

Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar

Sporttudományi és Testnevelési Intézet

A KONFLIKTUSPEDAGÓGIA ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI HÁTTERE A TESTNEVELŐTANÁROK MUNKÁJÁBAN

Szerző

Dr. Németh Zsolt

Lektor

Dr. Szekszárdi Júlia

Pécs, 2015

ISBN 978-963-642-842-6

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	5
1. BEVEZETÉS	6
1.1. A témaválasztás társadalmi aktualitása.....	7
1.2. A témaválasztással kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok	10
1.3. Problémafelvetés	13
2. A KONFLIKTUSAL KAPCSOLATOS FOGALMAK	15
2.1. A konfliktus fogalma.....	15
2.1.1. A történeti korszakok tudósainak és filozófusainak nézetei	15
2.1.2. A konfliktus fogalmának szűkebb értelmezése	17
2.1.3. A konfliktus és a probléma fogalmának elkülönítése	19
2.2. A konfliktusok fajtái	20
2.2.1. A megjelenésük helye szerint.....	20
2.2.2. A következményeik szerint	21
2.2.3. A kiváltott hatás időbeli lezajlása szerint	22
2.2.4. Az intenzitásuk, illetve a fokozatuk szerint.....	22
2.2.5. A kimenetelük szerint.....	22
2.2.6. A csoportok közötti kapcsolat típusa szerint.....	23
2.2.7. A kiváltó okok szerint	23
2.2.8. A megnyilvánulásuk szerint	25
2.2.9. A résztvevők önmagukhoz, illetve a társukhoz való viszonyulása szerint	25
2.2.10. A bekövetkezés indokolttsága szerint	26
2.2.11. A résztvevők száma szerint.....	26
2.3. A konfliktusok rendszerezése a résztvevők viselkedése alapján.....	27
2.4. A konfliktusok kialakulását elősegítő tényezők	27
2.4.1. A versengő légkör	27
2.4.2. A barátságtalan légkör.....	28
2.4.3. A vezetők túlzott hatalomhasználata.....	29
2.4.4. A büntetés.....	29
2.4.5. A gúnyolódás.....	29
2.4.6. A minősítés.....	30
2.5. A konfliktusok kezelése	30
2.5.1. A konfliktuskezelő stratégia fogalma.....	32
2.5.2. A konfliktuskezelő módszer fogalma.....	40
2.5.3. A konszenzusra épülő konfliktuskezelés.....	42
2.5.5. A konfliktuskezeléshez szükséges szociális kompetenciák	44
2.6. A konfliktuspedagógia fogalma	51
2.6.1. A konfliktusok kezelésének pedagógiai lépései	51
2.6.2. Pedagógiai magatartások a konfliktusok kezelése közben.....	52
2.6.3. Nevelési attitűdök a konfliktusok kezelése közben.....	53
2.6.4. Nevelési stílusok a konfliktusok kezelése közben	53
2.6.5. A konfliktuspedagógia funkciói	54
2.6.6. A tanár – diák konfliktusok megoldási típusai.....	55
2.7. A pedagógiai alkat fogalma.....	56
3. A KONFLIKTUSOK KUTATÁSÁNAK SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE	58

