

# **MIÉRT NEHÉZ FELNŐTTKÉNT TANULNI?**

## **Konfliktusos helyzetek a felnőttoktatásban**

**Kassa Tünde**

## Tartalom

Összefoglaló .....	3
Bevezetés.....	4
Konfliktusok az iskolában .....	5
A konfliktus fogalma és típusai.....	5
Az iskolákban előforduló konfliktusok csoportosítása .....	8
Konfliktus a pedagógusok és a diákok között .....	8
Konfliktus a pedagógusok és a szülők között .....	10
Konfliktus pedagógus-pedagógus között .....	11
A diákok konfliktusai .....	13
Konfliktustípusok a felnőttoktatásban.....	14
Konfliktus pedagógusok és diákok között a felnőttoktatásban .....	15
Konfliktus pedagógusok és szülők között a felnőttoktatásban.....	16
Konfliktus pedagógus-pedagógus között a felnőttoktatásban .....	17
Felnőtt tanulók közötti konfliktusok .....	18
Szerepkonfliktusok a felnőttoktatásban.....	19
A felnőttoktató pedagógusok konfliktus megoldási stratégiái a nappali tagozatos pedagógusokéval összehasonlítva.....	21
A felnőttoktatók kérdőívének eredményei és az adatok összehasonlítása .....	22
A felnőttoktatásban tanulók szerepkonfliktusai .....	27
Összefoglalás.....	34
Irodalomjegyzék.....	36
Függelék.....	37
I. Tanári kérdőív: Hipotetikus nevelési helyzetek .....	37
II. "Tanulók szerepei" kérdőív .....	39

## Összefoglaló

A magyarországi konfliktuspedagógiai kutatások átfogó képet nyújtanak a hazai iskolai konfliktusok világáról, segítségével az érdeklődő könnyedén nyomon követheti az iskolai feszültséggel teli helyzetek változását a rendszerváltozás előtt, a kilencvenes évek átmeneti időszakában, egészen napjainkig. Azonban ezen széleskörű kutatások a legritkább esetben terjednek ki a felnőttoktatás résztvevőire. A tanulmány betekintést nyújt a felnőtt tanulók és az őket oktató pedagógusok mindennapi konfliktushelyzeteinek világába. A kutatás hipotézisét, miszerint „... a felnőttoktatás résztvevői a napi gyakorlatban a hagyományos iskolai konfliktushelyzetektől eltérő szituációkkal találkoznak, és ennek megfelelően az alkalmazott konfliktuskezelési módszereik is különböznek a hagyományos iskolákban megszokottaktól” tapasztalati úton, valamint két kérdőíves felmérés segítségével vizsgáltam.

A dolgozat első felében a hagyományos iskolatípusokban és a felnőttoktatásban fellelhető konfliktushelyzetek kerülnek összehasonlításra a rendelkezésre álló szakirodalom segítségével.

Ezt követően a felnőttoktatásban dolgozó andragógusok által alkalmazott konfliktuskezelési módszereket vizsgáltam egy hipotetikus nevelési helyzeteket tartalmazó kérdőív segítségével. Az eredményeket egy korábbi kutatás adataival összehasonlítva bebizonyosodott, hogy a felnőttoktatók összességében változatosabb nevelési eszközöket alkalmaznak, és különösen az iskolai szabályok megszegését, valamint a testi épséget veszélyeztető helyzeteket a nappali tagozaton tanító kollégáiknál eltérően ítélik meg.

A felnőtt tanulók szerepkonfliktusait egy 21 kérdésből álló kérdőív vizsgálta, melyet 100, a felnőttoktatásban tanuló diák töltött ki. Az eredmények összesítésénél megmutatkozott, hogy a válaszadó diákok nagy részének problémát okoz a munka és az iskolai szerepek összeegyeztetése, valamint mintegy 40%-uk kellemetlennek tartja, hogy felnőtt korában középiskolába jár. A családi szerepek és a tanulás összeegyeztetésével azonban a válaszok alapján a tanulók látszólag könnyedén megbirkóznak.

Az összehasonlító elemzés és a kérdőívek adatainak összesítése után felmerül az andragógusok és a felnőtt diákok számára szervezett információs program elindításának, valamint az iskolát elhagyó tanulók bevonásával végzett kutatás szükségessége.

## Bevezetés

A Szabó Ildikó által 1996-ban elvégzett szociológiai kutatás igazolta, hogy a pedagógusok gondolkozásmódját alapjában meghatározza, hogy milyen iskolatípusban tanítanak.<sup>1</sup> A vizsgálat markáns különbségeket tárt fel az általános- és középiskolákban, valamint a szakképző intézményekben tanító pedagógusok attitűdjeiben és szerepfelfogásában is, azonban a hasonló szociológiai kutatások igen ritkán terjednek ki a felnőttoktatásban<sup>2</sup> dolgozó pedagógusokra. A hazai iskolai konfliktushelyzetek változása a hetvenes évektől kezdődően jól nyomon követhető; a kilencvenes években végzett kutatások alapján elemezhető a rendszerváltás hatása a generációk közötti ellentétekre, a kétezres évek utáni felmérések alapján pedig a jelenkor konfliktuspedagógiai trendjeiről is átfogó képet kaphat az érdeklődő. Az említett kutatások döntő többsége azonban a tanköteles korú általános iskolás, vagy középiskolás tanulók és az őket tanító pedagógusok viselkedését vizsgálja, és a legritkább esetben terjednek ki a felnőttkorú diákokra, valamint az andragógusokra. Mindamelllett a konfliktuspedagógia az egyébként gazdag magyarországi felnőttoktatási-felnőttképzési szakirodalomban is mostoha területnek számít, a fellelhető művek ugyanis leginkább a módszertani segítségnyújtást tekintik elsődleges feladatuknak.

Az alábbi dolgozat arra vállalkozik, hogy betekintést nyújtson a hazai felnőttoktatásra jellemző konfliktushelyzetekbe. A hipotézisem, hogy a felnőttoktatás résztvevői a napi gyakorlatban a hagyományos iskolai konfliktushelyzetektől eltérő szituációkkal találkoznak, és ennek megfelelően az alkalmazott konfliktuskezelési módszereik is különböznek a hagyományos iskolákban megszokottaktól.

Az általános konfliktusfogalmak ismertetése után a rendszerváltás utáni szakirodalomra támaszkodva áttekintés következik a tipikusnak mondható hazai iskolai konfliktushelyzetekről. Ezt követően bemutatásra kerülnek a felnőttoktatás mindennapi életében jellegzetesnek tekinthető konfliktusok. Egy korábbi kutatás megisméltésével egy felnőttoktatási intézmény pedagógusainak konfliktuskezelési módszereit kívántam összehasonlítani a tanköteles tanulókat oktató tanárok nevelési stratégiáival. A dolgozatot egy 100, felnőttoktatásban tanuló diák megkérdezésével kitöltött szerepkonfliktus kérdőív elemzése zárja.

---

<sup>1</sup> Vastagh Zoltán, *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995

<sup>2</sup> A 2011. évi CXCV. törvény [Köznevelési tv.] megfogalmazása szerint: „Az alapfokú, az iskolai rendszerű szakképzést is magában foglaló középfokú nevelés-oktatás és a felsőoktatás az oktatási rendszer egymásra épülő, szerves részei. A köznevelés bármely iskolai szinten felnőttoktatásként is folyhat.”

A tanulmány célja a felnőttoktatás és a hagyományos nappali rendszerű oktatás konfliktusainak összehasonlítása mellett, hogy betekintést nyújtson a felnőtt korú tanulók tanítása során felmerülő tipikus konfliktusos élethelyzetekbe és bemutassa az andragógusok által alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákat. Az itt ismertetett eredmények elemzése a jövőben remélhetően jó kiindulási alapot nyújt majd a felnőttoktatást sújtó jelentős arányú tanulói lemorzsolódás csökkentésére.

## **Konfliktusok az iskolában**

### **A konfliktus fogalma és típusai**

A konfliktus szó eredeti jelentése mára jelentős mértékben kibővült. A konfliktuskutatás különböző irányzatai számos lehetséges konfliktusfogalommal szélesítették a palettát. Az alábbi dolgozat pedagógiai megközelítésének leginkább Szekszárdi Júlia definíciója felel meg: „*A konfliktus olyan ütközés, amelynek során igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek kerülnek szembe egymással.*”<sup>3</sup> Ez a megfogalmazás egyrészt magában rejti a konfliktushelyzetek sokszínűségét, másrészt lehetőséget kínál nem csak a többszereplős, hanem az egyes személyek pszichikumában lezajló feszültséggel teli helyzetek vizsgálatára is.

A konfliktusoknak számos különböző szempont szerinti csoportosítása ismeretes. Aszerint, hogy egy- vagy többszemélyes konfliktushelyzetről beszélünk, megkülönböztethetünk intraperszonális (személyen belüli) és interperszonális (személyközi) konfliktusokat. Intrapersonális a konfliktus, ha a feszültség egy adott ember pszichikumában jelentkezik. Jellemző intraperszonális konfliktus az egyén különböző szociális szerepeiből fakadó ellentét, a szerepkonfliktus.

---

<sup>3</sup> Szekszárdi Júlia, *Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény*, Veszprémi Egyetem, 1994

1. táblázat A szerepkonfliktusok okai Lappints Árpád szerint<sup>4</sup>

A SZEREPKONFLIKTUSOK OKAI	
1.	A személyiség és a szerep közti távolság
2.	Saját szerepek közti távolság
3.	A szerep tisztázatlansága
4.	Összeférhetetlen elvárások
5.	Szerep erózió
6.	Szerep túlterhelés (az egyik szerep háttérbe szorítja a többi)
7.	Az egyén szerepe és mások szerepe közti távolság (akadozó együttműködés)
8.	Szerepnövekedési stressz

Több ember vagy embercsoport összeütközésekor intraperszonális konfliktus keletkezik.<sup>3</sup> Fontos megjegyezni, hogy az intraperszonális konfliktusok egymással – a legtöbb esetben tartós – kapcsolatban álló emberek között jönnek létre.<sup>5</sup> Ezen tényező figyelembevétele elengedhetetlen a konfliktusok konstruktív megoldásához. Különös tekintettel igaz ez az iskolai konfliktusokra, amikor is a feleknek a nézeteltérés lecsengése után is együtt kell működniük egymással feltehetőleg még igen hosszú ideig.

Egy másik lehetséges csoportosítási mód a konfliktusok tartalma alapján történhet.<sup>6</sup> Az első típus ebben az esetben az érdekek ütközésén alapuló konfliktus. Ilyen lehet például az iskolában, ha a diákok pihenni szeretnének, de a pedagógus úgy ítéli meg, hogy haladni kell a tananyaggal. A második típus az értékek ütközéséből származó konfliktus, például a tanulók kirívó öltözködéséből eredő összeütközések. A harmadik csoport a szervezet működési hibáiból (például a nem tisztázott döntési jogkörökből) származó konfliktusok. Végül a negyedik csoport a személyközi kapcsolatok zavara, mely gyakran visszavezethető a másik három említett kategóriára.

<sup>4</sup> Lappints Árpád, *A vezetés alapkérdései*, Comenius 2002

<sup>5</sup> Vastagh Zoltán, *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995

<sup>6</sup> Szabó Éva, *Szeretettel és szigorral, Az iskolai nevelés problémái*, Akadémiai kiadó Budapest 2006

A konfliktusok csoportosítása történhet azok intenzitása, azaz a kapcsolatra gyakorolt hatása szerint is.<sup>7</sup> Ebben a csoportosítási módban megkülönböztetjük a nézeteltérést, az összeütközést és a kritikus összecsapást. Nézeteltérésnek nevezzük a konfliktusban résztvevő felek között az egy konkrét probléma megoldása miatt keletkezett nézetkülönbséget. Fontos, hogy nézeteltérés esetén nem merül fel a kapcsolat módosításának gondolata. A következő intenzitási fokozat az összeütközés. Összeütközés esetén a résztvevők szükségét érzik a viselkedésük, illetve a kapcsolatban kialakult viszonyok megváltoztatásának, a konfliktus kimenetele nagy valószínűséggel tartós változást jelent a kapcsolatukban. A legnagyobb intenzitásfokú konfliktus az összecsapás, melynek során maga a viszony léte is kérdéssé válhat.

