

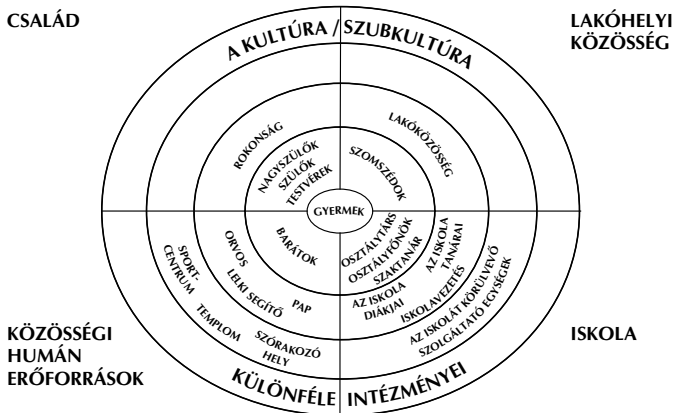


# SZEREPKONFLIKTUSOK FELISMERÉSE ÉS KEZELÉSE A PEDAGÓGUS-SZÜLŐ KAPCSOLATBAN

KATONA NÓRA – SZITÓ IMRE

**A**z időhiányra hivatkozva helytelenül rögződött az a szokás, hogy szinte csak akkor keres egymással kapcsolatot a szülő és a pedagógus, ha probléma van. Ez olyan hátrányos következménnyel jár, hogy a problémamentes gyerekekről szinte nem tud meg semmilyen többletinformációt a pedagógus, és így nehezebben tudja a gyermek egyéni fejlődését segíteni.

A szülők és pedagógusok társas szerepének jellemzőit befolyásolja az a körülmény, hogy a család és az iskola milyen társadalmi csoportokba ágyazódik be. A családhoz és az iskolához kapcsolódó nagyobb társas rendszerek kölcsönhatásait a humánökológiai szemlélettel rendelkező pedagógia és pszichológia vizsgálja (Gump, 1975; Apter, 1982; Bronfenbrenner, 1979; Szító, 1991). E nézőpont szerint a gyerekekről való gondoskodásban a családé az elsődleges felelősség, de a család a gyermek problémáinak megoldásában több ponton támaszkodik az iskolára, a lakóhelyi közösségre és a közösségi humán erőforrásokra (1. ábra).

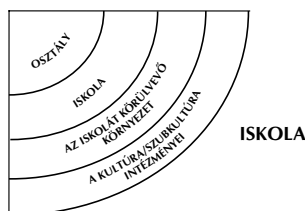


1. ábra: A gyermek humánökológiai rendszere

Az iskola belső világából kiindulva az iskoláskorú gyermek társas rendszereinek leírásában négy szint különíthető el (Bronfenbrenner, 1979) (2. ábra). A szűkebb környezetől a tágabb felé haladva a legkisebb társas egység a *mikroszisztéma*. Ebben a csoportban éli mindennapi életét a gyermek. Az iskolán belül a mikrorendszerbe tartoznak az osztálytársak, az osztályfőnök és a szaktanárok, valamint az osztályért különleges



munkát vállaló szülők. A *mezoszisztéma* azokat a csoportokat foglalja magába, amelyekkel a mikrokörnyezet, az iskolai osztály közvetlen kapcsolatban áll (a gyermek iskolai osztályán kívüli összes gyermek az iskolában, az őt nem oktató pedagógusok, az iskolavezetés). Az *exoszisztéma* az előző csoporthoz kapcsolódó nagyobb társas egység. Az iskolát körülvevő lakóközösség, bolthálózatok, szolgáltató egységek, művelődési centrumok, egészségügyi központok, templom, sportcentrum, szórakozóhelyek és az önkormányzat tartozik hozzá. A *makroszisztéma* foglalja magába a kultúra vagy szubkultúra különféle intézményeit: a gazdasági, jogi, egészségügyi, oktatási és politikai szervezeteket, a médiát. Minden szerveződési szinten nézetek, nézetrendszerek alakulnak ki. Az iskolai osztályok kialakítanak valamilyen jellegzetes osztályklimát, egy-egy iskola sajátos szervezeti kultúrát hoz létre, a lakókörzetekben szubkulturális normák érvényesülnek, a társadalom makrointézményei különféle ideológiákon keresztül gyakorolnak hatást a mikrocsoportok tagjaként létező egyén mindennapi viselkedésére.