3.1. A hazai szakértők kutatási módszerei és eredményei.....	58
3.1.1. Az iskola környezetében	58
3.1.2. A testnevelő tanárképzés és edzőképzés környezetében.....	62
3.1.3. A labdarúgás környezetében	65
3.2. A külföldi szakértők kutatási módszerei és eredményei	74
3.2.1. Az iskola környezetében	74
3.2.2. A sport környezetében.....	74
4. A KONFLIKTUSKEZELŐ STRATÉGIÁK KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI.....	77
4.1 konfliktustörténetek gyűjtése.....	77
4.2. Kérdőíves vizsgálat	78
4.2.1. A konfliktuskezelési kérdőív típusának kiválasztása	78
4.2.2. A konfliktuskezelési kérdőív kitöltési módszere.....	79
4.3. Mélyinterjú vizsgálat.....	80
4.4. Fókuszcsoportos vizsgálat	81
5. A TESTNEVELŐ TANÁR – DIÁK – SZÜLŐK KÖZÖTTI KONFLIKTUSOK. 82	82
5.1. A testnevelő tanár – diák közötti konfliktusok helyei és okai.....	82
5.2. A testnevelő tanár – szülők közötti konfliktusok helyei és okai.....	83
6. A TESTNEVELŐ TANÁROK KONFLIKTUSKEZELŐ STRATÉGIÁI.....	84
6.1. A testnevelő tanár – diák közötti konfliktuskezelő stratégiák	84
6.2. A testnevelő tanár – szülők közötti konfliktuskezelő stratégiák.....	84
7. A KONFLIKTUSMEGELŐZŐ TEVÉKENYSÉGEK	86
7.1. A testnevelés órák vonatkozásában.....	86
7.2. Az iskolák közötti tétmérkőzések vonatkozásában.....	87
8. ÖSSZEGZÉS	89
Irodalomjegyzék.....	91
Ábrák jegyzéke	104
Táblázatok jegyzéke	104
Mellékletek jegyzéke	104
Mellékletek	105

ELŐSZÓ

Napjaink rohanó, stresszel teli világában egyre kevesebb idő jut arra, hogy egymásra odafigyeljünk, egymás véleményét meghallgassuk, és döntéseinknél figyelembe vegyük. A testnevelő tanárok munkája közben is érezhető ez a hatás, amikor a testnevelés órákon, a sportversenyeken és a különböző iskolai mérkőzéseken a teljesítménykényszer miatt konfliktusba kerülnek a diákjaikkal és a diákok szüleivel. Ezeknek a konfliktusoknak a megoldásai hatással vannak a testnevelő tanárok – diákok – szülők közötti interakciók minőségére. A testnevelő tanároknak arra kell törekedni, hogy olyan testnevelés órákat tartsanak, ahol a sportmozgások technikai és taktikai elemeinek oktatása közben minél többen részesülhessenek sikerélményben. Nem könnyű ez a feladat, hiszen a tanulók eltérő előképzettséggel és különböző motivációs szándékkal vesznek részt a számukra kötelező testnevelés órákon, ezért célszerű a gyakorlatokat differenciáltan megtervezni. A sportmozgások iránt pozitív beállítódással rendelkező, illetve a különböző sportegyesületekben rendszeresen sportoló tanulók a testnevelés órákon a gyakorlatokat nagyobb kedvvel hajtják végre és a különböző sportjátékok és versenyek közben is megpróbálják a képességeik szerinti legjobb sportteljesítményt nyújtani. A testnevelés órák és a versenyek interperszonális kapcsolataiban igen nagy a valószínűsége annak, hogy az ellentétek a felszínre kerüljenek, és érzelmi indulatot váltanak ki a résztvevőkben. Ezeket a konfliktusokat a testnevelő tanárok különböző módszerekkel próbálják megoldani. Pedagógiai szerepvállalásuknak köszönhetően ismerniük kell a konfliktusok kezelésének elméleti és gyakorlati hátterét. Ha a testnevelő tanárok az ellentétek megoldására előre felkészülnek, és a konfliktuskezelés közben tudatosan cselekednek, akkor a megoldásuk is hatékonyabb, gyorsabb lehet, amelynek eredménye a jó személyközi kapcsolatokon keresztül az általuk felkészített csapat teljesítményében mutatkozik majd meg.

A könyvet azoknak a kollégáknak és sportszakos hallgatóknak ajánlom, akik a testnevelés és a sport területén szeretnék a konfliktuskezelés elméleti és gyakorlati hátterével részletesebben megismerkedni. Hasznos lehet a könyv azoknak a fiatal pályakezdő testnevelő tanároknak és edzőknek is, akik kevés elméleti háttérrel és gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek a konfliktusok kezelésével kapcsolatban. Továbbá a könyv azoknak is segítséget nyújthat, akik szeretnék a konfliktusok kutatásának módszereivel mélyrehatóbban megismerkedni, ezért külön fejezetben kerülnek bemutatásra az iskola és a sport környezetében létrejövő konfliktusok kutatóinak legismertebb hazai és külföldi szakemberei, kutatási módszereik és eredményeik.

