg*”. Egy-egy nevelőnél dominánsan az okkereső, az indirekt vagy esetleg a

---

<sup>9</sup> A konfliktus tartalma, a rendzavarás módja, minősége határozza meg

<sup>10</sup> Sajátos nevelési stílus, attitűd jellege határozza meg

büntető jellegű eljárások lehetségesek fel elsősorban valamennyi különböző konfliktushelyzetek kezelésénél (Kósáné Ormai, 1994, 121-126).

A. C. Filley az emberi viselkedések konfliktushelyzetekben való megnyilvánulását négy dimenzió mentén ragadja meg: önérvényesítő<sup>11</sup> és önálvető,<sup>12</sup> eredmény<sup>13</sup> és kapcsolatirányultság.<sup>14</sup> Mely dimenziók mentén öt konfliktusmegoldási stratégia írható le: versengő, alkalmazkodó, elkerülő, kompromisszumkereső és problémamegoldó. Az egyes stratégiák konfliktushelyzetben jelentkező hatékonyságát mindig az adott helyzet határozza meg (Szekszárdi, 1995, 15-16).

Coser vizsgálatai az iskolai konfliktuskezelési módok közül a szituáción túlmutató csoport- (osztály-) szintű megoldásokról számol be az egyén csoporthoz való viszonya alapján:

- konfliktus elkerülése
- konfliktust okozó egyén kényszerítése a csoport elhagyására
- elnyomás (a csoport részéről)
- beolvadás (a csoportba)
- szövetség (egyén és csoport között)
- kompromisszum (egyén-csoport között)
- integráció (csoportba) (Kósáné Ormai, 1994, 122).

Schreiner és Sowa a nevelői magatartások szerint tesz különbséget a konfliktuskezelési módszerek között. Ennek megfelelően létezik:

- szociálintegratív verbalizmus: a megértés, az elfogadás és a következményállítást konszenzusát jelenti
- csoportorientált interakcióforma: a fegyelmi konfliktusmegoldás eljárásaként az „*együttes problémafelvető beszélgetést, a viselkedési normák megvitatását*” alkalmazzák
- pajtáskodó beállítottság: a konfliktus elhárítása, figyelmen-kívül hagyása
- autokratikus reakcióforma: én-hangsúlyos következménytámasztás és a büntetéssel való fenyegetés
- technokratikus konfliktusrendezés: a konfliktus megelőzése, megakadályozása (Kósáné Ormai, 1994, 122-123).

Tovább folytathatnánk még a konfliktushelyzetek megoldására alkalmazott eljárások hosszú sorát, melyeket különböző vizsgálatok, megfigyelések elvégzésével állítanak elének a szerzők. Valamennyi esetben azt tapasztalhatjuk, hogy ezek a megoldások szituatív jellegűek, vagyis többnyire a tünetre reagálnak. A pedagógusok az iskolai konfliktusok kezelése során győzelemnek vagy vereségnek tekintik a konfliktusok megoldását. A felmerülő konfliktusokat pedig mindig győzelemmel szeretnék megoldani (kivételesen ez alól az a tanár, aki úgy érzi, hogy kárt tesz a gyermek természetes igényeinek elfojtása által, így beadja a derekát a diáknak). A győzelem-vereség szemlélettel rendelkező pedagógussal szemben a diák a lázadás, ellenállás, dac, a megtorlás, a hazudozás, az érzések eltitkolása, visszahúzózkodás, ábrándozás, regresszió stb. megküzdési mechanizmusokat alkalmazza.

---

<sup>11</sup> Egyéni igények vélt vagy valós érdekeinek megfelelően törekvés a döntések, elképzelések megvalósítására, figyelmen kívül hagyva mások érdekeit, szándékait, törekvéseit

<sup>12</sup> Az egyén mások szándékainak, törekvéseinek a megvalósulását úgy segíti, hogy közben saját érdekeit, elképzeléseit, törekvéseit elnyomja

<sup>13</sup> Erős hajtóerő a siker, a győzelem és a jó teljesítmény elérésére

<sup>14</sup> Másokkal való jó kapcsolat kialakítására motivál, mindeközben az érintett személy hajlandó lemondani a saját érdekeiről, elfogadni a másik fél szempontjait, szükségleteit, törekvéseit

Ezáltal nem csupán a vesztesek, de a győztesek is megfizetik „nyereségük” árát. Thoma Gordon egy alternatív módszert ajánl a konfliktusok megoldására, mely a probléma gyökerét érinti a tünetek kezelése helyett (Gordon, 1996, 213).