Morton Deutsch megkülönböztet konstruktív és destruktív konfliktusokat. Konstruktív a konfliktus, ha indikálja elavult struktúrák megszüntetését, ha javítja a személy önismeretét, státuszát, elmélyíti a felek közti kapcsolatot. Destruktív egy konfliktus, ha hatása negatív, megmérgezi a viszonyt, rontja a légkört. A konfliktusok ezen típusú osztályozása nem mindig egyértelmű. Előfordulhatnak ugyanis olyan helyzetek, melyekben egy eleinte destruktívnak látszó konfliktus végül konstruktív kimenetelhez vezet és fordítva. Elképzelhető például, hogy a konfliktusból látszólag nyertesén kikerülő fél esetleg a későbbiekben mégis veszteségérzéssel távozik és összességében destruktívnak éli meg a konfliktust. Ilyen helyzet lehet a pedagógiában, ha egy osztálytermi konfliktushelyzetet a pedagógus hatalmi szóval old meg, azonban ő maga is érzi, hogy hosszútávon az alapfeszültséget ezzel a lépéssel esetleg csak mélyítette. Ezzel szemben olyan eset is előfordulhat, amikor az összecsapássá fajuló konfliktus végül is félreértések tisztázásához vezet, így hosszútávon konstruktívnak bizonyul a kapcsolatra nézve.<sup>8</sup>

Lewis Coser szerint a konfliktusok akkor válnak destruktívvá, ha a környezet a harmónia-egyensúly látszatának fenntartása érdekében nem tolerálja azokat, és nem biztosít színteret a konfliktusok lezajlására. Hasonló helyzet alakulhat ki egy diktatórikus vagy túlzottan autokratikus vezetési stílusú intézményben, ahol a hosszú idő alatt elfojtott feszültség negatívan befolyásolhatja a munkahelyi légkört és kapcsolatokat. Létezik egy szocio-kulturális jellemzők szerinti csoportosítás is, amely megkülönböztet kapcsolati, érték-, strukturális, érdek- és információs eredetű konfliktusokat. Eszerint a kapcsolati konfliktusok jellemzői az erős érzelmek, kommunikációs zavarok és a sztereotípiák jelenléte.

---

<sup>7</sup> Vastagh Zoltán, *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995

<sup>8</sup> Deutsch, M. & Coleman, P. T. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000

Értékkonfliktus esetén a résztvevők a gondolatokat és viselkedéseket más kritériumok alapján ítélik meg. A strukturális konfliktusok okai a források egyenlőtlen elosztása, az egyenlőtlen hatalmi viszonyok, illetve más földrajzi, fizikai, környezeti tényezők, amelyek gátolják az együttműködést. Információs eredetű konfliktusok esetén az okok az információ hiányára, annak eltérő értelmezésére, vagy eleve a téves információra vezethetők vissza. Végül az érdekkonfliktusokat a résztvevők felfogása szerinti ellentétes érdekek okozzák.<sup>9</sup>

Konfliktushelyzet esetén többféle magatartásforma közül választhatunk. A különböző szerzők más-más megfogalmazásban említik ezeket a megoldástípusokat, Bakacsi Gyula csoportosítása a következő: elkerülés, alkalmazkodás, versengés, együttműködés (más forrásokban problémamegoldás) és kompromisszum. Az elkerülés magatartásforma esetén nem törekszünk a konfliktus aktív megoldására, hanem bízunk benne, hogy az idővel magától lecseng. Alkalmazkodás esetén a másik fél, versengés esetén viszont kizárólag saját érdekeink érvényesítését helyezzük előtérbe. A problémamegoldó konfliktuskezelési mód lényege, hogy minden érintett fél igényei a lehető legnagyobb mértékben teljesülnek. A módszer feltétele a konfliktushelyzet pontos ismerete, az érdekek hasonlósága és a felek együttműködési hajlandósága. A kompromisszumos megoldás esetén mindkét fél felad az eredeti elképzeléseiből a helyzet megoldása érdekében. A kompromisszumos megoldás legnagyobb előnye, hogy kifejezi mindkét fél hajlandóságát a konfliktus megoldására.<sup>10</sup>

## Az iskolákban előforduló konfliktusok csoportosítása

### **Konfliktus a pedagógusok és a diákok között**

Amikor az iskolai konfliktusok kerülnek szóba, a legtöbben automatikusan a pedagógusok és a tanulók közötti konfliktusokra asszociálnak, ezen belül is elsősorban a nappali tagozatos, serdülőket nevelő-  
oktató gimnáziumokra. Ez a konfliktuspedagógia legintenzívebben kutatott területe is. Szabó Éva szerint a pedagógus-diák konfliktus *„a legkritikusabb próbatétel a pedagógus nevelési elveinek*

---

<sup>9</sup> Bakacsi Gyula, *Szervezeti magatartás és vezetés*, Aula Kiadó 2004

<sup>10</sup> Szabó Éva, *Szeretettel és szigorral, Az iskolai nevelés problémái*, Akadémiai kiadó Budapest 2006



*megvalósulásával kapcsolatban. Ezekben a helyzetekben az ismeretátadási funkció háttérbe szorul és a nevelési funkció válik dominánssá”.*<sup>11</sup>

A gyerekeket oktató iskolákban a pedagógusok és a tanulók között igen gyakoriak az értékkonfliktusok, melyek a felnőttek által meghatározott normák megsértésével állnak összefüggésben. Viszonylag könnyen felismerhető és beazonosítható konfliktustípus, amikor is a diák az iskola által elfogadott, vagy a pedagógus által helyesnek gondolt normát sérti meg a viselkedésével. Ilyen eset lehet az iskolai szabályok áthágása, vagy a pedagógus által tiszteletlennek érzett kommunikáció. Az értékkonfliktusok egy másik lehetséges kiváltó oka, ha a diák a saját nem formális kiscsoportjának normáival kerül szembe és választani kényszerül a felnőttek által képviselt, illetve a tanulótársai által követett normák betartása között. Kevésbé kutatott terület a tanulók és iskolai környezetük világnézeti és vallási különbözőségeiből fakadó feszültségek kérdése, pedig az önkormányzati iskolák egyházi kézbe adása sok helyen nem várt konfliktushelyzeteket teremthetett a pedagógusok és a tanulók között különösen azon területeken, ahol az egyházi fenntartású iskolák száma meghaladja az állami fenntartású iskolákét<sup>12</sup>.

A mindennapos iskolai konfliktusok másik nagy csoportja az érdekkonfliktusok közé sorolható. A pedagógiai tevékenység alapellentmondását feltételező szemlélet szerint a pedagógus és a tanuló viszonya alapvetően feszültségekkel teli, mivel a pedagógus feladatának érzi a felnövekvő nemzedékek segítségét a társadalomba való beilleszkedésben, a tanulók csoportjai pedig ennek természetesen ellenállnak.<sup>13</sup> Ezt a szemléletmódot a konfliktuspedagógia azóta többször átértelmezte, azonban kétségtelen, hogy az érdekkonfliktusok a mindennapos iskolai konfliktushelyzetek jelentős hányadát képezik. Tipikus csoportját jelentik a hasonló helyzeteknek a környezet zavaró hatásaira visszavezethető nézeteltérések, például, ha sérül az egyenletes terhelés elve az órarend összeállításakor, és a tanulók egy készségi tárgy után kénytelenek a hatodik vagy a hetedik órában nagyobb elmélyülést igénylő tantárgyakat tanulni. Ebben az esetben a tananyaggal értelem szerűen haladni kívánó pedagógus újra és újra konfliktushelyzetben találhatja magát a pihenésre jogosan vágó diákokkal.

A pedagógus és a tanulók közötti konfliktusok közvetlen és látványos kiváltó oka lehet a fegyelmezetlenség, a feladattudat hiánya, a kötelességmulasztás, a tanulásban való elmaradás veszélye, a

---

<sup>11</sup> Szabó Éva, *Szeretettel és szigorral, Az iskolai nevelés problémái*, Akadémiai kiadó Budapest 2006

<sup>12</sup> Fehérvári Anikó, Híves Tamás, *A középfokú továbbtanulás néhány jellemzője*, Új pedagógiai szemle, 2019/1-2

<sup>13</sup> Szabó Ildikó: *Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években*. In *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. (Szerk.: Nagy Mária) Budapest, 1998, OKKER Kiadó

tanulmányi kudarc, a megszégyenülés és a káröröm.<sup>7</sup> Az úgynevezett osztálytermi konfliktusok lefolyása és kimenetele hosszú távon hatással lehet a pedagógus és az érintett diák, de az egész osztály lelkiállapotára is, különösen, hogy ezek a nézeteltérések és ütközések szinte minden esetben az osztály nyilvánossága előtt zajlanak.

Szekszárdi Júlia szerint a pedagógusok klasszikusnak számító konfliktus megoldási módszerei: a konfliktus mesterséges lezárása hatalmi szóval, szankcionálás hatalmi eszközökkel (intő, stb.), gúny, humor, a konfliktushelyzet figyelmen kívül hagyása, a magatartás összevetése a normákkal, empátiával közlés és a kooperatív konfliktusmegoldás.

### **Konfliktus a pedagógusok és a szülők között**

Az iskolai konfliktusok másik nagy színtere a pedagógus és a szülő között kialakuló feszültséggel teli kapcsolat. Ideális esetben a tanár és a szülő szorosan együttműködnek a tanuló oktatási-nevelési folyamata során és képesek az esetlegesen felmerülő problémákat közösen tisztázni. Ezt az együttműködést azonban nehezíti, hogy a felek az esetek többségében csak a formális iskolai események (fogadó óra, szülői értekezlet) alkalmával találkoznak, amikor is igen rövid idő jut a beszélgetésre. Ráadásul a pedagógus és a szülő között számos okból kifolyólag kialakulhat nézeteltérés az egyes nevelési eseteket illetően. A véleménykülönbség alapulhat azon, hogy a szülő és a pedagógus nem mindig ugyanazon információk alapján próbálják megérteni a tanuló viselkedését. Egyikük több és más jellegű információt birtokolhat, hiszen a szülő elsősorban saját gyermekétől értesül az iskolai történésekről, míg a tanárnak egyszerre kell kezelnie a többi pedagógustól, az osztálytársaktól és magától a diáktól származó értesüléseket. Egy adott helyzet különböző megítélésének oka lehet továbbá, hogy a kutatások szerint az összetett iskolai szituációk elemzésében lényeges különbségek mutathatók ki a szakértőnek tekinthető pedagógusok és a laikusnak tekintett szülők, tanárjelöltek és diákok gondolkodásmódja között. A pedagógusok a laikusokkal összehasonlítva jellemzően gyakrabban képesek alternatív megoldások kidolgozására, a megközelítésmódjuk kevésbé személyiségorientált, és inkább hajlamosak egy tanuló viselkedését a fejlődési folyamat részeként tekinteni. Jellemző továbbá, hogy a gyakorlott pedagógusok a

tanulók megítélésében árnyaltabb kategóriákat alkalmaznak és a nevelési helyzeteket képesek az osztályközösség környezetébe helyezve vizsgálni.<sup>14</sup>

A pedagógus és a szülő eltérő nézőpontjának további oka lehet, hogy alapvetően különböző nevelési helyzetekben kell helytállniuk. A szülő a zárt családi környezetben jellemzően egy-három gyermek neveléséért felelős gyakorlatilag korlátlan időintervallumban, hiszen a szülői nevelés színtere a család teljes közös élete. Ezzel szemben a pedagógus a csoportbontások ritka esetétől eltekintve egy átlagosan húsz és negyven fő közötti létszámú tanulóközösségért felelős, és a felmerülő nevelési helyzetek megoldására még az osztályfőnököknek is ritkán áll rendelkezésére heti néhányszor negyvenöt percnél hosszabb idő. A helyzetet bonyolítja, hogy az iskolai hierarchiában a szülők a pedagógushoz viszonyítva hagyományosan alacsonyabban állnak a ranglétrán. A hierarchikus különbségek különösen zavaróak lehetnek az egyébként vezető beosztásban dolgozó szülő számára, akiben az így kialakuló szerepkonfliktus tovább nehezítheti a problémás helyzetek megoldását.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról számos rendelkezést tartalmaz a szülők aktívabb bevonására az iskolai életbe, azonban ezek a rendelkezések a szülők jogainak formális kereteit határozzák meg, az informális kapcsolattartás minősége továbbra is elsősorban a pedagógus lehetőségeitől és belátásától függ.

Látható, hogy számos tényező nehezíti a harmonikus pedagógus-szülő viszonyt és a gyakorló tanároknak fel kell készülniük a felmerülő konfliktusok hatékony és folyamatos kezelésére. Mivel a gyermeknevelésben mind a pedagógus, mind a szülő közel egyenrangú félnek számítanak, a már kialakult nézeteltérések leghatékonyabb megoldási módja a konszenzusra törekvő konstruktív kommunikáció. A konfliktusos helyzetek általános csökkentésére pedig a legcélravezetőbb megoldás a gyakori és egyértelmű kommunikáció, mely hatékonyan ellensúlyozza az információhiányt és segít elkerülni a téves információkra alapuló feszültséggel teli helyzeteket.

### **Konfliktus pedagógus-pedagógus között**

---

<sup>14</sup> Szabó Ildikó: *Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években*. In *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. (Szerk.: Nagy Mária) Budapest, 1998, OKKER Kiadó

A modern konfliktuskutatás szerint egy együttműködő közösségben a csoportdinamikai jellemzők miatt időről-időre természetes a konfliktusok kialakulása. A nézeteltérések mielőbbi felszínre kerülése és konstruktív kezelése feltétele az egészséges szervezeti légkör fenntartásának. Nincs ez másként a pedagóguscsoportoknál, vagyis a nevelőtestületekben sem. A szigorú hatalmi szóval vezetett intézményekben, ahol a véleménykülönbség nem elfogadott, a látszólag harmonikus felszín alatt a kialakuló konfliktusok könnyen destruktívvá válhatnak, illetve robbanásszerű kritikus összeesésekhez vezethetnek. A demokratikus légkörű intézményekben ezzel ellentétben teret biztosítanak az esetleges véleménykülönbségeknek, és a természetes módon kialakuló konfliktushelyzetek konstruktív megoldása hozzájárul a csoport és az intézmény folyamatos fejlődéséhez.