2. ábra: Az iskoláskorú gyermek társas rendszerei  
– az iskola nézőpontjából

## MILYEN TÉNYEZŐK ALAKÍTJÁK EZEK BEN A RENDSZEREK BEN A PEDAGÓGUS-SZÜLŐ KAPCSOLATOT?

Nem elhanyagolható elem a pedagógus-szülő kapcsolatokban, hogy történeti változások zajlottak le azokban a társadalmi folyamatokban, amelyek a *családszerkezetet* érintik. A családok több mint egyharmadában válási krízisek jelentkeznek. A változást átélő családból nehéz kiválasztani azt a felnőttet, akivel következetesen lehet beszélni a gyermek ügyében. Ha munkanélküliség van a családban, akkor a gyermeknevelésben ennek a következményeivel kell számolni. Ha viszont a szülők mindketten dolgoznak, kevesebb időt töltenek a gyermekükkel, kevesebbet tudnak róla, de több gondoskodást várnak az iskolától. A tanárok sincsenek könnyű helyzetben, mert a foglalkozási stressz növekedését idézi elő, hogy sokszínűbbé, ezáltal nehezebben irányíthatóvá vált az a populáció, akiket tanítanak, és így nagyobb nyomás nehezedik rájuk. Új módszerek jelentek meg a *tanításban*, emiatt jobban eltérnek az iskolai és az otthoni feltételek. A gyermekeknek is nagyobb változásokat kell megélniük, amikor otthonukból az iskolába érkeznek.

Fontos, hogy milyen az illeszkedés vagy az eltérés a tanárok és a szülők kultúrája és értékei között. Régebben jellemző volt, hogy a tanár természetes összekötő

kapcsot képezett az iskola és a család között, mert ugyanabban a lakóhelyi közösségben éltek a tanárok és a szülők. Ma már a munkaerő-vándorlás és a városiasodás következtében ez megszűnőben van. Emiatt gyakran különbségek lépnek fel az interakciós stílusban és a nyelvhasználatban (Keyes, 2004).

A szülők nézőpontjából az iskola iránti nyitottságot több tényező befolyásolja.

Az egyik lényeges szempont, hogy milyen kulturális hiedelmek kötődnek a tanár tekintélyi szerepköréhez. Bizonyos esetekben a szülői hiedelmek azt sugallják: ha nyíltan feltárom a gyermekemmel kapcsolatos problémámat a tanár előtt, és ez kritikát tartalmaz, akkor aggódnom kell, hogy a gyermekemnek miattam újabb problémái lesznek az iskolában ahelyett, hogy a gondok csökkennének. Az ilyen aggodalom gátolhatja a szülőt abban, hogy nyisson a tanár felé, mert ezen gondolkodásmód szerint a tekintély fenntartásának része, hogy a kritika elhangzása után a pedagógus a gyermeknél szankciókat fog alkalmazni.

A szülő alacsony iskolai végzettsége akadályt képezhet a tanárral folytatott interakcióban, mert a kapcsolatfelvétel során megjelennek azok a korábbi emlékek, amelyek a szülőt arra emlékeztetik, hogy diákként maga is kudarcos volt az iskolában. Vannak, akik elhallgatással, szorongással reagálnak ezekre az emlékekre, mások pedig agresszióval.

A középosztályétól eltérő szociokulturális háttérben másfajta gyermeknevelési stratégiákkal élnek a családok. Ha a szülő a pedagógus társadalmi hovatartozásától eltérő szociokulturális környezetből jön, akkor esetleg szigorúbb vagy jóval engedékenyebb stratégiákat tart elfogadhatónak a gyermeknevelésben, és ez a gyermekre vonatkozó bánásmódról folytatott véleménycserében konfliktusokhoz vezet.

Egy további alapvető befolyásoló tényező a pedagógus-szülő kapcsolatban, hogy hogyan tekintenek a szülők és a tanárok a saját szerepükre. Az 1. táblázat hét dimenzió mentén a kétfajta szerep közti tartalmi különbségeket mutatja be.

	<b>Szülői szerep</b>	<b>Pedagógus szerep</b>
<b>Szerepdimenziók</b>	<b>Szülői gondoskodás</b>	<b>Tanítás</b>
A funkció terjedelme:	diffúz és korlátlan	specifikus és korlátozott
A felelősség terjedelme:	egyéni	csoportos
Kötődés:	érzelmi kapcsolódás	optimális távolságtartás
Az érzelmek intenzitása:	magas	alacsony
Racionalitás:	a bánásmód a szokásokra, a pillanatnyi érzelmekre, intuícióra támaszkodik	a bánásmódban a racionalitást hangsúlyozza, mely a szakmai tapasztalat elemzése révén, szakértelemmé válik
Spontaneitás:	a gondoskodás kevés tervezett elemet tartalmaz	tervezett, szándékolt
Részrehajlás:	elfogultsága magától értetődő	elfogulatlan bánásmódra törekszik

1. táblázat: A szülői szerep és a pedagógus szerep sajátosságai



A tanár szerepe specifikus, az iskoláztatásra korlátozódik, míg a szülőé univerzális, a gyermek teljes életterére kiterjed (testi higiéné gondozása; öltözködés; diavat; egészség fenntartása; zsebpénz; érzelmi biztonság; szórakozás; hobbi; étkezés; pihenés; világnézeti, politikai kötődés). A szülő a saját gyermekeiért felelős, lehetősége van arra, hogy ismerje személyes élményeiket, gondolataikat. A tanár az összes gyermekért felel abban a specifikus időszakban, amikor az iskolában vannak, ezért a tanár szerepe távolságtartó, racionális, noha ezen belül saját belátások révén szakmai tudását alkalmazza az egyes gyermek támogatására. A tanári szerepet nagymértékben befolyásolja, hogy milyen szakmai ismerete van a gyerekekről. Ezzel szemben a szülői kapcsolatokat és a szülői szerepet jelentős mértékben a gyermek mindennapi viselkedése befolyásolja. Gyermekéért a szülő a nap 24 órájában felel, és a vele kapcsolatos bánásmódban jellemző lehet rá a részrehajlás, végletes esetben akár az irracionalitás. Ahhoz azonban, hogy a szülő és a tanár együtt tudjon működni, nemcsak a szerepek különbözőségeit, hanem a kapcsolódási pontjait is szükséges megtalálni.