### **Konfliktushelyzetek megoldásának vereségmentes módszere**

A „szükségletek konfliktusa” helyzetet a konfliktus szereplői egyesült erővel közelítik meg, közösen keresik a mindkettőjük számára megfelelő megoldást, mely egyik vereségét sem követeli meg (A III. módszer: a konfliktusmegoldás vereségmentes módszere). Ezt a módszert az emberek különböző kapcsolataikban (házasság, barátság, üzleti és munkakapcsolatok stb.) általánosan használják, ennek ellenére kevesen gondolnak a pedagógiai gyakorlat során való alkalmazására (Gordon, 1996, 214-215).

A hatlépéses probléma-megoldási folyamatban a tanár és a diák együttesen keresi a lehetséges megoldásokat, mely megoldáskeresés végén eldöntik, melyik felel meg legjobban mind a tanár, mind pedig a diák igényeinek.

A hat különálló lépés a következő:

- a probléma (konfliktus) meghatározása
- a lehetséges megoldások keresése
- a megoldások értékelése
- a legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal)
- a döntés végrehajtási módjának meghatározása
- a megoldás sikerességének utólagos értékelése

Gordon felhívja a figyelmet egy jelenség lehetőségére is, a „megengedhető kudarcra”, amikor is a dolgok nem az elképzelések szerint alakulnak, mindez a döntések helytelenségét, nem pedig a diák hibáját jelentik (Gordon, 1996, 221-228).

A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai nem csupán a pedagógus és a diák, illetve diák-diák között léteznek. Beszélhetünk a kollégákkal kialakuló konfliktusokról, a szülő-pedagógus kapcsolata során felmerülő konfliktusokról is (Szekszárdi, 1993). Ezek a konfliktushelyzetek megfelelő önismerettel, a saját személyiségünk lehetőségeinek és a határainak a felmérésével, a kongruens személyiség illetve az ennek köszönhető szociális képességek meglétével (kommunikációs képesség, kooperációs képesség, tolerancia, empátia stb.) lehetséges a konfliktushelyzetek kezelés (Telkes, 1990).

### **A kooperációra nevelés módszere a konfliktushelyzetek elkerülésének lehetősége**

A kooperatív, együttműködő pedagógia azoknak a pedagógiai módszereknek az alkalmazása, amelyek a tanulást társas tevékenységgé teszik, és a hangsúlyt a tanulói együttműködésre helyezik. Számos kooperatív tanítási-tanulási módszer ismeretes, mint a projekt módszer, a vitamódszer, a probléma alapú (központú) tanulás, a felfedező tanulás. E módszerek mindegyike rendelkezik már az együttműködés technikáját alkalmazó eljárásokkal. Nem tudunk egyetlen, üdvözítő kooperatív módszert kiemelni, csak kooperatív módszerek léteznek, több száz kooperatív feladat, technika, amelyekből az adott pedagógiai helyzetben ki választhatjuk a megfelelőt.

Az iskolai gyakorlatban ugyan sokkal inkább ismeretes a versengés, mint az együttműködés, ennek ellenére a kooperációra nevelő módszerek hatékonyabb eljárási formák, eredményesebb ismeretsajátítási lehetőséget nyújtanak a tanulóknak, mint más oktatási módszerek. Az együttműködés elősegítésére különböző szervezési formák megteremtése, a kooperáció igényének és képességének a fejlesztése szükséges a tanulóknál. A gyerekek közötti együttműködés elősegítésére nem elegendő a feladatok csoportok közötti szétosztása, ennél sokkal többre és átgondoltabb munkaszervezésre van szükség, azaz a tanulócsoporthoz sajátos kialakítására, vagyis a tanulás kooperatív módszerének alkalmazására. A kooperatív tanulási szituációban a diákok motiváltabbak, és mivel a

tanulásuk aktív tevékenységhez kötődik, többet is tanulnak, mint a versenyhelyzetben tanuló legtöbb diák (Kagan, 2004; N. Kollár, 2004, 205-207; Józsa és Székely, 2004; Óhidy, 2005).