A nevelőtestületben a konfliktusok tartalma alapján bármely típus kialakulhat a bevezetőben ismertetettek közül. Az érdekkonfliktusok például mindennaposak az iskola életében, számos esetben előfordulhat például, hogy az egyik tantárgy hosszabb-rövidebb időre előtérbe kerül a többihez képest. De érdekkonfliktust eredményezhet a pedagógusok között az is, ha az iskolai versenyek vagy más rendezvények szervezése a tanulók tanórára készülését veszélyezteti, vagy a rendezvény a tanóra elmaradását eredményezi. Az értékek ütközése is gyakori konfliktusforrás lehet a pedagógusok között. Nézeteltérésre adhat okot például, ha a pedagógusok eltérő nevelési elveket vallanak, ami még egy viszonylag kis létszámú tantestületben is gyakran előfordul. De ide tartoznak a házirend különböző értelmezéséből, vagy a módszertani nézetkülönbségekből származó feszültséggel teli helyzetek is. Bár az iskola részletekbe menően szabályozott és hagyományosan jól szervezett intézmény, a szervezet működési hibáiból is számos konfliktus adódhat. Különösen igaz ez egy fenntartó- vagy vezetőségváltás után, illetve a jogszabályváltozások idején, amikor az új jogkörök és feladatok még nem teljesen tisztázottak. Végül a konfliktusok negyedik csoportja, a személyközi kapcsolatok zavara bármely emberi közösségben, így a tantestületben is kialakulhat.

Szekszárdi Júlia mindössze két nagy típusra osztotta az itt felsorolt pedagógusok közötti konfliktushelyzeteket, a szakmai és a személyes konfliktusok csoportjára. Ez a felosztás a tágabb csoportok miatt némileg nehezíti a konkrét konfliktushelyzetek elemzését, azonban mindenképpen előnye, hogy közelebb áll a hétköznapi fogalomalkotáshoz.<sup>15</sup>

Más csoportokhoz viszonyítva a pedagógusok esetében a szerepkonfliktusok változatosabb lehetőségét is szükséges figyelembe venni. Ennek oka, hogy a tanári hivatás nem merül ki az oktatói szerepben, hanem

---

<sup>15</sup> Szekszárdi Júlia, *Konfliktuskezelési szövegyűjtemény*, Veszprémi Egyetem, 1994

kiegészül számos más tevékenységgel és az azokhoz kapcsolódó szerepekkel is. Kozma szerint a klasszikus pedagógusszerepek a nevelő, a tanár-szakember és a tisztviselő hivatalnok szerepei. Ehhez társulhatnak az iskolai pluszfeladatokkal járó szerepek, mint az osztályfőnök és a munkaközösség-vezető, valamint egyéb vezetői szerepek. Árnyalja a képet továbbá, hogy a Szőke-Milinte Enikő által 2004-ben publikált kutatás eredménye szerint bár a pedagógusokat „problémamegoldó, kreatív konfliktusszemlélet” jellemzi, a nagyhatékonyságú konfliktuskezelési módszereket első sorban a diákokkal kialakuló konfliktushelyzetekben tudják sikeresen alkalmazni, a kollégákkal létrejött nézeteltérések esetén gyakoribbak a kevésbé hatékony megoldások.<sup>16</sup>

Mivel a pedagógus-pedagógus konfliktusok résztvevői jórészt az iskolai hierarchiában azonos szinten álló értelmiségiek, akiknek munkájuk során évekig szükséges együttműködniük, a köztük zajló feszültséggel teli helyzetek hosszútávon is kielégítő megoldása csak kooperáción alapuló lehet.<sup>17</sup>

## A diákok konfliktusai

A tanulók közötti konfliktusoknak számos megjelenési formája van, ilyenek a formális osztály és az informális kiscsoport közti feszültség, a pedagógus és a kortárs csoport normái közötti ellentét, a rivalizálás, a másság elutasítása és az agresszivitás. A serdülőkorra jellemző felnőttekről való leválás velejárója az iskola (pedagógus) által támasztott normák és a csoportnormák közötti összeütközés. Jellemző, hogy amíg az általános iskolás gyerekek számára a felnőttek normái az elsődlegesek, addig a tizennégy-tizennyolc éves korosztálynak már komoly feszültségforrást jelenthet, ha választania kell a tanár és a kortárs csoport rosszallása között.<sup>18</sup> Egy másik gyakori csoporton belüli feszültségforrás a másság elutasítása. Ennek oka, hogy a csoporton belüli ellentétek csökkentésére rövidtávon kézenfekvő megoldást jelenthet a közös ellenség kijelölése, ami ideig-óráig összetartja a csoportot. Azonban mind az osztály légköre, mind a tanulók személyiségfejlődése szempontjából elsődleges, hogy a pedagógus felismerje a kirekesztő magatartást és fellépjen ellene. Ilyen esetekben a nyílt tiltás és retorzió kevésbé,

---

<sup>16</sup> Szőke-Milinte Enikő, *Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája*, Új Pedagógiai Szemle 2004. január

<sup>17</sup> Szekszárdi Júlia, *Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény*, Veszprémi Egyetem, 1994

<sup>18</sup> Szekszárdi Júlia, *Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény*, Veszprémi Egyetem, 1994

azonban a megismerés és a csoportkohézió pedagógiai módszerekkel való fejlesztése annál hatékonyabbnak bizonyulhat.

A pedagógus a napi munkája során az osztályban kialakuló konfliktusoknak csak egy részével találkozik, az összeütközések többsége a csoporton belül magától megoldódik vagy lecseng. A tanár az esetek többségében csak akkor szerez tudomást a konfliktushelyzetekről, ha azok már az órai munkát akadályozzák, ha elfajulnak kritikus összecsapássá, vagy ha a tanulók vagy a szülők maguk kéri a segítségét.

A tanulócsoporthoz tartozó konfliktusok számát növeli az a tény is, hogy a legtöbb intézményben a tanulók véletlenszerűen vannak osztályokba sorolva, az osztály összetételét az életkor mellett legfeljebb az egyes tantárgyakból megszerzett tudásszint befolyásolja. A tanulók személyiségjegyeit csak egyes alternatív iskolák, nevezetesen a Waldorf pedagógia veszi figyelembe az osztályok névsorának összeállításakor.

## **Konfliktustípusok a felnőttoktatásban**

Az eddigi fejezetek áttekintést nyújtottak az általános konfliktusfogalmakról, majd a konfliktusban résztvevők szerint csoportosítottam az iskolákban előforduló leggyakoribb konfliktus típusokat. Bár az előző fejezetben felsorolt helyzetek minden nevelési-oktatási intézményben előfordulhatnak, a problémák gyakorisága, intenzitása és az ismertetett típusok előfordulási arányai intézményenként jelentősen eltérhetnek. Az így kialakult „konfliktustérkép” függ az iskola fenntartójától (állami, egyházi, alapítványi), a vezetőség vezetési stílusától (diktatórikus, autokratikus, demokratikus, laissez faire) és általában az intézmény átlagos feszültségi szintjétől. Az iskolai konfliktusos helyzetekre emellett elsődleges befolyással bír az intézmény tanulójának életkora és társadalmi háttere is. Amíg a serdülőkor a felnőttekkel való szembefordulás ideje, addig a felnőttkor jellemzően az önmegvalósítás, a családalapítás és a helytállás időszaka. Feltételezhető tehát, hogy a felnőttoktató intézményekben némileg más jellegű iskolai konfliktushelyzetek a jellemzőek. A következő fejezetben a nappali oktatásban és a felnőttoktatásban előforduló feszültséggel teli helyzetek közötti hasonlóságokat és különbségeket tekintem át. Először a minden iskolatípusban előforduló konfliktustípusokat veszem számba, majd a kifejezetten a felnőttoktatásra jellemző szerepkonfliktusok következnek.

## Konfliktus pedagógusok és diákok között a felnőttoktatásban

A Szekszárdi Júlia által felvetett pedagógiai paradigma, miszerint a tanuló és a pedagógus állandó harcban álló felek, a felnőttoktatásban már az oktatás önkéntessége miatt sem állja meg a helyét. Míg a serdülők számára 16 éves korukig kötelező részt venni a közoktatásban, a felnőttoktatásban tanuló diákok önként vállalták a megmérettetést és általában véve magas motivációs szinttel rendelkeznek. Ezért a pedagógusok és a tanulók között sokkal inkább jellemző az „azonos oldalon harcolás” élménye, mint az egymás akadályozásának frusztrációja.

A nappali tagozatos középiskolákkal összehasonlítva az esti rendszerben működő felnőttoktatásban a konfliktustípusok közül a pedagógusok és tanulók közötti értékkonfliktusok észrevehetően kevésbé hangsúlyos helyet foglalnak el a résztvevők életében. Ennek oka véleményem szerint abban keresendő, hogy mind a felnőttoktató intézményben tanító pedagógusokra, mind a felnőtt tanulóakra általában magasabb toleranciaszint jellemző ezen konfliktustípussal szemben. Természetesen a felnőtteknél is előfordul a pedagógusok által tiszteletlennek ítélt viselkedés vagy az alkalomnak nem megfelelő öltözködés. Azonban ezek a súrlódások általában nyílt kommunikációval könnyen rendezhetők, illetve megelőzhetők.

Megfigyelésem szerint a felnőttoktatásban a pedagógus-tanuló konfliktusok jelentősebb részét az érdekkonfliktusok alkotják. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a felnőtt tanulók döntő többsége erősen motivált a tanulásra és az érettségi vizsga megszerzésére. Egy részük komoly külső nyomás hatása alatt áll, leginkább abban az esetben, ha a munkahelye kötelezte az érettségi vizsga letételére. A tanulók többsége azonban belső motivációs okok miatt dönt úgy, hogy újra iskolapadba ül. Az általuk említett okok között szerepel, hogy nagyrésztük mindig is vágyott az érettségire, úgy érzi, hogy a vizsgával könnyebben boldogulna az életben, vagy a családja elismerésére vágyik: *„szeretném, mert már a gyerekek is megvan”*. Mindezen okok miatt a felnőtt tanulók igen komolyan veszik azokat az eseteket, amikor érzésük szerint egy adott helyzet negatív befolyással lehet az érettségi vizsgára történő felkészülésükre. Ilyen konfliktushelyzetek adódhatnak, ha a tanulók nem értesülnek időben az írásbeli vizsgajegyeikről, ha nem értenek egyet az osztályozási kritériumokkal, vagy súlyosabb esetben, ha az adott pedagógus tanítási módszerei nem tűnnek számukra elég eredményesnek.

A nappali tagozatos, serdülőket oktató középiskolákhoz képest a felnőttoktatásban feltűnően alacsony az osztálytermi konfliktusok száma. Az órai fegyelmezetlenség a felnőtteknél igen ritka, és ha mégis előfordul, egyszerű pedagógiai módszerekkel könnyen kezelhető. Ennek oka a felnőttek erősebb

önfegyelme mellett a tanulók már említett magas motiváltsága a tanulás iránt, valamint igen jelentős tényező, hogy esetükben már lezárult a serdülőkori lázadás időszak. Mindamellet a feladattudat hiánya és a kötelességmulasztás jelen vannak a felnőttoktatásban is, azonban az átlagosnál alacsonyabban motivált tanulók az esetek többségében meg sem jelennek a tanórán, így az órai rendet nem zavarják. A tanulásban való elmaradás és a tanulmányi kudarc ezzel szemben valós veszélyek ebben az iskolarendszerben is. Ezen demotiváló események előfordulását az intézményi struktúra részletes kidolgozásával lehetséges csökkenteni. Az átlátható követelményrendszer segítségével könnyen tervezhetővé tehető a tanulás, az egyéni felzárkóztatás rendszere pedig segíthet a tanulmányi kudarcok leküzdésében.

Az órai konfliktusok viszonylagos alacsony számának egyéb pozitív hozadéka is van. A konfliktuskutatók egyetértenek abban, hogy a szervezeti konfliktusok száma és súlyossága közvetlen korrelációban áll a szervezet általános feszültség szintjével. A kevés órai konfliktus tehát az osztályokban és tanulócsoportokban automatikusan együtt járhat egy kiegyensúlyozottabb, nyugodtabb órai légkörrel, ami végső soron a pedagógusok leterheltségét is csökkentheti.

Amikor a felnőttoktatásban előforduló konfliktushelyzeteket és azok megoldását vizsgáljuk, mindenképpen meg kell említenünk, hogy az oktatás önkéntes jellegének nem csupán pozitív következményei vannak. A hagyományos konfliktuskezelő megoldások mellett a felnőttek számára ugyanis bármelyik pillanatban nyitva áll az intézmény teljes elhagyásának lehetősége is. Jogos felvetés tehát, hogy azon tanulók egy része, akik összecsapásba keverednének az iskola pedagógusaival, inkább az iskola elhagyását választják.