1. BEVEZETÉS

A mindennapos testnevelés bevezetésével megnövekedett a testnevelő tanárok és diákok közötti kontaktórák száma, ami növeli a konfliktusterek létrejöttének a valószínűségét. A diákolimpiai versenyeken és mérkőzéseken is jelentkezhettek a konfliktusok, ahol a diákok mindent elkövetnek azért, hogy jobbak, eredményesebbek legyenek társaiknál és a csapat biztos tagjaivá válhassanak. Csapattagként már az ellenfél csapatát, illetve a játék közben kialakuló párharokban az ellenfél játékosait szeretnék legyőzni. A győzni akarás érezteti hatását a testnevelő tanárok között is, akik szeretnék az ellenfél csapatánál jobbak, és ezzel együtt az ellenfél testnevelőjénél is eredményesebbek lenni. Ez a „kettős kényszerhelyzet” megnöveli a testnevelő tanár – diák – szülők közötti konfliktusok létrejöttének a valószínűségét, amelyek megoldása néhány esetben komoly kihívást jelent a résztvevőknek. A testnevelő tanárok munkáját sok esetben a diákolimpián elért helyezéseik alapján ítélik meg, ezért a tehetséges tanítványaik felkészítésében igyekeznek a legújabb sporttudományi kutatások eredményeit is felhasználni. A kutatások többsége a sportteljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálatára koncentrálódik. Az egyéni sportteljesítmény fogalmát Nádori László, az egyik legismertebb hazai sportszakember a következőképp definiálta (Nádori 2005: 115): „Az egyéni sportteljesítmény tartalmazza azokat a kulturális, tudományos stb. értékeket is, amelyek az egyén teljesítőképességének és teljesítőkészségének fejlődését befolyásolják.”

A definícióból jól kivehető, hogy a sportteljesítmény a teljesítőképesség és a teljesítőkészség szorzataként fogható fel. Amennyiben a szorzat tényezői közül valamelyik nulla, akkor a szorzat végeredménye is nulla lesz. Ez azt jelenti, hogy a testnevelő tanároknak és az edzőknek mindkét tényezőre figyelmet kell szentelniük, ha a tanítványuk sportteljesítményét növelni szeretnék. A teljesítőkészség vizsgálata kevésbé népszerű a kutatók körében, amelynek fogalma Nádori László szerint (Nádori 2005: 128): „A teljesítőkészség magába foglalja a sportoló állásfoglalását edzőjéhez, sportágához, szakmai környezetéhez, életrendjéhez, átfogja a sportolási (edzési, versenyzési) indítékait, amelyek szükségesek az energiák mozgósításához. A teljesítőkészség alapvető – mindenekelőtt a sportoló neveléséhez kapcsolódó – teljesítményfeltétel.”

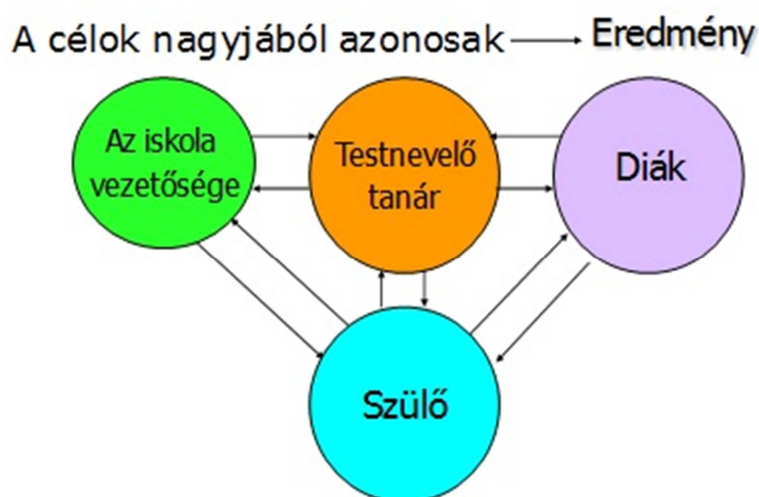
A fent említett idézet is alátámasztja, hogy a teljesítőkészség fejlesztése elsősorban a sportoló nevelésén keresztül valósítható meg. A sporttudomány szakemberei közül többen is megállapították, hogy az edző – játékos és a testnevelő tanár – tanuló kapcsolat minősége nagymértékben befolyásolja a sportolót, illetve a tanuló teljesítményét (Batta 2002; Baumann 2006; Biróné 2004; Budavári 2007; Gombocz 2001, 2002, 2004; Harsányi 2000, 2001; Horváth–Prisztóka 2005; Horváth–Schmercz 1998; Makszin 2002; Nagy 1973; Nagykáldi 1998; Nagyné 1980; Nádori 1972, 1981, 1991, 1995; Prisztóka 1998; Rétsági 2001; Rókusfalvy 1981, 1986; Stuller 1984, 1992; Vass 2005).