A kooperatív csoportmunkára jellemző a pozitív interdependencia, vagyis a résztvevők közt függőségi kapcsolat van, csupán egymást segítve érhetik el a csoporttagok a céljaikat; az egyéni beszámoltatás, ez biztosítja valamennyi csoporttag munkában való részvételét; a heterogén csoportösszetétel; a megosztott vezetés; a megosztott felelősség; a feladat és egymás támogatása egyaránt hangsúlyos; a szociális ismeretek közvetlen tanulása; a tanár szervez, ellenőriz és csupán szükséges helyzetekben avatkozik be. Kooperatív tanulásról akkor beszélhetünk, ha a csoportmunka során négy alapelv érvényesül: építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakció (Kagan, 2004; N. Kollár, 2004, 214-215; Óhidy, 2005).

Az iskolai programok széles skáláján ismeretes a gyermekek együttműködő-készségének és erkölcsi érzékének fejlesztése. Például a Batustich és munkatársai (1991) által kidolgozott program azt hangsúlyozza, hogy az ilyen jellegű fejlesztőmunkának nem csupán az osztályban folyó tevékenységekre kell korlátozódni, hanem az egész oktatási intézmény szemléletével és az otthoni követelményekkel és neveléssel is egységben kell működni. Napjaink magányos felfedezőinek kora leáldozóban van, helyette a fejlesztést teamben lehet hatékonyan elvégezni. Ezért a felnövekvő generáció érvényesüléséhez elengedhetetlenül fontos megtanítani azt, hogy hogyan működjenek együtt, mint a tudás elsajátításának módszereit (N. Kollár, 2004, 216-219).

### Összefoglalásként

A sok ember összehangolt tevékenységét átfogó szervezetek esetében, mint az iskola, a konfliktusok elkerülhetetlenek. A történelmi és társadalmi konfliktusokkal szemben a szervezeti konfliktus, mint az előzőekben is láttuk, kezelhető. Azonban nem szabad azt sem szem előtt tévesztenünk, hogy a történelmi és a társadalmi konfliktusok a szervezeti konfliktusoknak is egyfajta újszerű töltetet adhatnak. Amennyiben egy szervezetben konfliktushelyzet keletkezik, az első feladat a konfliktus okainak a pontos diagnosztizálása. A harmonikus szervezeti működés feltétele a tökéletes kommunikáció. Az eredményes kommunikáció további feltétele az üzenet megfelelő időben való eljutása a címzetthez, aki az üzenetnek megfelelően képes cselekedni. A kommunikáció eredményessége így a visszacsatolás, melynek köszönhetően a feladó meggyőződhet üzenetének pontos célbajutása felől (Csepeli, 2001, 278-279).

Valamennyi konfliktusos helyzet pozitívumaként az hozható fel, hogy érzékennyé teszi a szervezetet (jelen helyzetben az iskolát, így vele együtt a résztvevőket is) a változásra. A konfliktushelyzetek kreatív megközelítése pedig lehetővé teszi, hogy a felmerülő probléma ne nyomasztó teherként nehezedjen a benne lévő felek számára, hanem egyfajta hasznosítási lehetőségként nyilvánuljon meg. Amikor tudatosítjuk magunkban, hogy hogyan éljük meg ezt a helyzetet, hogyan érezzük magunkat ebben a helyzetben, konfliktusaink segítő tapasztalattá, vagyis tanulási lehetőséggé alakulhatnak (Szekszárdi, 1995, 7).

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a társas helyzetek egyik velejáró jelensége az egyén saját és a más emberek érdekütközése. A konfliktusmegoldás együttműködő jellegét jelentősen meghatározza a múltbeli együttműködő viselkedés hasznosultsága, a konfliktus stratégiai és társas jellemzője, az egyén értékorientációja épp úgy, mint az adott szituáció észlelése és a konfliktus valamennyi résztvevője.