Az iskolai lemorzsolódást csökkenthetik az intézmény által szervezett rendszeres közösségi programok, mint a különböző tanulói bálók, rendezvények, filmvetítések, előadások, kirándulások. A közösségi programok nem csak az intézmény iránt érzett lojalitást erősíthetik, hanem közösségépítő hatásuknál fogva az iskolai konfliktushelyzetek megoldását is elősegíthetik.

## Konfliktus pedagógusok és szülők között a felnőttoktatásban

Első látásra talán értelmetlennek tűnhet a pedagógusok és a szülők közötti konfliktusról beszélni a felnőttoktatás keretein belül. A 2012-2013-as tanévig nem is igen találkoztunk az iskolai konfliktusok ezen típusával ebben az iskolatípusban. Ennek oka, hogy a nagykorú tanulók (még ha egyébként a



szüleikkel is élnek egy háztartásban) jórészt önálló felnőtt életet élnek, így a saját tanügyeiket is többségében maguk intézik. Ha alkalmanként találkoztak is a pedagógusok szülőkkel, a szülők az oktatási folyamatban nem vettek aktívan részt. Az említett tanévben azonban a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 60.§ (3) bekezdése szerint már fiatalok tanköteles tanulók is folytathatták felnőttoktatásban a középiskolai tanulmányaikat, az azóta eltelt időszakban pedig a tankötelezettség 16 évre való csökkentésével évről-évre nő a számuk ebben az iskolatípusban. Elmondható tehát, hogy bár a fiatalok a mai napig kisebbségben vannak a felnőttoktatásban, azonban ezeknek az intézményeknek is fel kell készülniük a tanulók szüleivel való kommunikációra, és az esetlegesen felmerülő problémák hatékony megoldására.

## Konfliktus pedagógus-pedagógus között a felnőttoktatásban

A csoportdinamika időbeli fejlődésének természetes velejárója a konfliktusok időről-időre való kialakulása minden tantestületen belül, beleértve így a felnőttoktatást is. A pedagógiai munka hasonlóságai miatt a nappali tagozatos iskolák nevelőtestületében előforduló konfliktushelyzetek nagy része a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok között is létrejöhét. Néhány kisebb különbség azonban felfedezhető a nappali tagozatos iskolák nevelőtestületeihez képest. Jellegzetes konfliktusforrás a felnőttoktatásban például a serdülők és a felnőttek oktatásának normáiban mutatkozó különbségek. Így a felnőttoktató pedagógusok között véleménykülönbség lehet a tanulók és a tanárok közötti kívánatos távolságtartás mértékében, például a pedagógusok és a diákok kölcsönös tegezésének vagy magázásának kérdésében.

Mindazonáltal a felnőttoktatással foglalkozó nevelőtestületben fellelhető konfliktushelyzetek az említett távolságtartás esetétől eltekintve igen kevésben térnek el a nappali tagozatos iskolákban előforduló szituációktól. A helyzetet mindenesetre némiképp nehezíti, hogy a speciális időbeosztás miatt a felnőttoktatásban tanító tanárok munkarendje nagyobb mértékben ütközhet a családjuk más tagjainak munkarendjével. Ez a körülmény pedig könnyen vezethet a családban betöltött szerep és a tanári szerepek ütközéséhez. Másrészt azonban a felnőttoktatók közötti konfliktushelyzetek csökkenésének irányába hatnak a jellemzően kisebb létszámú tantestület, valamint az intézmény általános feszültség szintjének már említett alacsonyabb volta.

## Felnőtt tanulók közötti konfliktusok

A tanulók közötti konfliktusok természetesen nem ismeretlenek a felnőttoktatásban sem, azonban a nappali rendszerű középiskolákhoz képest számuk igen alacsony és általában véve pedagógiai módszerekkel jól kezelhetők. A serdülőcsoportokban előforduló konfliktushelyzetek közül a pedagógus és a tanulócsoporthoz normái közötti ellentét gyakorlatilag nem fordul elő, vagy nem kerül a felszínre. Emellett a felnőtteknél a serdülőkhöz képest a másság elutasítása is lényegesen kontrolláltabban és kisebb mértékben jelentkezik. Az igazsághoz hozzá tartozik, hogy bár a felnőttoktatásban résztvevő tanulók életkora, családi- és társadalmi háttere igen változatos képet mutat, etnikailag és a vallási tekintetben a tanulóközösség jó közelítéssel homogénnek tekinthető. Ez ok miatt az iskola tanulói ritkán szembesülnek osztálytermi keretek között a másság elfogadásának kérdésével. Agresszivitás a diákok között szintén elenyészően kis mértékben fordul elő, valószínűleg elsősorban a felnőttek nagyobb önuralmának és az általuk már elfogadott társadalmi normáknak köszönhetően.

Ezzel szemben a felnőttek között meglepő módon fokozottan jelen van a rivalizálás jelensége. Mivel a tanulók erősen motiváltak az érettségi vizsga letételére, nagytöbbségük számára a felkészülés teljes ideje alatt igen fontos a jó órai és vizsgateljesítmény. Az egészséges versenyt és a magas teljesítményt az iskolarendszer is támogatja, hiszen a megfelelő mederben tartott versenyszellem erősíti az osztályközösséget és tovább növeli a motivációt. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy a túlzásba vitt rivalizálás végső soron bomlaszthatja is a közösséget, és az osztályon belüli kiscsoportok közötti ellentétek kiéleződéséhez vezethet. Szerencsére a szituáció felismerése után sok esetben egyszerű pedagógiai módszerekkel lehetséges osztályközösséget kovácsolni a tanulókból. Az alkalmazott módszerek között hasznos lehet a tanórai gyakori pár-és csoportmunka, a csapatépítő közös programok szervezése és az őszinte kommunikáció.

Érdekes jelenség a felnőttoktatásban, amikor egy-egy osztályközösségben egy tanuló túlságosan dominánssá válik, és valósággal uralja a tanórát. Ebben a ritkán előforduló, de létező helyzetben általában szükség van az osztályban tanító pedagógusok beavatkozására és együttműködésére, máskülönben a többi tanuló háttérbe szorul a tanulási folyamatban és „leszoknak” az órai aktivitásról, hiszen a domináns tanuló úgyis mindig válaszol helyettük. További veszélye a kialakult helyzetnek, hogy hosszútávon a túlzott elvárások és a megnövekedett nyomás a domináns diákra is irreálisan nagy terhet rónak, gyakran előfordul, hogy ezek a tanulók néhány év után el is hagyják az iskolát. Ezekben az esetekben megoldást jelenthet a domináns diák bevonása az iskolai életbe és az osztálytársak

korrepetálásába, ezzel egy időben pedig a tanórai szerepének nyílt és következetes csökkentése. Ebben a helyzetben is létfontosságú az őszinte és folyamatos kommunikáció mind az osztállyal, mind a szóban forgó diákkal.

Összességében a felnőttoktatásban a tanulók közötti konfliktusok viszonylagosan alacsony számának számos oka lehetséges. Egyrészt kézenfekvő magyarázatnak tűnik, hogy a felnőttek a serdülőknél magasabb szintű konfliktuskezelési technikákkal rendelkeznek, így az esetlegesen felmerülő feszült helyzeteket hatékonyabban képesek megoldani. Egy másik lehetséges ok, hogy az esti oktatás óraszámú keretei miatt a felnőttoktató iskolákban tanuló felnőttek a nappali tagozatos gimnáziumokkal összehasonlítva jelentősen kevesebb időt töltenek együtt, ezzel egy időben azonban az iskolai közösségi programok száma relatíve magasnak mondható. A tanulóknak tehát lehetőségük van a formális iskolai keretek mellett viszonylag nagyarányú informális alkalmakkal is találkozni egymással. Mindemellett Ligeti György kutatása szerint minél jobban eltér az egy osztályba járó tanulók társadalmi háttéré, annál valószínűbb, hogy a tanulók konfliktushelyzet esetén problémamegoldó megoldási módokat választanak, más kevésbé hatékony eljárások helyett.<sup>19</sup> A felnőttoktatásban tanulók nem csak társadalmi háttérben, hanem nemben, korban, foglalkozásban, beosztásban és családi állapotban is rendkívül heterogén csoportot alkotnak, ami pozitívan befolyásolhatja a csoporton belüli feszültséggel teli helyzetek megoldását.

Végezetül nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a felnőttoktatás sajátosságai miatt a tanulók számára mindig nyitva áll az iskola végleges elhagyásának lehetősége is, mint a konfliktusok elkerülésének kézenfekvőnek tűnő módja.

## Szerepkonfliktusok a felnőttoktatásban

Az eddigiekben bemutatott konfliktushelyzetektől eltérően az ebben a fejezetben felvázolt szerepkonfliktusok jellegzetesen a felnőttoktatás résztvevőire jellemzőek. Amíg ugyanis a serdülőkorú tanulók szerepkonfliktusai elsősorban a kortárs csoportban elfoglalt helyükből adódnak, a felnőtt korú tanulóknak már számos szerep összeegyeztetését kell megoldaniuk a tanulmányaik során. Egy 2011-2012-es kérdőíves iskolai felmérés adatai szerint a felmérésben résztvevő felnőttoktató gimnázium

---

<sup>19</sup> Ligeti György, *Gyűjtős, Iskola, demokrácia, civilizáció*, Új Mandátum Könyvkiadó 2003

tanulóinak 65%-a párkapcsolatban él, 55%-nak pedig legalább egy gyermeke van. A tanulók 30%-a nyilatkozta, hogy kettő, vagy annál több gyermeket nevel. A felnőttoktatásban tanulóknak tehát a diák szerep mellett a szülői, párkapcsolati, munkahelyi és esetlegesen a vezetői szerepeik egyensúlyban tartásával is meg kell birkózniuk.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a felnőttoktatásban jellemző kettő-négyéves képzési idő alatt szinte minden tanuló életében előfordulnak magánéleti vagy munkahelyi válságok, amik megnehezítik, végső soron ellehetetleníthetik az iskolai követelmények teljesítését. A személyes tragédiák mellett a felnőtt tanulók számos szerepének összeegyeztetése is állandó kihívás elé állítja a diákokat. Előfordulhat, hogy a tanuló személyisége a korábbi rossz tapasztalatok miatt, vagy más okból kifolyólag ellentétben áll a diákszereppel. Intrapersonális konfliktust okozhat, ha a tanuló szerepeihez társuló elvárások ellentétben állnak egymással, például ha a munkahelyi kötelezettségeinek az iskolai elfoglaltságok miatt nem tud megfelelő módon eleget tenni, vagy fordítva. A hosszú képzési idő miatt a szereperózió is problémát okozhat, a tanuló az évek alatt belefáradhat a tanulásba, ami a motiváció csökkenését eredményezi. Különösen a kilencedik évfolyamban és az érettségi vizsga közeledtével fordulhat elő szereptúlterhelés, amely esetben a tanuló diákszerepe az egyéb (szülői, párkapcsolati, munkahelyi) szerepeket ideiglenesen háttérbe szoríthatja. Természetesen ennek ellentéte is bármikor előfordulhat a munkahelyi terhek növekedésével vagy akár a tanulmányi idő alatt született gyermek miatt. Az érettségi vizsgák közeledtével a szerepnövekedési stressz is megfigyelhető a diákoknál, a vizsgára készülés ugyanis a korábbiaknál is nagyobb nyomást ró a tanulókra. Mindezen intrapersonális konfliktusok eredményezhetik az egyén általános stressz tűrő képességének csökkenését és további (munkahelyi, párkapcsolati) összeütközésekhez vezethetnek. Feltételezésem szerint az itt ismertetett szerepkonfliktusok felelősök a felnőttoktatásban a lemorzsolódás nagy részéért.

A szerepkonfliktusok természetesen a felnőttoktatásban tanító pedagógusokat sem kímélik. A hagyományos tanárszerepek itt is – ugyanúgy, mint a nappali oktatásban – könnyen összeütközésbe kerülhetnek egymással. A nevelő, a tanár-szakember és a tisztviselő hivatalnok szerepek elvárásainak a felnőttoktatóknak is meg kell felelniük, ugyanúgy, mint az egyéb iskolai feladatokkal járó szerepeknek. Ezek a szerepek intra- és interperszonálisan is ütközhetnek egymással. Emellett a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok szerepeinek összeegyeztetését nehezítheti az esti-, hétvégi munkarend, valamint az a tény, hogy az andragógusoknál gyakori, hogy több munkahelyen is munkát vállalnak.