Az interperszonális kapcsolatok minőségét erősen befolyásolja a résztvevők személyisége. A testnevelő tanár személyisége meghatározza, hogyan reagál másokra, hogyan lép velük kapcsolatba, milyen döntéseket hoz. Természetesen a diák személyisége is kihatással van a testnevelő tanárok tevékenységére. A testnevelő tanároknak jó kapcsolatot kell kialakítaniuk a diákokkal, az iskola vezetőségével és a szülőkkel is. A könyvben külön nem tárgyalt téma,

ugyanakkor nagyon fontos terület az alternativitás és az integráció oktatásával foglalkozó testnevelő tanárok munkája (Tóvári–Prisztóka 2012, Tóvári–Prisztóka 2013).

1.1. A témaválasztás társadalmi aktualitása

A testnevelés órák környezetének interperszonális kapcsolatai közül kiemelt szerep jut az testnevelő tanároknak és a diákoknak. A szülők olyan esetekben kerülhetnek látótérbe, amikor gyermekeiket elkísérik a diákolimpiák versenyekre és mérkőzéseire. Ilyenkor lehetőségük nyílik a testnevelő tanárok sportszakmai és pedagógiai hozzáértésének a közvetlen megfigyelésére, ami alapul szolgálhat a testnevelő tanárok munkájának minősítésében. Így a testnevelő tanárokról kialakult vélemény a két szereplő (testnevelő tanár – szülő) egymás iránti beállítódását (attitűd) pozitív és negatív irányba is befolyásolhatja, amely véleményem szerint a konfliktusok kezelésének folyamatában is nyomon követhető. Ugyanez érvényes a testnevelő tanár – diák kapcsolatra is. A testnevelő tanároknak a diákokkal, a szülőkkel és az iskola vezetésével is a jó kapcsolat fenntartására kell törekednie (1. ábra).



1. ábra: A testnevelő tanár – diák – szülő kapcsolat interakciói
Forrás: Saját szerkesztés

Vajon mit kell érteni a jó testnevelő tanár – diák kapcsolat alatt? A tanár – diák kapcsolat jellegzetességeivel több kutató is foglalkozott (G. Donáth 1977; Kósáné 1990). A jó tanár – diák kapcsolatot elősegítő és hátráltató tanári tulajdonságokat Sorenson gyűjtötte össze, amelyeket napjainkban is érdemes szem előtt tartani (Sorenson 1964). Megfigyelhetjük, hogy a pozitív és a negatív tulajdonságok között hangulati és érzelmi cselekedetek is vannak. Ezekből konfliktust kiváltó ok lehet a kivételezés, a türelmetlenség, a kritika, a túlzott szigorúság és a kommunikáció hangneme. A testnevelés órák és az edzések környezetében a nevelő és a nevelt viszonya abban különbözik, hogy míg az iskolába kötelezően járnak a tanulók, addig az edzéseket saját akaratukból látogatják a sportolók, ami a kapcsolatot már eleve másképp befolyásolja. Gombocz Gábor és Gombocz János a labdajátékosok körében