Az együttműködési készség növekedését befolyásolja a konfliktus erejének csökkenése, az együttműködés árának csökkenése, az együttműködő magatartás viszonzása a partner részéről, a kommunikáció lehetőségének a növekedése, az interperszonális távolság csökkenése, ill. a konfliktus résztvevőinek létszámnövekedése.

Az egyén minél inkább törődik a másik nyereségével, annál gyakrabban él a konfliktusmegoldás együttműködő stratégiájával. Az együttműködés elősegítői mindazok az egyéni és szituatív tényezők, amelyek elősegítik a felek azon felismerését, hogy „*az együttműködés hosszú távon kifizetődő, s ez alapot teremt ahhoz, hogy mások részéről is arra számítsunk*”, vagyis, hogy ők is együttműködjenek (Grzelak, 1999, 337).

## Szakirodalom

- [1] Andorka R. (2001): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [2] Bakacsi Gy. (2000): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Kiadványok – KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- [3] Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., Lécuyer, B.-P. (1998): *Szociológiai lexikon*. Corvina Kiadó. 96-97.
- [4] Csepeli Gy. (2001): *A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [5] Csepeli Gy. (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [6] Dahrendorf, R. (1959): Class and class conflict. Idézi: Cseh-Szombathy L.: Szemelvények a szociológia konfliktuselméleteiből. In: Szekszárdi J. (szerk.) (1994): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprém.
- [7] Deutsch, M. (1981): *Az együttműködés és a versengés hatása a csoportfolyamatokra*. Idézi: Csepeli Gy. (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [8] Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. Idézi: Szekszárdi J.: A konfliktus fogalmának pedagógiai megközelítése. In: Szekszárdi J. (szerk.) (1994): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprém.
- [9] Fülöp M. (1994): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprém. 69-81.
- [10] Gordon, T. (1996): *T.E.T.- A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon Könyvek. 177-242.
- [11] Grzelak, J. (1999): Konfliktus és kooperáció. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Godol, J.-P., Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 313-339.
- [12] Hankiss E. (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- [13] Horváth – Szabó K. (2004): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 261-283.
- [14] Janky B. (2006): Etnikai csoportok és etnikai konfliktusok. In: S. Nagy K. (szerk.): *Szociológia*. TYPOTEX Kiadó, Budapest. 87-97.
- [15] Józsa K., Székely Gy. (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3, 339–362.
- [16] Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- [17] Klein S. (2001): *Vezetés és szervezetszichológia*. SHL Könyvek.
- [18] Kósáné Ormai V. (1994): Konfliktushelyzetek. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprém. 121-126.
- [19] N. Kollár Katalin (2004): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 205-220.
- [20] Niedenzu, H.-J. (2000): Konfliktuselmélet – Ralf Dahrendorf. In: Morel, J., Bauer, E., Meleghy, T., Niedenzu, H.-J., Preglau, M., Staubmann, H. (szerk.): *Szociológiaelmélet*. Osiris Kiadó, Budapest. 179-197.
- [21] Orbán A. (2006): Társadalmi rend, együttműködés és normák. In: S. Nagy K. (szerk.): *Szociológia*. TYPOTEX, Budapest. 43-57.
- [22] Óhidy A. (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 100-108.
- [23] Perrow, C. (2002): *Szervezetszociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- [24] Schleinerné dr. Szányel E. (2005): *Személyiségspecifikus vonások konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában*. Profunda Könyvek, Kaposvár.
- [25] Szabó I. (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálásában Magyarországon 1876-2006*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- [26] Szekszárdi F. (1993): A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 95-106.
- [27] Szekszárdi J. (1994): A konfliktus fogalmának pedagógiai megközelítése. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprém.
- [28] Szekszárdi J. (1995): *Utak és módok*. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.
- [29] Telkes J. (1990): A mentálhigiénés konzultáció és a pedagógusok mentálhigiénéje. In: Bagdy E., Telkes J.: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 73-112.
- [30] Wagner J. (2001): Konfliktuskezelés a szervezetben. In: Klein S.: *Vezetés és szervezetpszichológia*. SHL Könyvek. 511-516.

### Szerző

**Ádám Erzsébet**, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász (Ukrajna). E-mail: [adamerzsebet81@gmail.com](mailto:adamerzsebet81@gmail.com)