## **A felnőttoktató pedagógusok konfliktus megoldási stratégiái a nappali tagozatos pedagógusokéval összehasonlítva**

Az eddigiekből látható, hogy a felnőttoktatás szereplői között fellelhető konfliktusok egy része megegyezik a közoktatás más területein felmerülő konfliktustípusokkal, ilyenek például a pedagógusok között a természetes csoportdinamikai hatások miatt létrejövő konfliktusok. Más, a közoktatásban egyébként jellemző konfliktusok a felnőttoktatásban ritkán vagy egyáltalán nem fordulnak elő. Ide tartoznak a pedagógusok és a szülők közötti feszültségek, az osztálytermi konfliktusok nagy része, illetve az értékkonfliktusok többsége. Emellett vannak olyan feszültséggel teli helyzetek is, amelyek jelenléte a felnőttoktatásban a többi iskolatípushoz képest sokkal erőteljesebb, mint például a tanulók közötti rivalizálás. Valamint léteznek olyan feszültségforrások, amelyek jellegzetesen a felnőttlét velejárói, mint a különböző szerepkonfliktusok. Mindezen okok miatt feltételeztem, hogy mivel a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusoknak nagy részben más jellegű konfliktusokkal kell szembenéznük, a konfliktus megoldási módszereik valamelyest különbözhetnek a serdülőket tanító kollégáiktól. Ezt a hipotézist Szabó Éva 1999-es kérdőíves vizsgálatának megismétlésével kívántam ellenőrizni 2013-ban.<sup>20</sup>

Az eredeti vizsgálatban a pedagógusok tíz iskolai konfliktushelyzetre kínált különböző megoldások közül választhattak. A szituációs helyzetekben megjelenő iskolai szabályszegéseket négy típusra osztották: a morális (M), a konvencionális (K), a személyes szabadság kérdése (SZ) és a veszélyes (V) típusokba. A morális kategóriába sorolták a csókolózás a klubdélutánon (5) szituációt, a konvencionális csoportba került a késés a tanóráról (6) és a padfirkálás (2), amelyek írott iskolai szabályokat szegnek meg, valamint az öltönyben ballagás (4), a felszólítás nélküli válaszadás (1), a kirándulás kérdése (8) és a házi feladat hiánya (9). A két diák összeverekedését (7) a testi épséget veszélyeztető csoportba tették. Végül a személyes szabadságot érintő helyzet az órai unatkozás (3) kérdése. A szerzők egy korábbi vizsgálat során megkértek pedagógusokat, hogy szabadon nyilatkozzanak arról, hogyan reagálnának az adott helyzetekben. Az ily módon meghatározott négy leggyakoribb megoldástípust kínálták fel a szóban forgó kutatás résztvevőinek.

A válaszok elemzésénél azt találták, hogy a válaszadók nem egy adott konfliktuskezelési módot preferáltak, hanem az adott szituációkhoz kiválasztott nevelési módszerek mindig a konkrét nevelési

---

<sup>20</sup> Szabó Éva, *Szeretettel és szigorral, Az iskolai nevelés problémái*, Akadémiai kiadó Budapest 2006

helyzethez igazodtak. Összességében elmondható, hogy azokban az esetekben, amikor a konstruktív együttműködés megtalálható volt a megoldások között, azt a válaszadók közül igen sokan választották, olyannyira, hogy összességében is ez volt a legnépszerűbb megoldási mód. A büntetés is gyakori választás volt, bár jóval kevésbé népszerű, mint a konstruktív együttműködés. A pedagógusok között a legkevésbé népszerű megoldási mód a válaszok szerint az elkerülés, amely a szerző véleménye szerint nagy valószínűséggel az aktív tanári magatartás preferálásával függ össze. Az erkölcsi jellegű és a veszélyes konfliktusoknál az eredeti kutatásban népszerű megoldásként jelent meg emellett a prédikálás is.

## A felnőttoktatók kérdőívének eredményei és az adatok összehasonlítása

Kutatásom során a fentebb ismertetett tanulmány vizsgálatait kívántam megismételni egy felnőttoktató gimnáziumban. Az volt a feltevésem, hogy a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok a nappali köznevelési intézményekben tanító társaikkal szemben még hasonló konfliktushelyzetekben is eltérő konfliktuskezelési módszereket alkalmaznak. Kifejezetten azt vizsgáltam, hogyan viselkednek a felnőttoktatók felnőttoktatási helyzetekben, ezért a kérdőívet minimális átalakítással adaptáltam a helyi viszonyokra. Ahol a kérdőívben a „gyerek” szó szerepel, azt minden esetben átírtam „tanulóra”, az osztályra vonatkozó utalásokat (pl.: hetedikes) a középiskolában használatos évfolyam megnevezésekre változtattam (pl.: tizenegyedikes), a „házi feladat” helyett pedig a felnőttoktatásban gyakrabban használt „beadandó” feladat szerepel. Emellett a kérdések sorrendjét is módosítottam oly módon, hogy a felnőttoktatás szempontjából relevánsabbnak tűnő „felszólítás nélküli válaszadás” kérdését tettem a kérdőív elejére az eredetileg elsőként szereplő „csókolózás a klubdélutánon” kérdés helyett.

Az egyik szituáció értelmében egy gyerek szüleit behívhatja a tanár az iskolába, a tanuló azonban kitépi az ellenőrző könyvből az adott lapot. Mivel ezt a felnőttoktatástól idegen helyzetet nem tudtam volna nagyobb átalakítás nélkül adaptálni, ezért a kérdés elhagyása mellett döntöttem. Az általam használt kérdőív tehát kilenc szituációt tartalmazott, az eredeti tízzel szemben. Minden kérdést opcionálisra állítottam, így a tanárok dönthettek úgy, hogy egy-egy szituációt kihagynak a válaszadás során. A kérdéseket a Függelék I. pontja tartalmazza.

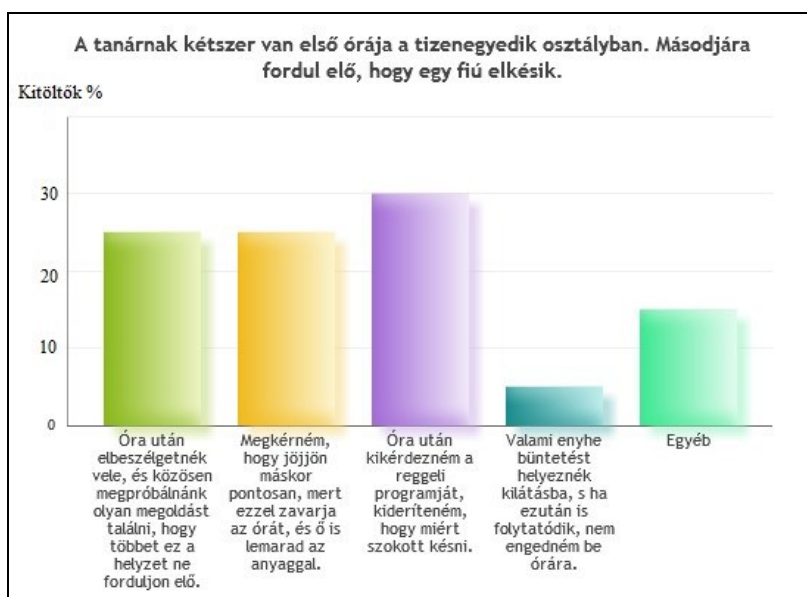
A válaszokat az eredeti kutatáshoz hasonlóan táblázatba rendeztem, a válaszadás gyakoriságát százalékosan jelöltem és összehasonlításként zárójelben megadtam az eredeti százalékos értékeket is.

2. táblázat A "Hipotetikus nevelési helyzetek" kérdőív eredményei (zárójelben az 1999-es felmérés adatai)

A helyzet sor-száma	A megoldások kódszámai és a választás gyakorisága %-ban								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
	semmit nem tesz	büntetés	mások bevonása	konstruktív együttműködés	figyelmeztetés	tanár egyedül	prédikálás	oknyomozás	kompromisszum
1. K	C 14,3 (1,9)	A 0 (2,4)		D 57,1 (75,2)			B 28,6 (20,5)		
2. K		D 14,3 (15,3)		A 28,6 (33,6)	B 14,3 (7,9)			C 42,9 (43,2)	
3. SZ		D 20,0 (14,4)		C 30,0 (46,8)		A 5,0 (9,6)		B 45,0 (29,3)	
4. K	B 4,8 (4,6)			C 33,3 (54,5)	D 23,8 (10,5)				A 38,1 (30,4)
5. M	A 19,0 (15,1)				B 23,8 (20,1)	D 19,0 (24,0)	C 38,1 (40,8)		
6. K		D 5 (1,9)		A 25 (39,4)	B 25 (17,4)			C 30 (41,3)	
7. V		C 45 (17,5)	D 25,0 (29,7)		A 0 (2,7)		B 30,0 (49,9)		
8. K	B 21,1 (19,3)			C 57,9 (71,5)		A 21,1 (5,7)			D 0 (3,5)
9. K	A 15 (3,4)	B 5 (14,5)			D 60 (43,0)	C 20 (39,1)			

A legtöbb kérdés a konvencionális szabályok megszegésére vonatkozott. Ezen belül is az írott, házi rendbe foglalt szabályok áthágása a második és a hatodik kérdésben fordul elő. A második kérdésnél, amikor is a tanuló unalmában a padot firkálja órán, a leggyakoribb válasz – csakúgy, mint az eredeti kérdőívben – az oknyomozás volt. A többi megoldási lehetőség is hasonló százalékot kapott, mint az első kérdőívben, kivéve a figyelmeztetést, amit az andragógusok közül ugyanannyian választottak, mint a büntetést.

Az órai késés (6) esetében már jobban megmutatkoznak az eltérések a gyerekeket és a felnőtteket tanító pedagógusok között.



**1. ábra A felnőttoktatók 6. kérdésre adott válaszainak aránya**

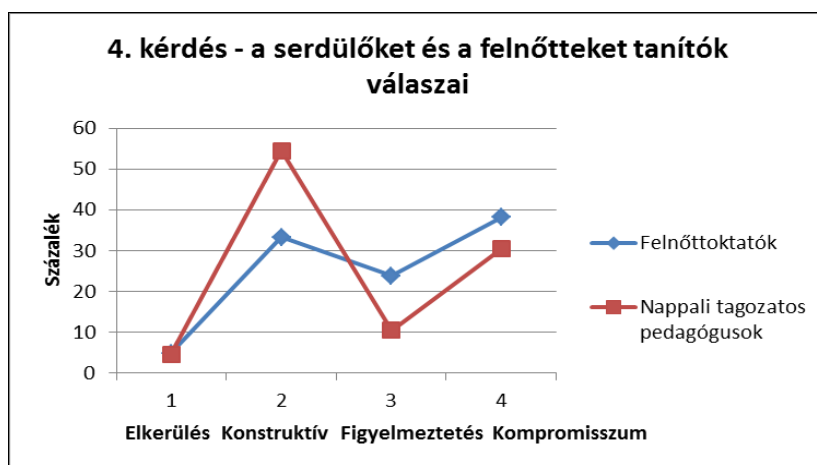
A leggyakoribb válasz itt is az oknyomozás volt, akárcsak az eredeti kérdőívben, azonban lényegesen kevesebb százalékot kapott (30,0%-ot az eredeti 41,3%-kal szemben). A válaszok nem különültek el élesen, ugyanis a konstruktív együttműködés és a figyelmeztetés is egyaránt 25-25%-ot ért el. A büntetést az eredeti adatokhoz hasonlóan mindössze 5% (azaz egy válaszadó) választotta. Az előnyben részesített megoldások közötti eltérés oka valószínűleg a késések alapvetően különböző megítélése a felnőttoktatásban és a nappali rendszerű oktatásban. A diákok munkabeosztására való tekintettel a késéseket ugyanis általában véve elnézően kezelik a tanárok. Előfordul, hogy a tanulók közvetlenül munkából érkeznek az iskolába, illetve az is gyakori, hogy a tanítási nap letelte előtt el kell indulniuk a munkahelyükre. Mivel az eredeti lehetőségek között nem szerepelt a felnőttoktatásban gyakran használatos elkerülő hozzáállás, ezért ennél az egy kérdésnél megadtam egy „egyéb” válaszlehetőséget. Ezt a lehetőséget a válaszadó tanárok 15%-a választotta ezekkel a megjegyzésekkel: „semmi”, „házi rend szerinti eljárás”, „én sem vagyok a pontosság példaképe”.

A konvencionális kérdések másik csoportja az íratlan szabályok és szokások megszegésére vonatkozott. Az első ilyen kérdés a felszólítás nélküli válaszadás (1) esete, amelyben a felnőttoktatók által preferált válaszok sorrendje megegyezik az eredeti eredményekkel, azonban az arányok jelentősen eltérnek. A



nappali tagozaton tanító pedagógusokhoz képest az andragógusok jóval kisebb százalékban (57,1% az eredeti 75,2%-hoz képest) választották a konstruktív együttműködést. A prédikálás kisebb mértékben, a semmit nem tesz megoldás pedig jóval népszerűbb volt, mint az eredeti kutatásban. A büntetést pedig nem választotta senki.

Az öltönyben ballagás kérdésének (4) megítélésében már sokkal markánsabb a különbség a pedagógusok két csoportja között. Míg az eredeti kérdőívben magasan a konstruktív együttműködés volt a legnépszerűbb választás, a felnőttoktatók között 38%-kal a kompromisszumos megoldás nyert, a konstruktív együttműködés pedig a második helyen végzett.



2. ábra A 4. kérdésre adott válaszok összehasonlítása az 1999-es eredményekkel

A kirándulás (8) esetében a két legnépszerűbb választás (a konstruktív együttműködés és a semmit nem tesz) azonos volt a két vizsgálat esetén, azonban a felnőttoktatók közül lényegesen többen (21,1%) mondták, hogy egyedül oldanak meg a helyzetet, míg ebben az esetben a kompromisszumot senki nem választotta.