## **A PEDAGÓGUS ÉS A SZÜLŐ SZEREPÉNEK KIVITELEZÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK**

Az emberi viselkedés szerepek szerinti elemzését a tisztán laboratóriumi kísérletekre összpontosító szociálpszichológia a 80-as évektől általában mellőzi. Az emberi kapcsolatokat a mindennapi élet dimenziójában vizsgáló család- és szervezetpszichológia azonban fontosnak tekinti a társadalmi szerepeket betöltő emberek egyéni szerepfelfogásának vizsgálatát (*Amankwaa*, 2005; *Tubbs–Collins*, 2000). Az egyéni véleményeket kutató interpretatív nézőpont arra hívja fel a figyelmet, hogy a szerepeket betöltő egyének maguk hozzák létre azokat a hiedelmeket, amelyek alapján a szerepekhez kapcsolódó viselkedések jelentést kapnak, értelmet nyernek. A szerepek konstruálásával foglalkozó alapozó jellegű kvalitatív kutatások a pedagógus-szülő szerepkonstrukcióban három nagy csoportot különítenek el annak függvényében, hogy a gyermek iskolai teljesítményének elérésében milyen mértékű a résztvevők felelőssége (*Keyes*, 2004; *Wilson*, 1977). A kutatások (1) családra vagy szülőre összpontosító; (2) iskolára vagy pedagógusra fókuszáló, és (3) a család és az iskola partneri viszonyát hangsúlyozó nézeteket különítenek el.

### ***1) Szülői szerepre összpontosító nézetek***

Ha *szülőre fókuszáló nézetrendszerrel* rendelkezik egy szülő, akkor úgy gondolja, hogy elsődlegesen ő felelős azért, hogy gyermeke hogyan viselkedik és milyen teljesítményt ér el az iskolában. Ha a tanárnak van ilyen nézete, akkor ez azt jelenti, hogy a tanár a szülőtől támogatást vár a gyermek házi feladatának elkészítésénél, ellenőrzésénél. Kisiskoláskorú gyermekeket oktató pedagógusok az oktatási





időben is támogatják a szülők jelenlétét az iskolában, hogy a szülő együtt legyen a gyermekkel, segítse a haladását.

Az alábbiakban bemutatunk egy olyan kutatási részletet, amely bepillantást nyújt a szülő gondolkodásmódjába a szülői szerepre összpontosító nézetek esetén (Hoover-Dempsey és mtsai, 2004). A szülőkkel felvett interjúk tartalomelemzése a szülői nézetek különböző kategóriáit tárja fel:

- a) *Szabálykövetésre tanít:* A szülő azt hangsúlyozza, hogy a gyermek jól illeszkedjen a tanulmányi elvárásokhoz. Értékesnek tartja a tanulással és házi feladattal kapcsolatos szabályok betartását. Azt várja gyermekétől, hogy legyenek elfogadható osztályzatai, megfelelő teljesítménye, és hogy keményen dolgozzon. A gyermek személyes felelősségét hangsúlyozza a tanulásban, és hajlandó jutalmat is adni, hogy gyermeke igazodjon az elvárásokhoz. („A gyermekemet, mihelyt hazajön, azonnal leültetem, hogy megírja a házi feladatát.”)
- b) *Tekintélytisztelőre tanít:* A szülő azt várja el a gyermekétől, hogy tartsa be a magatartási szabályokat, tisztelje a tanárt, és fogadjon szót a tanárnak és a szülőnek is.
- c) *A gyermeke otthoni tanulását felügyeli:* A szülő az otthoni tanulás során együtt dolgozik a gyermekkel, érdeklődik az elvégzendő házi feladatok iránt, és elmagyarázza a különböző feladatokat. („Mindennap kikérdezem a gyereket a házi feladatból.”; „Megmutatom, hogyan használja a szótárt.”)
- d) *Az iskolai dolgokat is nyomon követi:* A szülő figyelemmel kíséri gyermeke tanulmányi haladását, erős és gyenge oldalainak változását, iskolában és otthon egyaránt. Tudni akarja, mi van az iskolában. („Soltész tanárnővel mit vettetek ma az órán?”)
- e) *Gyermekeének az iskolai dolgokhoz való viszonyulására is hatni kíván:* A szülő saját modellnyújtó szerepét hangsúlyozza, ezért értékeli a gyermek munkáját és haladását. („Azt gondolom, ahogyan kezeltem a helyzetet, befolyásolta a gyermekemet abban, hogy a tantárgyak között milyen sorrend alakuljon ki a tanulásban.”)