végzett kutatásaik eredményeit felhasználva, az edző – játékos kapcsolat sajátosságának három mozzanatát emelték ki (Gombocz–Gombocz 1999: 16): „A kapcsolatot a sporttevékenység élteti; teljesítményük, sikerük egyértelműen egymástól függ; a kapcsolat bármikor felmondható.” A testnevelő tanár – diák kapcsolatra is érvényes az első kettő megállapítás, de a tanulók sporttevékenységének minőségében lényeges különbség található a mindenki részvételére tervezett testnevelés órákon. A harmadik megállapítással kapcsolatban az iskola környezetében a testnevelő tanár – diák kapcsolat felmondása több szervezési problémát is felvet, de az iskola vezetőségének segítségével kisebb nehézségek árán megoldható. A testnevelő tanárok és a diákok közötti kapcsolat minőségét erőteljesen befolyásolják a testnevelő tanárok által alkalmazott nevelési módszerek. A nehézség véleményem szerint abban rejlik, hogy napjaink diákjainak szocializációja többféle norma mentén történik (Bagdy 1999; Hurrelmann 1990; Liskó 1990; Mihály 1999; Somlai 1997). Különböző nevelési mintákat hoznak családjaikból (György 1978; Ranschburg 1977), amelyeket a testnevelő tanároknak és az edzőknek érdemes feltérképezni ahhoz, hogy nevelési tevékenységük, munkájuk hatékony legyen és a tanítványaikkal a sportban sikereket érjenek el. Az iskola sportprogramjain és a testnevelés órák sportversenyein a diákok megtanulják, hogy miként kell a győzelmet és a vereséget feldolgozni, miként lehet a csapat hasznos tagjává válni úgy, hogy néha az egyéni érdekeiket háttérbe kell helyezni a csapat érdekeivel szemben. Az iskolát képviselő csapatokba bekerülő tehetséges játékosok a sportversenyek sajátos környezetében is szocializálódnak (Alfermann 1993). Különös odafigyelést igényelnek a serdülőkorban levő tanulók és játékosok, akik szeretnének egyre önállóbbá válni és saját akaratukat előtérbe helyezni (Szekszárdi és mtsai 2000). Ha a családon belüli nevelési minta, amelynek véleményem szerint meghatározó eleme a konfliktuskezelés (Csernyus 2011), nagymértékben eltér a testnevelő tanár konfliktuskezelő stílusától, akkor igen nagy a valószínűsége a testnevelő tanár – diák, illetve a testnevelő tanár – szülő közötti konfliktusok létrejöttének. Ebből egyenesen következik, hogy a testnevelő tanár – diák közötti konfliktusok kezelésénél a testnevelő tanárnak a diákok életkori sajátosságain és az adott szituáció jellegzetességein kívül a diákok szociális háttérét is érdemes figyelembe venni. A fiatalabb korosztályoknál (1-5. osztály) a diákok még nem merik annyira kinyilvánítani nemtetszésüket, ezért a szülőkkel olyan viszonyt kell kialakítani, hogy a diákok otthoni megnyilvánulásait, illetve az ezekből levont következtetéseket a szülők a testnevelő tanárokkal bátran közöljék. A pozitív vélemények el is jutnak a testnevelő tanárokhoz, de a negatívak, a gyermek háttérbe helyezésének lehetősége miatt, általában már kevésbé. Nagyon fontos lenne, hogy ezek a vélemények is a testnevelő tanárok látókörébe kerüljenek, mert ezeknek a visszajelzéseknek az ismeretében a testnevelő tanárok hatékonyabban alkalmazhatnák a személyre szabott nevelési stílusokat. A testnevelés órák, a diákolimpiai mérkőzések, a mérkőzések szünetei, a mérkőzésekre történő utazások, a nyári táborok, a közösen szervezett kulturális programok, mind kiváló helyszínei a diákok nevelésének, amelyet a testnevelő tanároknak a személyes példamutatásukon keresztül, a megfelelő kommunikációs stílusukkal kell megvalósítaniuk (Bettinghaus 1997; Fercsik–Raáts 2006; Filley 1975; Griffin 2003; Horányi 1999; Mészáros 2007; Zrinszky 1993). A nevelés bipoláris folyamatában a testnevelő tanároknak tudatosan kell alkalmazni a neveléssel kapcsolatos ismereteket (Ágoston 1970; Bábosik 1971, 1981, 1982, 1992, 1997, 1999, 2003, 2004; Bábosik–Mezei 1994; Báthory 1972; Finánczy 1995;