Végül a hiányzó házi feladat (9) szituációban az eredetinel jóval többen választották a figyelmeztetés módszerét megoldásnak, a tanár egyedüli megoldása és a semmit nem tesz válaszok egyformán népszerűek voltak (20% és 15%), a büntetést pedig mindössze egy kolléga választotta, ami az eredeti harmadik hellyel ellentétben így a legnépszerűtlenebb megoldás lett. A figyelmeztetés népszerűségének ebben az esetben nagy valószínűséggel az az oka, hogy a beadandó feladatok általában szerves részét képezik a felnőttoktatásban elfogadott oktatási rendszernek. A pedagógusok és a diákok többsége meg

van győződve a feladatok hasznosságáról, az arra kapott osztályzat pedig részét képezi a féléves jegynek. A büntetés népszerűtlensége pedig arra utalhat, hogy a felnőttoktató iskolában tanító tanárok általában véve feltételeznek egyfajta „józan belátást” a felnőtt tanulók részéről és ritkán alkalmaznak radikális nevelési módszereket.

A veszélyes helyzetek típusába mindössze egy kérdés, a két diák összeverekedése (7) tartozott. Az összes kérdés közül itt jelentkezett a legmarkánsabb eltérés az eredeti válaszokhoz képest. Míg a nappali iskolákban tanítók közül a legtöbben (49,9%) a prédikálást választották, addig a felnőttoktatók között a büntetés volt a legnépszerűbb megoldás (45%). A jelenség oka kereshető egyrészt abban a tényben, hogy a felnőtt tanulók között a fizikai agresszió nagyon ritka, ezért a kollégák gyakorlatilag soha nem találkozhatnak ezzel a konfliktushelyzettel, ellentétben a serdülőket tanító pedagógusokkal. A másik lehetséges ok, hogy a felnőttoktatásban a pedagógusok eszköztára a szankcionálásra igen szegényes, nincs lehetőség például a szülőket értesíteni, és nincs értelme az intóknak sem. Éppen ezért az andragógus úgy érezheti, hogy a testi épséget veszélyeztető esetekben igen határozottan kell fellépnie.

A személyes szabadság kérdésében (3) az eredeti felméréshez hasonló eredmények születtek azzal a különbséggel, hogy a felnőttoktatóknál a legnépszerűbb megoldás az oknyomozás volt, a konstruktív együttműködés ez után jött, a nappalis pedagógusoknál pedig pont fordítva.

Az erkölcsi kategóriába sorolt csokolózás a klubdelutánon (5) szituációban mindkét pedagóguscsoport a prédikálást részesítette leginkább előnyben.

Összességében elmondható, hogy a felmérés szerint a felnőttoktatásban tanító pedagógusok a nappalis társaikhoz hasonlóan a konstruktív együttműködést tartják a leghatékonyabb konfliktuskezelő módszernek, a második legnépszerűbb megoldás pedig az oknyomozás volt. A prédikálás, a figyelmeztetés és a mások bevonása is igen gyakran választott megoldások. Az első kettő népszerűségének feltételezhetően a felnőtteknek a serdülőkhöz képest nagyobb önfegyelme az oka, valamint az a tény, hogy életkoruk miatt fogékonyabbak a szóbeli üzenetekre. A felnőttoktatásban gyakori konfliktus- és probléma megoldási módszer még az osztályfőnök bevonása, aki hagyományosan a legtöbb információval rendelkezik a tanulókkal kapcsolatban, és így hatékonyan képes segíteni a felmerült konfliktushelyzetek megoldását, míg előfordulhat, hogy a szaktanárok a viszonylag kevés kontaktóra miatt egyes diákokkal igen ritkán találkoznak. A két legkevésbé népszerű megoldási mód az elkerülés („nem tesz semmit”) és a büntetés volt. A büntetést a konvenciót sértő helyzetekben a felnőttoktatók szinte soha nem választották, ezekben az esetekben mindig ez volt a legnépszerűtlenebb válaszlehetőség. Az elkerülést a nappali tagozaton tanítóknál azonban még így is lényegesen nagyobb

százalékban jelölték meg az andragógusok. Feltételezhetően a már említett „józan belátás elve” miatt, miszerint a felnőtt tanulókat nem kényszerítik minden eszközzel a szabályok betartására, hanem meghagyják nekik a választás szabadságát. A büntetés népszerűtlenségét pedig a már említett eszköztelenség okozhatja, miszerint a felnőttoktatásban nincs lehetőség a szülőknek szánt intők és figyelmeztetések alkalmazására, emellett értelmetlen is az írásbeli és szóbeli megrovás, hiszen a súlyosan szankcionált nem tanköteles tanuló nagy valószínűség szerint a büntetés alkalmazása után (vagy még előtte) elhagyná az iskolát. A büntetést csak kirívó esetben, a tanulók testi épségét veszélyeztető helyzetben alkalmaznák a felnőttoktató pedagógusok, akkor viszont a nappali tagozatos kollégáiknál jóval erélyesebben.

A következtetéseket összefoglalva, az eredeti feltevés, miszerint a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok a nappali köznevelési intézményekben tanító társaikkal szemben még hasonló konfliktushelyzetekben is eltérő konfliktuskezelési módszereket alkalmaznak, részben bebizonyosodott. A felnőttoktatók különösen a konvenciót sértő és a veszélyhelyzetet jelentő eseteket a kiskorúakat tanító kollégáiktól eltérően ítélték meg és a felkínált megoldási lehetőségek közül másokat részesítettek előnyben. Eredetileg arra számítottam, hogy az elkerülés és a konstruktív megoldások népszerűbbek lesznek az andragógusoknál, ez az alapfeltevésben is részben igazolódott. Bár a konstruktív konfliktuskezelést a nappali tagozatos pedagógusoknál a felnőttoktatók kevesebbszer választották, ez a megoldási mód még így is a legnépszerűbbnek bizonyult. Hasonlóan, az elkerülést – bár a választások között nem végzett előkelő helyen – az andragógusok az eredeti felmérésben résztvevőkhöz képest mégis lényegesen gyakrabban jelölték meg. Az eltérés okai valószínűleg a felnőttek kialakult személyiségében, az iskolai szabályok különbözőségében és a szankcionáló eszközök szegényességében keresendők.

## **A felnőttoktatásban tanulók szerepkonfliktusai**

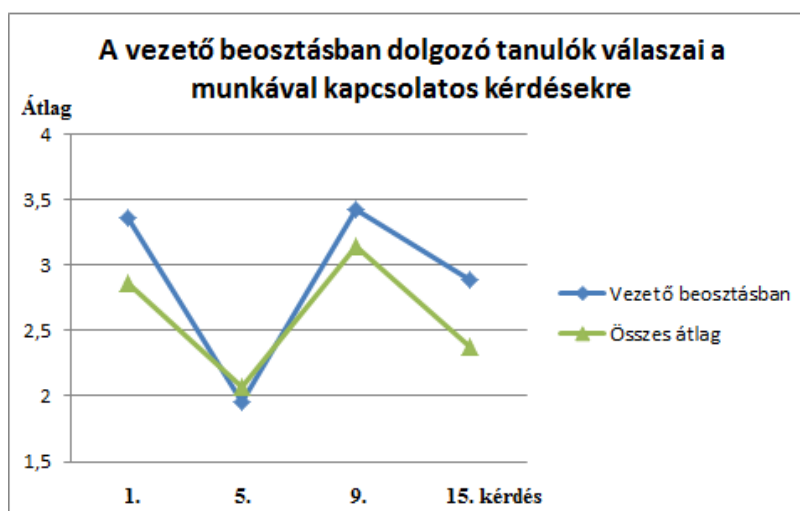
Összeállítottam egy 21 kérdésből álló online kérdéssort a felnőttoktatásban résztvevő tanulók szerepkonfliktusainak vizsgálatára. A kérdések többségére egy ötfokú skálán lehetett válaszolni, illetve megjelölni, hogy a tanuló mennyire érzi magára igaznak az állítást. A megadott határidőig 2013-ban végül pontosan 100 diák töltötte ki a kérdőívet, a válaszok ugyanazon felnőttoktató intézményből származnak, még a jelenléti oktatás idejéből. A kitöltők 45%-a férfi, átlagéletkoruk pedig 35,3 év; a legfiatalabb kitöltő 16, a legidősebb pedig 58 éves.

Az volt a feltevésem, hogy a felnőttoktatásban résztvevő tanulók nagy része küzd a munka, a család és az iskola összeegyeztetésével, ami gyakori szerepkonfliktusokat okoz számukra. A kérdőív kérdéseit és a 100 kitöltő válaszainak átlagát a Függelék II. pontja tartalmazza.

## Munka

A munkahelyi szerepek és az iskolai szerepek közötti esetleges ütközéseket négy kérdéssel vizsgáltam. Két kérdés konkrétan a munkaidő és a tanulási idő ütközésére vonatkozott, míg két kérdés az iskolai és a munkahelyi teljesítőképesség egymásra hatását firtatta. A válaszadók összesen 37%-a nyilatkozta, hogy mindig vagy gyakran választania kell, hogy a munkahelyére vagy iskolába megy-e az adott tanítási napon, azonban csak 19%-nak ütközik gyakran vagy minden esetben a munkaideje a tanítási idővel, a többi tanuló valószínűleg rugalmasnak mondható munkarendben dolgozik. A majd 20%-os arány így is magasnak tekinthető, ezek szerint a diákok 20%-ának komoly gondot okoz a munkaidő és a tanítási idő összeegyeztetése. A nők esetében jobb a helyzet, nekik mindössze 8%-a nyilatkozta, hogy a munkaideje ütközik a tanítási idővel és ugyanennyien érzik úgy, hogy sokszor választaniuk kell az iskola és a munkahely között.

Nem volt jelentős különbség a hétköznapokon az esti órákban és a hétvégi munkarendben tanulók munkaidőre vonatkozó válaszai között, sőt a hétköznap tanulók egy-két tizedponttal még kedvezőbb válaszokat is adtak, tehát ők egy hajszállal még könnyebben is egyeztetik össze a munkájukat a tanulással.



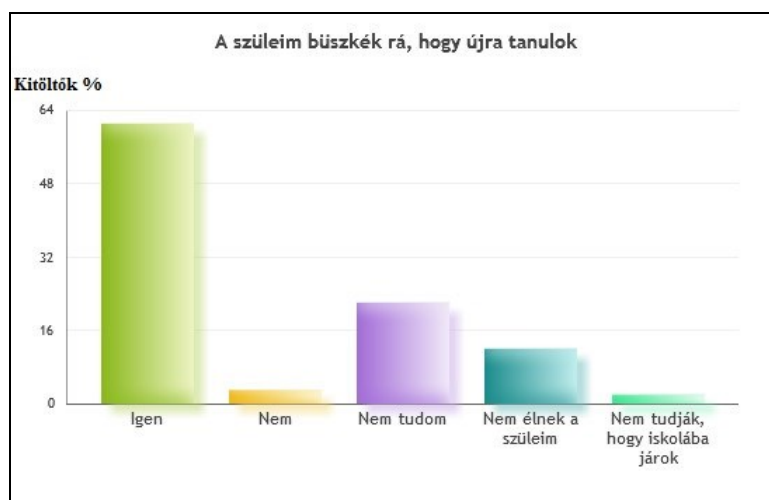
3. ábra A vezető beosztású tanulók válaszai

Vizsgáltam a vezető beosztásban dolgozó tanulók esetleges konfliktusait is a munkahelyi vezető és az iskolai diák szerepe között. A legnagyobb eltérést a válaszokban a munkaidő és a tanítási idő ütközésénél tapasztaltam, ahol is egyértelműen megmutatkozott, hogy a vezető beosztásban dolgozó tanulók az átlagnál lényegesen gyakrabban kényszerülnek választani, hogy munkába vagy iskolába menjenek-e a tanítási napon. A vezető beosztásban dolgozók többi kérdésre adott válaszai nem térnek el jelentős mértékben az összes tanuló reakcióitól. Mindazonáltal a kérdésekre adott válaszok szerint a vezető diákok 17%-a titkolja a beosztottjai előtt, hogy egy felnőttoktató iskolába jár. Ez egyes esetekben odáig is fajulhat, hogy az adott diák kéri, hogy az iskola ne készítsen róla felvételeket, a rendezvényeken pedig meg sem jelenik, nehogy rajta legyen az ott készült fotókon. Az e-mailben érkezett hozzászólások között egy tanuló megjegyezte, hogy bár a beosztottjai nem tudnak róla, hogy gimnáziumba jár, de a főnökei igen: „én nem is számítok, mert nincs érettségim, tanulmányi szerződést meg erre nem szokás kötni, sajnos ...”.

## Család

A családi szerepeknél két kérdéssel vizsgáltam, hogy a tanuló az iskola miatt elhanyagolva érzi-e a gyermekeit, el tudja-e látni az esetleges házimunkával kapcsolatos teendőit (konkrétan a főzésre vonatkozott a kérdés) és két további kérdéssel, hogy a párkapcsolatában okoz-e feszültséget a tanulói szerepe.

A válaszadók 80%-a párkapcsolatban él, 59%-nak pedig egy vagy több gyermeke is van.