Az ilyenfajta szülői nézetek akkor hoznak létre együttműködést a pedagógus-szülő kapcsolatban, ha figyelembe veszik a gyermek képességeit is. Néha azonban az így vélekedő szülők oly mértékben támogatják az iskolai elvárásokat, hogy ez a konfliktusok elkerülését eredményezi (Horváth-Szabó, 1994; Barlai–Kővágó, 2004). Végtelen esetben a szülő lemond a szerepéhez tartozó mindenfajta egyéni bánásmódról és érzelmi elfogultságról. Ez az erős és hallgatóságos szövetségkötés – mely az egyik ponton konfliktusmentességre törekszik, a másik ponton pedig elnyomja a konfliktust a szülő-gyermek és a pedagógus-gyermek kapcsolatban – akkor vezet el nagyobb problémákhoz, ha sem a szülő, sem a pedagógus nem veszi észre, hogy a gyermekkel szemben támasztott tanulmányi követelmény meghaladja a gyermek képességi szintjét. Hosszabb idő eltelte után mindkét





felet a gyermek szorongásos tünetei, őszintétlensége vagy agresszív, ellenszegülő viselkedése figyelmezteti arra, hogy a szövetségkötés a gyermek ellenében történt, s a követelmények megfogalmazásában változtatásra lenne szükség.

## 2) *Iskolára fókuszáló nézetek*

Az *iskolára fókuszáló nézet* esetén a szülő az iskolától várja el, hogy megvalósítsa az oktatást, egyben elhatárolódik az iskolától. Ha a tanár rendelkezik iskolára fókuszáló nézetekkel, akkor azt szeretné, hogy különüljenek el az iskola és a család közti funkciók. E hiedelemrendszer központi eleme a távolságtartás. Az általános iskola középső szakaszában, az 5-6. osztálytól kezdve jelenik meg ez a nézet, és egyre erősebbé válik a 7. és 8. osztályokban, valamint a középiskolában.

Itt külön elemzést igényelne a bentlakásos iskolákban tanuló gyermekek szülei és pedagógusai közti kapcsolat alakulása. Ilyen esetben a pedagógusok a bentlakás időtartama alatt a hagyományos iskolákhoz képest több funkciót vállalnak fel a szülői szerepből, s a bentlakásos iskolák bizonyos típusaiban nem egy szülő a pedagógusokba vetett bizalom miatt vár többet az iskolától és adja gyermekét ilyen nevelési keretek közé. A gyermekvédelmi intézmények bentlakásos iskoláiban tanuló gyermekeknél pedig ennek ellentétéként, a szülői szerepkör betöltésének hiányosságai miatt hárul több szülői szerepfunkció a pedagógusokra. Jelen elemzésünk azonban most csak a családba naponta hazatérő gyermekek pedagógusainak és szüleinek kapcsolatával foglalkozik.

A korábban említett vizsgálatban a szülőkkel felvett interjúk az alábbi változatokat különböztetik el az iskolára összpontosító nézeteken belül:

- a) *Arra vár, hogy más kezdeményezzen:* A szülő elvárja, hogy a tanár kezdeményezze a kommunikációt. Úgy látja, neki nem kell érdeklődni, ha nincs probléma. Ha a gyermek viselkedése gondot okoz, a tanárnak kell elsőként megszólítania a szülőt. („Nem is szóltak, hogy jöjjünk be megbeszélésre. Nem értesítettek.”)
- b) *Nem akar kezdeményezni:* A szülő a tanárt és az iskolát tekinti elsősorban felelősnek az iskolai problémák megoldásáért. Bízik abban, amit a tanár mond és csinál. Gyermekeit életkora miatt önállónak tartja ahhoz, hogy ne avatkozzon be közvetlenül a mindennapi ügyeibe. („Azt mondtam a gyermekemnek: »Ha bajba kerültél, ne gyere hozzám, mert apa és anya nem fog kihúzni a bajból! Ha te tetted, vállald a következményeit!«”)
- c) *Nem tud mit kezdeni a problémákkal:* Előfordulhat az is, hogy a szülő nem tud mit kezdeni gyermekével, annak problémáival; más esetben érzelmi elhanyagolás következtében ráhagyja az iskolára a gyermekkel történő foglalkozást. („Arra kértem a tanárt, hogy ő intézze el.”)

Középiskolából lemorzsolódó diákok tanáraival folytatott beszélgetés révén Schlosser azt találta, hogy a serdülőkkel fenntartott kapcsolataikban is távolságtartás-





sal jellemezhető tanárok nem tartották fontosnak a kapcsolatfelvételt a szülőkkel, de a szülőket hibáztatták a diákok hiányzásaiért és gyenge tanulmányi teljesítményükért (Schlosser, 1992). A diákokkal kapcsolatos bánásmódot egyszerű fegyelmezési kérdésnek tekintették, és feleslegesnek ítélték a személyes problémák megbeszélését a diákkal vagy a szülővel. Úgy találták, a szülőnek vagy a diáknak kell kezdeményeznie a beszélgetést a problémákról. A kezdeményezés hiányát úgy értelmezték, hogy a szülő érdektelen, a diák pedig felelőtlen és képtelen a változásra.