Gáspár 1998; Gombocz 2002, 2004; Imre 1995; Kis 1980; Lappints 2002; Nagy 1996, 2002; Zrinszky 2006). A nevelési folyamat közben a testnevelő tanárok magatartása, viselkedése döntően befolyásolja a tanár – diák kapcsolat minőségét, ezért az alkalomhoz illő, tudatos nevelői magatartás a testnevelő tanárok egyik legmeghatározóbb eszközévé válhat. Ahhoz, hogy a testnevelő tanárok a diákolimpiákon résztvevő csapataikkal sikeresek legyenek, olyan délutáni foglalkozásokat kell tartaniuk, ahol a kiválasztott tehetséges diákok együtt gyakorolhatnak (Hajduné 2015a). Az ilyen edzésjellegű foglalkozásokon a teljesítménynyomás hangsúlyosabban jelentkezik, ami sajátos légkört vált ki az interakciókban. Ez némi szerepváltással is jár, a testnevelő tanárból az adott foglalkozáson edző, a diákból játékos lesz. Ogilvie és Tutko megállapította, hogy nem lehet sikeres az az edzési program, amely figyelmen kívül hagyja az edző személyiségét (Ogilvie–Tutko 1966). Kutatásukban a sikeres edzők legjellemzőbb tulajdonságait 12 pontban foglalták össze, majd ezt még kiegészítették kettővel (64 fő korlabda-, labdarúgó-, baseball- és atlétikaedző). A felsorolás között a 7. pontban található a „jó vezetői tulajdonság”, amely a sikerhez vezető útnak az egyik állomása. Vizsgálatukból nem derült ki, hogy konkrétan mit értettek a jó vezetői tulajdonság alatt. Elton Mayo ausztrál pszichológus arra a következtetésre jutott, hogy a termelékenységre a közhangulat, a munkacsoportok és az emberek közötti társas kapcsolatok, valamint a „hatékony vezetés” hat a legjobban, amit Hawthorne effektusnak nevezett el (Mayo 1945). A vezetéselemmel mélyrehatóbban foglalkozó kutatók a jó vezetői tulajdonság mögött rejlő képességeket tárták fel, igaz vizsgálati mintájukat a termelői vállalkozások köréből merítették (Cameron–Whetten 1984; Luthans és mtsai 1985; Whetten és mtsai 1994). Ezek az eredmények a sportegyesületeknél és az iskolai csapatoknál is alkalmazhatók, de figyelembe kell venni a testnevelés órák és az edzések sajátos környezetét. A kutatásokból az is kiderült, hogy a kritikus vezetői tulajdonságok közé tartozik a konfliktuskezelő képesség is, amely véleményem szerint az edzőkre és a testnevelő tanárookra is érvényes. Az amerikai edzőképzés területén dolgozó Rainer Martens a hatékony (effective) edzői tulajdonságokat hat pontban gyűjtötte össze, majd kiegészítette még hárommal (Martens 2004). Ha a kritikus vezetői tulajdonságok táblázatonkénti megjelenítését összehasonlítjuk a Martens-féle kilenc pontos felsorolással, akkor jól látható, hogy a konfliktuskezelés szinte minden szervezetben a hatékony vezetői tulajdonságok színes palettájának része. Az iskolai csapatok is szervezatként működnek, amelynek vezetője a testnevelő tanár, ennek megfelelően véleményem szerint rá is érvényesíthető a fent említett megállapítás (Bakacsi 1999; Klein 2001). Mivel a testnevelő tanárok kivételes esetekben edzőként tevékenykednek, ezért tisztában kell lenniük az edzői mesterség alapelemeivel és az edzői szerephelyzetekhez szükséges képességekkel, amelyek között kiemelt helyen szerepel a kreatív konfliktusmegoldás (Szatmári 2007).

A könyv megírására azért vállalkoztam, mert véleményem szerint az oktató-nevelő tevékenység közben létrejövő konfliktusok kezelésének minősége kiemelt helyen szerepel a sikeres testnevelő tanárok munkájában (2. ábra).