4. ábra A 19. kérdésre adott válaszok aránya

Azoknak a tanulóknak, akiknek élnek a szülei, 69%-a tudja, hogy büszkéek rá, amiért ismét iskolapadba ült. Az összes tanuló 3%-a biztosan tudja, hogy a szülei nem büszkéek rá, 2 diák pedig úgy nyilatkozott, hogy a szülei nem tudnak róla, hogy iskolába jár.

A kérdőívet kitöltő diákok mintegy 89%-a érzi úgy, hogy maradéktalanul számíthat a családja támogatására. Az „egyéb” válaszlehetőséget 5%-uk választotta, akik úgy nyilatkoztak, hogy részben számíthatnak a családjuk támogatására, illetve a családtagok „tolerálják” a továbbtanulási törekvéseiket.



5. ábra A 21. kérdésre adott válaszok aránya

Érdekes, hogy amíg a férfiak 95,6%-a érzi úgy, hogy a családjuk támogatja őket, ez az arány a nőknél valamivel alacsonyabb: 83,6%. Az „egyéb” válaszokat is minden esetben nők írták.

A válaszokból kitűnik, hogy a párkapcsolatok majdnem háromnegyedét kevésbé terheli meg a hosszú képzési idő, a válaszadók 69%-a nyilatkozta, hogy a párjuk a legtöbb esetben vagy mindig megértően viszonyul hozzá, ha tanulniuk kell. A tanulók mindössze 6%-a mondta, hogy soha vagy majdnem soha nem számíthatnak támogatásra. Érdekes módon az arány a hétköznapi tanulóknál még jobb, az itt tanuló diákok átlagosan 4-5 tizedponttal pozitívabbra értékelték a partnerük hozzáállását.

Felnőttlét

Ebben a kérdéskörben azt vizsgáltam, hogy okoz-e intraperszonális feszültséget a tanulóknál, hogy felnőttfejjel újra iskolapadba ültek. A kérdések konkrétan arra vonatkoztak, hogy szégyelli-e a tanulói szerepet, illetve kellemetlennek érzi-e felnőtt diákként részt venni a hagyományosan középiskolai rendezvényeken, mint a szalagavató és a ballagás.

Az összes válaszadó 81%-a nyilatkozta, hogy egyáltalán nem érzi úgy, hogy a tanárok gyerekként kezelnék. 19%-ukat azonban különböző mértékben, de mégis zavarja ez a helyzet, 4%-nak pedig állandó problémát jelent a gyerekszereppel azonosított tanulói szerepkör. Korosztályonként vizsgálva a kérdést a 16-20 éves életkorúak egyöntetűen nem érzik úgy, hogy gyerekként kezelnék őket (mindannyian a „soha” választ jelölték meg). A gyerekszerep leginkább a 20 és 40 év közöttieket zavarja, 40 év felett ismét teljesen eltűnik a „gyakran” és a „teljes mértékben” válaszokat jelölő 4-es és 5-ös osztályzat.

Az egyértelmű eldöntendő kérdésre a válaszadó tanulók 86%-a azt nyilatkozta, hogy nem szégyelli, hogy felnőttként iskolába jár, azonban a kevésbé egyenesen megfogalmazott 10. kérdésre válaszolva már csak 60%-uk érzi úgy, hogy a szalagavató és a ballagás sem ciki az ő korukban.



6. és 7. ábra A 18. és 10. kérdésekre adott válaszok összehasonlítása

A diagramokon felvázolt különbséget érdekes megvilágításba helyezi az egyik tanuló hozzászólása a kérdőívhez: „nem az a ciki hogy suliba járok, hanem az hogy ez nem az egyetem, hanem még CSAK az érettségi”. Ezek szerint a két kérdésre adott válaszokban tapasztalt eltérés nem elsősorban a második kérdés kevésbé direkt voltából származik, hanem abból a tényből, hogy a szalagavató és a ballagás tipikusan középiskolai fogalmak. Logikus következtetésnek tűnik tehát azt állítani, hogy a tanulók 40%-a érzi kisebb-nagyobb mértékben úgy, hogy középiskolába járni szégyellni való egy felnőtt számára.

Különösen érdekesek a vezető beosztásban dolgozó diákok válaszai azon kérdésekre, amelyek azt firtatják, hogy mennyire érzik kellemetlennek vagy szégyellni valónak a felnőttoktatást. A válaszok alapján úgy tűnik ugyanis, hogy a vezetőket sem zavarja jobban a diákszerep, mint a többi tanulót. Sőt, a vezetőként dolgozó tanulók az átlagnál valamivel kevésbé gondolják úgy, hogy az iskola gyerekeknek való (14. kérdés), valamint mindegyikük úgy nyilatkozott, hogy nem szégyelli, hogy felnőttként újra iskolába jár.

Mindemellett megnyugtató, hogy a tanulók 73%-ának semmilyen problémát nem okoz az iskolai szabályok betartása, további 14%-uk pedig az esetek többségében könnyen alkalmazkodik hozzájuk.

A 13. kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy a tanulók 96%-a úgy érzi, hogy kisebb-nagyobb mértékben, de többet kell tanulnia, mint amikor elkezdte az iskolát.



8. ábra A 13. kérdésre adott válaszok aránya

### Az eredmények összegzése

Az adatok összesítése után elmondható, hogy az eredeti feltevés, miszerint a felnőttoktatásban tanulók nagy része küzd a munka, a család és az iskola összeegyeztetésével, ami gyakori szerepkonfliktusokat okoz számukra részben bizonyult igaznak. Az a tény, hogy a tanulók 20%-a nyilatkozta, hogy valamilyen mértékben nehézséget okoz számára a munka és az iskola összeegyeztetése, megegyezik a gyakorlati tapasztalatokkal. Meglepő volt azonban, hogy a hétköznapi munkarendben ez az arány valamivel



kevesebbnek bizonyult. Ennek magyarázata lehet, hogy a hétfői munkarendre eleve a kevésbé rugalmas munkaidőben dolgozó tanulók jelentkeznek, a hétköznapi tanulást pedig csak olyanok választják, akik előreláthatóan vállalni tudják a heti három-négy hétköznapi elfoglaltságot.

A családi szerepek vizsgálatánál érdekes eredményt hozott a két munkarend adatainak összehasonlítása. Ezek szerint a hétköznapi munkarend látszólag kevésbé terheli meg a tanulók párkapcsolatait, mint a hétfői elfoglaltsággal járó és több önálló tanulást igénylő hétfői munkarend. Természetesen lehetséges az a magyarázat is, hogy a párkapcsolatra jelentett terhelés ezzel éppen ellentétes, és csak azok a tanulók képesek a hétköznapi munkarendben érettségit szerezni, akiknek a párkapcsolata eredetileg is stabilabb háttérrel nyújtott a tanuláshoz. Ezen feltételezésre a felnőttoktatásban eltöltött évek alatt több kiugró példát is megfigyelhettem, melyek azt sugallják, hogy stabil családi támogatás nélkül az érettségi felnőttfejjel való megszerzése szinte lehetetlen küldetésnek bizonyulhat. Ennek eldöntése további vizsgálatokkal lenne lehetséges.

A felnőtt szereppel kapcsolatos válaszok összesítéséből kitűnik, hogy bár a tanulók döntő többsége nem tartja szégyelleni valónak, hogy ismét iskolapadba ült, a nyilvános szerepléssel járó hagyományosan középiskolai ünnepségeket azonban több mint egyharmaduk mégis kellemetlennek érzi. Érdekes módon bár a vezető beosztású tanulók jellemzően nehezebben egyeztetik össze az iskolát a munkájukkal, azonban összességében céltudatosabbnak mondhatók. A válaszokban legmarkánsabban pedig a szereptúlterhelés veszélye mutatkozott meg, ugyanis a diákok egyöntetűen úgy érzik, hogy kisebb-nagyobb mértékben, de a tanulási terheik egyre csak növekedtek a kilencedik évfolyam óta.

Az eredmények értékelésénél nem szabad elfelejtkezni arról a tényről, hogy a felnőttoktatás nem kötelező jellegű oktatási forma, a szerepkonfliktusok miatt vagy egyéb okokból kifolyólag leterhelt nem tanköteles korú tanuló bármikor dönthet úgy, hogy abbahagyja a tanulmányait. A vártnál összességében kedvezőbb eredmények tehát felvetik a kérdést, hogy a felnőtt tanulóknak tényleg ennyivel kedvezőbb a helyzetük a felnőttoktatásban, vagy esetleg azok, akiknek nem sikerült összeegyeztetniük a tanulást a többi szerepükkel, már elhagyták az iskolát. Erre a kérdésre egy újabb, a tanulmányaikat megszakító diákok között végzet felmérés adhatna választ.

## Összefoglalás

A konfliktuspedagógiai szakirodalom áttekintésekor az iskolai konfliktusok négy jellegzetes színtere rajzolódik ki a szituációban résztvevő szereplők szerinti csoportosításban: a pedagógus-tanuló, a pedagógus-szülő közötti, valamint a pedagógusok és a tanulók csoporton belüli konfliktusai. A konfliktushelyzetek részletesebb elemzésekor megmutatkozik, hogy a tipikus iskolai problémák egy része a felnőttoktatásban is felfedezhető, néhány, a tanköteles korú fiatalok oktatásánál gyakori konfliktustípus egyáltalán nem fordul elő, más típusok viszont csak erre az intézményrendszerre jellemzőek. Mind a nappali munkarendű hagyományos oktatásban, mind a felnőtteket tanító gimnáziumokban ismert probléma például a tanulók és a pedagógusok közötti érdekkonfliktus, vagy a diákok közötti túlzott rivalizálás. Ezzel ellentétben a serdülő-pedagógus viszonyra oly jellemző értékkonfliktusok a felnőttkorú tanulók oktatásánál már nem okoznak többé feszültséget, és ugyanez igaz a diákok egymás közötti iskolai agressziójára, amely a vizsgált felnőttoktatási intézményben gyakorlatilag teljesen ismeretlen fogalom. Más konfliktustípusok azonban, mint az intra- és interperszonális szerepkonfliktusok fokozott mértékben jelen vannak a felnőttoktatásban. A pedagógusszerepek torlódásából fakadó feszültség az andragógusok életében is felismerhető, de a felnőttkorú diákokat is kihívások elé állíthatja a családi, munkahelyi és iskolai szerepek összeegyeztetése.

A felnőtt tanulók szerepkonfliktusait egy általam összeállított 21 kérdésből álló kérdőív segítségével vizsgáltam. A válaszok alapján a diákok mintegy 20%-a állította, hogy nehezen egyeztetni össze az iskolát a munkaidejével és még többen voltak azok, akiknek a munkaideje kisebb-nagyobb mértékben ütközik a tanítási idővel. Emellett kiugróan magas azok aránya, akik a munkájuk miatt kimerülten érkeznek az iskolába. Bizonyossággal megállapítható tehát, hogy a diákok jelentős részének problémát okoz a tanulás és a munka összeegyeztetése.

A családi kapcsolatok terén kedvezőbb képet mutatnak a kérdőív eredményei, a tanulók döntő többsége (89%) érzi úgy, hogy a tanulásban számíthat a családja támogatására. A kérdésekre adott többi válasz elemzése alapján is úgy tűnik, hogy a felnőttoktatásban jelenleg tanulók többsége a családi szerepeket tudja a legnagyobb hatékonysággal összeegyeztetni az iskolával. Felmerül azonban a kérdés, hogy ezek a kiemelkedően pozitív adatok a családok általában vett sikeres konfliktuskezelésének eredményei, vagy annak a ténynek, hogy a családdal összeütközésbe került felnőtt tanulók bármikor választhatják az iskolatípus elhagyását.

A felnőtt szerepek vizsgálatánál kiderült, hogy bár a felmérésben résztvevő tanulók nagytöbbsége képes teljes mértékben azonosulni az élethosszig tartó tanulás gondolatával, 60%-uk kellemetlennek érzi, hogy felnőttfejjel még „csak” a középiskolát végzi.

Ezen felsorolásból kitűnik, hogy a dolgozat kezdeti hipotézisének első fele, miszerint „a felnőttoktatás résztvevői a napi gyakorlatban a hagyományos iskolai konfliktushelyzetektől eltérő szituációkkal találkoznak...” a konfliktuspedagógiai szakirodalom áttekintése és az iskolai tapasztalatok összegzése alapján beigazolódott. A hipotézis második felét, mely feltételezi, hogy „ennek megfelelően az alkalmazott konfliktuskezelési módszerek is különböznek a hagyományos iskolákban megszokottaktól” egy korábbi, a pedagógusok konfliktuskezelési stratégiáit vizsgáló kutatás megismétlésével kívántam igazolni. Az eredeti kérdőívet a helyi viszonyokra adaptáltam és végül a kiválasztott felnőttoktató intézmény nevelőtestületének 88%-a válaszolt a kérdésekre. Az eredmények összesítésénél kiderült, hogy mind a tanköteles korúakat tanító, mind a felnőttoktató pedagógusok által a legkedveltebb konfliktuskezelési mód a konstruktív együttműködés. Eltérésként jelent meg, hogy a felnőttoktatók esetében az átlagnál nagyobb változatosságot mutatott az alkalmazott módszerek köre, valamint az elkerülést és a harmadik fél bevonását a nappali rendszerben tanító kollégáiknál szívesebben jelölték meg. Jellemző különbségként adódott emellett, hogy az andragógusok az értékkonfliktusokat kevésbé, a testi épséget veszélyeztető összecsapást pedig szigorúbban ítélték meg.