Ha a távolságtartás szemléletéhez ragaszkodó felek között mégis létrejön a kapcsolatfelvétel, több olyan hibás viselkedésmód jelentkezik a szülőkkel találkozó pedagógusok szerepviselkedésében, amely a szakértelmükkel és megbízhatóságukkal kapcsolatos kételyeket ülteti el a szülőkhöz, hozzájárulva ahhoz, hogy a szülők rossz közérzettel vegyenek részt a velük folytatott kommunikációban (Brendtro–Ness, 1983). Amikor az iskolai személyzet és a szülők véleménykülönbségbe bonyolódnak, nagyon valószínű, hogy eltérően ítélik meg, ki a felelős az egészért. A szülők elsősorban az iskolát, majd a gyermeket hibáztatják, és csak harmadsorban tartják felelősnek a családot a probléma kialakulásáért. Ugyanakkor az iskola személyzete elsősorban az otthont, másodsorban a gyermeket tartja felelősnek, és csak harmadsorban az iskolát. A szülők és a szakemberek egyaránt olyan viselkedést tanúsítanak, amelyek gátolják a hatékony kommunikációt. A pedagógusok védekezése a következő formákban jelenhet meg:

- a) *Passzív elkerülés*: Halogatják a szülőkkel való találkozást, a problémákról történő beszélgetést.
- b) *Zárt gondolkodás*: Szaktudásuk páncéljába burkolóznak, ily módon szakmailag hibásnak minősítik az olyan érvelést, amely álláspontjukat megkérdőjelezi, vagy annak ellentmond.
- c) *Kikérdezés, értelmezés*: Ha pszichológiailag képzett a pedagógus, és ismeri a diagnosztikus kategóriákat, előfordulhat, hogy a szülőt a 'beteg' szerepébe helyezi.
- d) *Versengés*: Problematikus gyermekekkel foglalkozó pedagógusok, pszichológusok körében nem ritka az a magatartás, amikor megpróbálnak a szülő helyettesítőjeként fellépni a gyermekkel való kapcsolatban. Ha a szakember belesodródott a gyermek megmentőjének szerepébe, ez ahhoz a feltételezéshez vezet, hogy a szülő ellenség. A problematikus gyermekek szülei egy részének ténylegesen súlyos személyes vagy családi problémái vannak, s ezek indokokat szolgáltatnak a jó szülő szerepének felvételére. Ilyenkor könnyűnek látszik felvenni a „jó szülő” szerepét és behelyettesíteni a gyermek „nem megfelelő” szüleit.

A tanárok egy jelentős része önbecsülése védelmében úgy látja, hogy a szülők nem értékelik a tanárok erőfeszítéseit: el sem jönnek a szülői értekezletekre, a fogadóórákra; nem olvassák el azokat az anyagokat, amelyeket hazaküldenek; nem jelentkezik önként iskolai tevékenységre. Ebből gyakran azt a következtetést





vonják le, hogy a szülőt nem érdekli, mi történik gyermekével az iskolában. Sok tanár úgy érzi, hogy csak kötekedés, ha egy megbeszélésen a tanárétól eltérő nézőpontot vet fel a szülő, nem pedig támogatás vagy érdeklődés.

A szülő magatartása önmagában véve gátló tényező lehet a megfelelő kommunikáció létrejöttében: a kritikát hangoztató szülő fellépése fenyegetést jelent az iskolai személyzet számára; a gyors változást remélő szülő teljesíthetetlen igényekkel lép fel az iskolával szemben; az elhanyagoló vagy gyermekét bántalmazó szülőt nehéz elfogadni, ugyanilyen nehéz vele szemben hatékonyan konfrontálódni. A szülők ilyen magatartása, valamint a pedagógusok önbizalomhiánya, tanácsstalansága indítja el a fent elemzett védekező reakciókat, továbbá azon belátás hiánya, hogy a védekező, elutasító reakciók helyett a nyitottabb kommunikáció vállalása eredményesebb lehet.

### **3) A család és az iskola együttműködését hangsúlyozó nézetek**

A pedagógus-szülő kapcsolatban az együttműködést középpontba állító hiedelmek az utóbbi évtizedekben nyernek egyre nagyobb teret. Ebben a szerepdefinícióban a tanár és a szülő egyenrangú partnernek tekinti egymást, és együtt dolgoznak a gyermek érdekében. A szülőkkel való kapcsolatáról a *Pedagógusok Szakmai Etikai Kódexe* egyik dokumentuma így fogalmaz. „A pedagógus és a szülő kapcsolata egyenrangú személyek partneri kapcsolata, amely csak egyetlen területen, a pedagógiai kompetencia területén aszimmetrikus.” (i.m. 89. o., Hoffmann, 2003).