A dolgozat hipotézisének második felét tehát részben sikerült igazolni. Ugyanis bebizonyosodott, hogy bár a felnőttoktatók egyes nevelési helyzeteket az átlagtól eltérően ítélik meg, azonban az összesített válaszok a várakozásnál kisebb mértékű különbséget mutatnak az eredeti kérdőív eredményeihez képest.

Befejezésül a dolgozatban ismertetett kutatási eredmények a jövőre nézve is számos kérdést vetnek fel. Vajon a felnőttoktatásban tanulók tényleg ilyen sikeresen egyeztetik össze a családi (és egyéb) szerepeiket az iskolával, vagy esetleg éppen a családi támogatás hiánya lehet a felnőttoktatásban hagyományosan nagy lemorzsolódás legfőbb oka? Ezen és hasonló kérdések vizsgálatára egy az iskolaelhagyó tanulók bevonásával végzett következő kutatás adhatna megnyugtató választ. A dolgozat megállapításai alapján emellett felmerül mind a diákok, mind pedig az andragógusok esetében egy információs program indításának lehetősége, melynek során a tanulók és a tanárok átfogó képet kaphatnának a hosszú képzési idő során felmerülő szerepkonfliktusokról, és azok lehetséges megoldásairól. Az itt felvázolt jövőbeli kutatás, valamint az információs programok lehetőséget biztosíthatnának a felnőttoktatásban igen magas tanulói lemorzsolódás csökkentésére.

## Irodalomjegyzék

Bakacsi Gyula, *Szervezeti magatartás és vezetés*, Aula Kiadó 2004

Deutsch, M. & Coleman, P. T. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. Jossey-Bass, San Francisco, 2000

Fehérvári Anikó, Híves Tamás, *A középfokú továbbtanulás néhány jellemzője*, Új pedagógiai szemle, 2019/1-2

Kálmán Anikó, *A felnőttoktatók kompetenciái, Andragógiai módszertan*, Budapest, Okker Kiadó, 2005.

Lappints Árpád, *A vezetés alapkérdései*, Comenius 2002

Ligeti György, *Gyűjtős, Iskola, demokrácia, civilizáció*, Új Mandátum Könyvkiadó 2003

Schleinerné dr. Szányel Erzsébet, *Személyiségspecifikus vonások konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában*, Kaposvár, Profunda Könyvek, 2005 46-79.old.

Szabó Éva, *Szeretettel és szigorral, Az iskolai nevelés problémái*, Akadémiai kiadó Budapest 2006

Szabó Ildikó: *Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években*. In *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. (Szerk.: Nagy Mária) Budapest, 1998, OKKER Kiadó.

Szekszárdi Júlia, *Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény*, Veszprémi Egyetem, 1994

Szőke-Milinte Enikő, *Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája*, Új Pedagógiai Szemle 2004. január

Vastagh Zoltán, *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995

## Függelék

### I. Tanári kérdőív: Hipotetikus nevelési helyzetek

1. Az egyik lány nem tudja kivárni, amíg felszólítják, hanem amint tudja, hangosan mondja a megoldást. Általában jót mond, de néha nem. Most is ez történt.

1. Ha a figyelmeztetés nem használ, valamilyen módon megbüntetném.
2. Óra után elmagaráznám neki, hogy azzal amit csinál, zavarja a többieket, mert azok nem tudnak szóhoz jutni.
3. Nem figyelnék rá, meg se hallanám amit mond.
4. Elbeszélgetnék vele, közösen kiderítenénk, hogy miért fontos neki, hogy belekiabáljon, és én is elmondanám, hogy ez engem miért zavar. Megpróbálnék vele valamilyen jó megoldást találni.

2. A tanár önálló feladatot adott a tanulóknak. A padok között járkálva észreveszi, hogy az egyik tanuló nem dolgozik, hanem a padot firkálja

1. Jelezném, hogy ez problémát okoz nekem, és óra után beszélnek vele az érdektelenség okáról, a lehetséges megoldásról.
2. Megkérném, hogy hagyja abba a firkálást, ne rongálja az iskola vagyonát.
3. Megkérdezném, miért nem dolgozik.
4. Kihívnám a táblához, hogy oldja meg a feladatot, óra után lemosatnám vele a padot.

3. Az óra közepe fele a tanár észreveszi, hogy az egyik tanuló álmodozva néz ki az ablakon. Megkérdezi tőle: „Mi a probléma?” A tanuló ezt válaszolja: „Nem tehetek róla, de nagyon unatkozom ezeken az órákon.

1. Felülvizsgálom a helyzetet, és a következő órára valami érdekes feladattal készülnék.
2. Megkérdezném, miért unatkozik, talán nem érdekli, vagy nem érti?
3. Meghallgatnám a többiek véleményét, javaslataikat, és hozzátéve a saját ötleteimet, úgy alakítanám az órát, hogy érdekesebb legyen.
4. Adnék neki egy külön feladatot, melyet, miután megoldotta, el kell magaráznia a többieknek.

4. A tizenkettedik osztályban az osztályfőnök a ballagás körülményeit beszéli meg a tanulókkal. A fiúk egyöntetűen kijelentik, hogy nem akarnak öltönyben ballagni.

1. Nem erőltetném rájuk az öltönyt, megfelelne a fehér ing és a sötét nadrág
2. Elfogadnám a döntésüket
3. Megkérdezném őket, hogy mit szeretnének felvenni az öltöny helyett. Javasolnám, hogy keressünk néhány alternatív megoldást, és azt válasszák, ami mindenkinek megfelel.
4. Ragaszkodnék az öltönyhöz, és elmagaráznám nekik, hogy ez a leginkább alkalomhoz illő öltözék.

5. A tanár az osztályával klubdelutánt rendez. Az est folyamán észreveszi, hogy egy fiú és egy lány csókolózik a terem egyik eldugott sarkában

1. Nem tennék semmit, esetleg később megbeszelném velük a dolgot!

2. Diszkréten figyelmeztetném őket, hogy legyenek tekintettel másokra.
3. Elmondanám nekik, hogy az iskola nem a legalkalmasabb hely az intim együttlétre, és hogy a szerelem csak két emberre tartozó dolog
4. Megpróbálnék valamilyen játékot kezdeményezni, amelybe őket is bevonnám.

6. A tanárnak kétszer van első órája a tizenegyedik osztályban. Másodjára fordul elő, hogy egy fiú elkésik.

1. Óra után elbeszélgetnék vele, és közösen megpróbálnánk olyan megoldást találni, hogy többet ez a helyzet ne forduljon elő.
2. Megkérném, hogy jöjjön máskor pontosan, mert ezzel zavarja az órát, és ő is lemarad az anyaggal.
3. Óra után kikérdezném a reggeli programját, kideríteném, hogy miért szokott késni.
4. Valami enyhe büntetést helyeznék kilátásba, s ha ezután is folytatódik, nem engedném be órára.
5. Egyéb

7. A tanár benéz az egyik terembe, ahol két tanuló éppen verekszik. Már nem tudja megakadályozni, hogy nekiessenek az üvegszekrénynek, ahol a szemléltető eszközeit tartja. A két tanuló nem sérül meg, de az üveg betörik.

1. Megszidnám őket, és megmondanám nekik, hogy ha ez még egyszer előfordul, akkor írásbeli figyelmeztetést kapnak.
2. Elmagyaráznám nekik, hogy a verekedés nem a leghelyesebb módja a problémák megoldásának. Ráadásul ezzel veszélyeztették testi épségüket és az iskola vagyónát.
3. Mindkét tanulóknak írásbeli figyelmeztetést javasolnék, a kárt pedig megfizettetném velük.
4. Feltakarítanám velük, és a következményeket megbeszelném az osztályfőnökkel.

8. Az osztály már két egymást követő évben a párhuzamos osztállyal együtt ment kirándulni. Ez az osztályfőnöknek nagyobb biztonságot és kisebb megterhelést jelent, és a másik osztályfőnök is így vélekedik erről. A háromnapos kirándulás tervezésekor az osztály kijelenti, hogy nem hajlandóak a másik osztállyal menni.

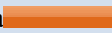
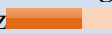






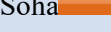








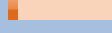
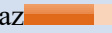

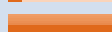
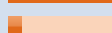

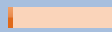
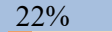
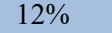
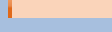

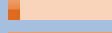

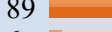
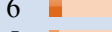
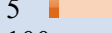
1. Szólnék egy másik kollégámnak, hogy jöjjön el kísérőnek.
2. Megmondanám a másik osztályfőnöknek, hogy az osztály az idén külön megy kirándulni.
3. Elmondanám a tanulóknak, hogy nem szeretném őket egyedül vinni. Megkérdezném tőlük, hogy ki lenne az a tanár, akit szívesen látnának a kiránduláson.
4. Megmondanám a tanulóknak, hogy válasszanak egy másik osztályt.

9. Egy tizenkettedikes tanuló nem készítette el a beadandó feladatot. Magyarozatként ezt mondja: „Én már jól tudom ezt az anyagrészt, nincs szükségem a gyakorlásra.”

1. Tudomásul venném, mert ez úgy is kiderül a dolgozatnál.
2. Íratnék vele egy röpfelmérőt a házi feladathoz hasonló feladatokból
3. Mutatnék neki olyan példát, amit ő is nehezen tud megoldani, vagy egyéni házi feladatot adnék neki.
4. Elmondanám neki, hogy a világbajnok úszók is minden nap gyakorolnak, pedig már biztosan jól úsznak.

## II. "Tanulók szerepei" kérdőív

Az eredmények összefoglalása (a 100 kitöltő válaszainak átlaga)

<p><b>1. Választanom kell, hogy dolgozni megyek, vagy iskolába</b></p> <p>Soha  Mindig 2.86 / 5</p>	<p><b>2. A tanulás miatt nincs elég időm a gyerekeimre</b></p> <p>Soha nem igaz  Mindig igaz 1.9 / 5</p>
<p><b>3. Az iskolával töltött idő miatt vitába keveredek a párommal</b></p> <p>Soha  Mindig 1.6 / 5</p>	<p><b>4. Nehezen viselem, hogy az iskolában csak egy diák vagyok</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 1.21 / 5</p>
<p><b>5. Az iskola miatt fáradt vagyok a munkahelyemen</b></p> <p>Soha  Mindig 2.07 / 5</p>	<p><b>6. Az iskola egyre nehezebb</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 3.26 / 5</p>
<p><b>7. Zavar, hogy a tanárok gyerekként kezelnek</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 1.42 / 5</p>	<p><b>8. A vizsgák miatt nem tudok együtt játszani/tanulni a gyermekemmel</b></p> <p>Soha nem igaz  Mindig igaz 1.94 / 5</p>
<p><b>9. A munkám miatt fáradtan megyek iskolába</b></p> <p>Soha  Mindig 3.14 / 5</p>	<p><b>10. A szalagavató és a ballagás ciki a mi korunkban</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 1.99 / 5</p>
<p><b>11. Könnyen betartom az iskolai szabályokat</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 4.38 / 5</p>	<p><b>12. A párom megérti, ha tanulnom kell</b></p> <p>Soha  Mindig 4.33 / 5</p>
<p><b>13. Mostanában többet kell tanulni, mint amikor elkezdtem a felnőttek gimnáziumát</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 3.87 / 5</p>	<p><b>14. Az iskola gyerekeknek való</b></p> <p>Egyáltalán nem  Teljes mértékben 1.3 / 5</p>
<p><b>15. A munkaidőm és a tanítási idő ütközik egymással</b></p> <p>Soha  Mindig 2.37 / 5</p>	<p><b>16. A főzés általában az én dolgom a családban</b></p> <p>Igen 40  40% Nem 55  55% Egyedül élek 5  5% Összes válasz 100</p>
<p><b>17. Az iskola miatt nincs időm főzni</b></p> <p>Soha nem igaz  Mindig igaz 1.75 / 5</p> <p><b>A legkisebb válasz 1, a legmagasabb válasz 4.</b></p>	<p><b>18. Szégyellem, hogy felnőttként iskolába járok</b></p> <p>Igen 7  7% Nem 86  86% Nem tudom 7  7% Összes válasz 100</p>
<p><b>19. A szüleim büszkéek rá, hogy újra tanulok</b></p> <p>Igen 61  61% Nem 3  3% Nem tudom 22  22% Nem élnek a szüleim 12  12% Nem tudják, hogy iskolába járok 2  2% Összes válasz 100</p>	<p><b>20. A munkahelyemen a beosztottjaim tudják, hogy a Felnőttek Gimnáziumába járok</b></p> <p>Igen 30  30% Nem 6  6% Nincsenek beosztottjaim 64  64% Összes válasz 100</p>
<p><b>21. A családom támogat a tanulásban</b></p> <p>Igen 89  89% Nem 6  6% Egyéb 5  5% Összes válasz 100</p>	<p>Egyéb válaszok: gyerekeim támogatnak tolerálják részben is-is néha</p>