A partnerséget hangsúlyozó nézetek a Hoover-Dempsey-féle kutatásban a szülőkkel felvett interjúk szerint különféle módon jelentkeztek:

- a) A szülő a tanárt konzulensként kezeli, aki együtt dolgozik a szülővel. A szülő értékesnek látja a tanárral és az iskolával való együttműködést, az általa tett javaslatokat. („A tanárnő tudja, hogy felhívhat, ha bármi kérdése van.”)
- b) A szülő említést tesz arról, hogy támogatja őt az iskola vagy a tanár. A szülő arról beszél, hogy ő támogatja az iskolát vagy a tanárt. Kifejezi, hogy az iskola nézőpontjának megértésére törekszik, szívesen és aktívan részt vesz az iskolai tevékenységekben. („Igazán kedvelem ezt az iskolát. Arra törekszem, hogy ne lépjem át a határvonalakat, mert tudom, hogy a tanároknak sok dolguk van.”)
- c) A szülő teljesen belefolyik az iskola munkájába önkéntes segítőként, kísérőként. („Az elmúlt héten 3-4-szer is az iskolában voltam, hacsak fél órára is.”)

A Schlosser-tanulmányban a lemorzsolódó középiskolásokkal megvalósított bánásmódban az együttműködésre törekvő tanárok más nézeteket hangoztattak, mint akik a távolságtartást részesítették előnyben. Megkérdezték a diákokat, hogy bajban vannak-e. Fontosnak tartották, hogy megismerjék a diákok családi hátterét, s ebben kezdeményezően léptek fel a szülők és a diákok irányában. Úgy látták, hogy a tanulási problémák keletkezéséért az iskola is felelős. A tanulási folyamatot és a motiválást nem a csoportmércékhez szabták, hanem egyedinek tekintették.





## AZ EGYÜTTMŰKÖDÉST SEGÍTŐ KOMMUNIKÁCIÓ

A megfelelő együttműködés kialakításának hatékony eszköze a szülőre irányuló kommunikáció figyelemmel kísérése. Ha a találkozás célja az ismerkedés vagy a kapcsolatfelvétel, a tájékoztatás módjáról történő megállapodás is fontos. A tájékoztatás néhány tipikus tartalomra összpontosul: a) a tanulmányi téren történő előrehaladás; b) a gyermek magatartása, viselkedése; c) különböző szervezési módok felvetése.

Példákat az ellenőrzők beírásaiban láthatunk: „Z. rendszeresen hiányos felszereléssel jön iskolába, és ezzel zavarja a tanítást.”, aminek rejtett üzenete: „Kedves Szülő! Ellenőrizze gyermekét! Mostanában nem biztosít kellő felügyeletet!”. Egy ilyen rejtett üzenet megnehezíti a szülő számára, hogy együttműködő partnerként lépjen fel. Úgy érezheti, hogy a másik eleve őt tartja felelősnek a problémáért. Ritkán találhatunk ilyeneket: „P. nagyon lelkesen dolgozott ma az órán, sokat jelentkezett.”

Az időhiányra hivatkozva helytelenül rögződött az a szokás, hogy szinte csak akkor keres egymással kapcsolatot a szülő és a pedagógus, ha probléma van. Ez olyan hátrányos következménnyel jár, hogy a problémamentes gyermekről szinte nem tud meg semmilyen többletinformációt a pedagógus, és így nehezebben tudja a gyermek egyéni fejlődését segíteni. A problémás gyermek esetén a szülővel folyton csak negatív érzelmi töltésű helyzetben találkozik, így a család és az iskola kapcsolatában lassan állandósul egy olyan állapot, amelyben mindkét fél attól tart, hogy találkozásuk során kölcsönösen hibáztatni fogják egymást valamilyen kritikus helyzetért. Ez a hiedelem pedig az észlelés torzulását eredményezi, melyben mindkét fél hajlamos vádként, felelősségre vonásként értelmezni a másik fél kijelentéseit és állandóan védekező állásba vonul. Ezzel szemben a kedvező események, történések visszajelzése pozitív érzéseket kelt, a hatékonyság érzését nyújtja mindkét félnek, hozzájárul a kapcsolat megerősítéséhez.

Pozitív attitűdöt tanárként úgy alakíthatunk ki az ilyen megbeszéléseken, ha kifejezzük, bízunk a diákok fejlődésében (*Christenson, 2004*). Ha lehetőséget adunk a szülőknek a párbeszédre, akkor készen állunk arra, hogy a szülő befolyást gyakoroljon véleményünkre. Fontos, hogy kifejezésre juttassuk, a gyermek többféle kontextusban fejlődik, és az iskola nem képes egyedül megoldani minden problémát. A beszélgetés alakulását segíti, ha úgy kommunikálunk, hogy közben meghalljuk a szülő szükségleteit. A beszélgetés elkezdése előtt empátiánkat serkenti, ha ilyen kérdéseket teszünk fel önmagunknak: „Ha iskolás lenne a gyermekem, én milyen információkra lennék kíváncsi, mit szeretnék hallani a tanártól?”, „Mit szeretnék, hogyan keressen meg az iskola egy problémával kapcsolatban?”, „Milyen beszédstílust, hangvételt fogadnék el szívesen gyermekem tanárától?”, „Szeretnék-e hallani valamit akkor is a tanártól, ha a gyermekem jól teljesít, vagy csak elég akkor beszélünk, ha baj van?”.





A problémás gyermekek szüleit még azelőtt érdemes felhívni, mielőtt elmérgesedne a konfliktus. A 2. táblázat a szülő megszólítására vonatkozó javaslatokat tartalmaz.

A kommunikációs szándék	Egy lehetséges nyelvi formula
A beszélgetés kezdetén fontos lehet kinyilvánítani, miért is aggódunk.	„Én leszek Judit tanára ebben az évben. Azért kerestem meg Önt az iskolaév elején, mert azt szeretném, hogy Juditnak jól alakuljanak a dolgai az iskolában.”
Információt kérhetünk a szülőtől az előző tanévre vonatkozóan.	„Szeretném, ha elmondaná, hogyan látta, milyen volt Judit elmúlt éve az iskolában.”
Információt kaphatunk arról, hogy a szülő szerint mi kell az iskolaév sikeréhez.	„Szeretném tudni, hogy Juditnak mire van szüksége ahhoz, hogy teljesíteni tudjon? Mi segítené abban, hogy ez igazán sikeres év legyen Judit számára?”
Kinyilváníthatjuk, miért fontos a szülői támogatás.	„Ön segíteni tud abban, hogy Juditnak ez az éve megfelelően alakuljon. Az iskolaév során többször is megkeresném. Fontos lenne, hogy együtt dolgozzunk. Judit jobban haladna így az iskolában.”
Fejezzük ki meggyőződésünket.	„Bízom abban, ha együtt dolgozunk, Judit előre tud lépni abban, hogy viselkedése változzon, hiányzásai csökkenjenek.”

2. táblázat: Együttműködést segítő kommunikáció problémás gyermek esetén

A szülőkkel folytatott megbeszéléseken ajánlatos figyelni arra, hogy a kölcsönös hibáztatás csapdáit elkerüljük. Rugalmas reagálásunkat elősegíti, ha a csapdák kikerüléséhez többféle kommunikációs technikával rendelkezünk. Ezekből álljon itt néhány:

- a) *Közvetlen átirányítás:* Annak jelzése, hogy az interakció célja nem a hibáztatás, hanem egy probléma megoldása.
- Szülő: „Mindig Zoli kezdi a verekedést, akit a tanárnő a fiam mellé ültetett. A fiam nem hibás.”
- Tanár: „Nem azért vagyunk itt, hogy megtaláljuk, ki a hibás, hanem találjunk módot arra, mivel lehetne azt elérni, hogy Jancsi és Zoli verekedés helyett a tanulással foglalkozzanak.”
- b) *Átkeretezés:* Azt jelenti, hogy egy ténycsoportot másfajta nézőpontból fogalmazzunk meg, ami előremutatóbb és pozitívabb jelentést ad a helyzetnek.
- Egyik tanár: „Megörjítenek ezek a szülők. Csak az foglalkoztatja őket, hogy a legjobb osztályba kerül-e a gyermekük, és ez már az óvodában elkezdődik!”





- Másik tanár: „Úgy látom, fontos a szülőknek, hogy gyermekük iskolai sorsának alakulását már a kezdeteknél befolyásolják. Fontos számukra, hogy gyermeküket jól indítsák el az életben.”
- c) *Exploratív feltárás:* További információkat kérünk, hogy tisztábban lássuk azt a helyzetet, ami a hibáztatáshoz vezetett.  
Szülő: „Úgy látom, a tanár úr nem kedveli a gyermekemet.”  
Tanár: „Meglep, amit mond! Valójában nem ez a szándékom. Milyen helyzetekben érzi úgy gyermeke, hogy nem kedvelem?”
- d) *Újrafókuszálás:* Olyan kijelentés, ami a társalgás mellékvonaláról a fővonalra kapcsolja át a beszélgetést, arra a területre, ami lényeges a tanuló szempontjából.  
Szülő: „Karcsi tavaly Kati néni osztályában igazán jól teljesített. Most, hogy Vera osztályában van, egyáltalán nem teljesít jól. Egyszerűen arról van szó, hogy Vera nem olyan jó tanár, mint Kati volt.”  
Osztályfőnök: „Úgy látom, Önnek nagyon fontos, hogy Karcsi ebben az évben is jól teljesítsen.”
- e) *Konkretizálás:* A problémás viselkedés területén példákat hozunk fel.  
Szülő: „Tomi nem viselkedik így otthon. A tanárok egyszerűen nem tudnak bánni Tomival.”  
Tanár: „Én azt figyeltem meg, hogy Tomi akkor viselkedik így, amikor a barátaival van. Ilyenkor annyira belemerülnek a beszélgetésbe, hogy képtelenek abbahagyni, amikor már dolgozniuk kellene.”
- f) *Érvényessé tétel:* A már létező viselkedés értékének elismerése.  
Szülő: „Tudom, hogy Juditnak szüksége lenne arra, hogy több időt töltsék vele. Talán abba kellene hagynom az esti iskolát?!”  
Tanár: „Megértem aggodalmát, hogy talán több időt kellene töltenie Judittal, de az, hogy esti iskolába jár, egyben példaadás Judit számára a tanuláshoz. Próbáljunk meg más módot keresni, ami segíthetné Juditot!”
- g) *Beleegyezés:* A bajban lévővel szolidaritást vállalunk.  
Egyik tanár: „Kiborít, amikor bejönnek ide az utcáról az emberek (a szülők), és azt hiszik, hogy átvehetik az osztály irányítását.”  
Másik tanár: „Engem is felháborítana, ha úgy érezném, hogy valaki megpróbálná irányítani azt a dolgot, amiért én vagyok felelős.”

Speciális célokat szolgál a szülőkkel való kapcsolatteremtésben a családlátogatás. Ebben a helyzetben a szülő a saját környezetében van, tehát olyan helyzetben, ahol a döntések feletti hatalmat ő birtokolja. Ez segítheti a szülőt abban, hogy le-





küzdje szorongását, amit a pedagógus mint szakértő kelt benne. Ugyanakkor a szülőkből kellemetlen érzéseket is kelthet a családlátogatás helyzete, mert egy kívülálló pillant be a család belső életébe. Ráadásul egy olyan kívülálló, akiben jó benyomást szeretne kelteni. Kedvezően befolyásolja a beszélgetést, ha a pedagógus rendelkezik olyan készségekkel, hogy megszólalása nem kérdezősködésnek és faggatódzásnak hat, hanem őszinte érdeklődést fejez ki (pl. nyitott kérdéseket használ, az értő figyelmet alkalmazva a további közléseknek utat nyit) (Gordon, 1991; Barlai–Kővágó, 2004). Ugyanakkor rendelkezik azzal a nyitottsággal is, amely lehetővé teszi a szülők számára, hogy ők is elmondhassák, amit feltétlenül el szeretnének mondani gyermekükről. Amikor a szülő problémát mond el, kedvezően befolyásolja a beszélgetést, ha a pedagógus nem kész megoldásokat javasol, hanem maga is a tanácsadói szerephez közelítve közös problémamegoldási folyamatot kezdeményez.

#### IRODALOMJEGYZÉK:

- Amankwaa, L.C.: *Maternal Postpartum Role Collapse as a Theory of Postpartum Depression*, in: *The Qualitative Report*, 2005, Vol. 10, No. 1, 21–38. o.
- Apter, S.J.: *Troubled children/troubled systems*, Pergamon Press Inc., New York, 1982.
- Barlai R. – Kővágó Gy.: *Krizismenedzsment, kríziskommunikáció*, Századvég, Budapest, 2004.
- Brendtro, L.K. – Ness, A.E.: *Re-educating troubled youth*, Aldine Publishing Company, New York, 1983.
- Bronfenbrenner, U.: *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1979.
- Christenson, S.: *Parent-Teacher Partnerships: Creating Essential Connections for Children's Reading and Learning*, University of Minnesota, 2004.
- Gordon, T.: *PET. A szülői eredményesség tanulása*, Gondolat, Budapest, 1991.
- Gump, P.V.: *Ecological psychology and children*, in: Hetherington, E.M. (ed): *Review of Child Development Research*, University of Chicago Press, Chicago, 1975, 75–126. o.
- Hoffmann R. (szerk.): *Szakmai Etikai Kódex pedagógusoknak*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Hoover-Dempsey, K.V. – Wilkins, A.S. – Sandler, H.M. – O'Connor, K.P.J.: *Parental Role Construction for Involvement: Interactions Among Theoretical, Measurement, and Pragmatic Issues in Instrument Development*, paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association in San Diego, CA, 2004.
- Horváth-Szabó K.: *Konfliktusmegoldó stratégiáink*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994, 11. szám, 28–32. o.
- Keyes, C.R.: *Parent-Teacher Partnership: a theoretical approach for teachers*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Children's Research Center, 2004.
- Schlosser, L.K.: *Teacher Distance and Student Disengagement: School Lives on the Margin*, in: *Journal of Teacher Education*, March–April 1992, Vol. 43, No. 2, 128–140. o.



- Szitó I.: *Az ökológiai megközelítés a pszichológiában*, in: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1991, XLVII. 2. szám, 215–232. o.
- Tubbs, T.C. and Collins, J.M.: *Jackson and Schuler (1985) revisited: a meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance*, in: *Journal of Management*, 2000, 26., 155–169. o.
- Wilson, S.: *The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research*, in: *Review of Educational research*, Winter 1977, Vol. 47, No. 1, 245–265. o.