2. ábra: A sportteljesítmény, a nevelés és a konfliktuskezelés egymásra hatása

Forrás: Saját szerkesztés Nádori (2005) alapján

1.2. A témaválasztással kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok

Abban a szerencsés helyzetben lehetek, hogy a biológia – testnevelés szakos tanári diplomám megszerzése után közvetlenül el tudtam helyezkedni egy általános iskolában, ahol lehetőségem volt mindkét szakot tanítani. Továbbá nagy kihívást jelentett számomra, hogy pályakezdő tanárként osztályfőnöki teendőket is rám bízta. A tanítás mellett a labdarúgó edzői pályafutásomat is elkezdhettem egy serdülő korosztályú csapatnál, ami sportszaknyelven szólva „fejesugrás volt a mélyvízbe”. A fent említett feladatok végzése közben olyan nevelési tapasztalatokat szereztem a konfliktusok kezelésével kapcsolatban, amelyek tanulságait a megváltozott értékrendnek megfelelően, kisebb változtatásokkal a mai napig is fel tudom használni. Közvetlenül láthattam, hogy milyen különbségek vannak a szülők elvárásaival kapcsolatban a testnevelés órák és az edzések vonatkozásában.

A mozgásos tevékenységek tanítása, oktatása közben azt tapasztaltam, hogy a pedagógiai és pszichológiai ráhatások, valamint az ezekre adott válaszok és visszajelzések elemzése, értékelése a mozgások végrehajtásának kivitelezésében, eredményességében fontos szerepet játszanak. Az információ áramlása a sport környezetében speciálisnak mondható, hisz a testnevelő tanár vagy az edző verbális közléseit, utasításait a legtöbb esetben motoros reakció követi (mozgásos cselekvés). Ennek a látszólag egyszerűnek tűnő folyamatnak számos pontja magában rejt az ellentétek felszínre kerülésének lehetőségét, ami a gyakorlatban számtalan esetben be is következik. A konfliktusos állapot nincs jó hatással a résztvevőkre, ezért célszerű a feszültség csökkentése, vagy ha lehetséges, a teljes mértékű megszüntetése. Megfigyeltem, hogy a konfliktusok kezelését a körülötte levő környezet, a résztvevők érzelmi

érintettsége mindig erősen befolyásolta. Tisztelettel gondolok vissza azon testnevelő tanárainkra és edzőimre, akik személyes példamutatásukkal a személyiségükön keresztül, a sportszakmai tudás magas szintű megtanítása mellett a konfliktusok kezelésének a mesterei is voltak. A pedagógiai és pszichológiai ismereteknek olyan mértékű birtokában voltak, hogy a konfliktusok kezelését mindig az adott szituációnak megfelelően és a konfliktusban résztvevő személyek életkori sajátosságaihoz igazodva próbálták megoldani.

A testnevelő tanári és edzői munka közben adódó konfliktusok kezelését különböző szerepkörökből észleltem, illetve több szerepkörben is átéltem (László 1998). Játékosként, testnevelő tanárként, edzőként és szülőként is találkoztam olyan konfliktuskezelési módszerekkel, amelyek nem igazán nevezhetők példaértékűnek.

Játékosként szinte minden testnevelő tanárommal és edzőmmel sikerült kialakítanom a „harmonikus” kapcsolatot. Több sportágban is igazolt sportoló voltam, így az iskolai és az egyesületi versenyeken is közvetlenül tapasztalhattam, hogy a teljesítménykényszer miatti stresszhelyzetekben a testnevelő tanárok, az edzők és a játékosok miként viselkednek. Ilyenkor az edzők sportszakmai tudása mellett nagy szükség van a pedagógiai hozzáértésükre is. Különösen mély benyomást gyakoroltak rám azok a konfliktusok, amelyek közben valamilyen hátrányt szenvedtek a csapattársaim. A nevelés közben előforduló „kellemetlen élmények” felidézésével és elemzésével a „fekete pedagógia” foglalkozik (Hunyady és mtsai 2006). Ilyen kellemetlen lefolyású élményeknek a hátterében sok esetben olyan konfliktustörténetek húzódnak meg, amelyek megoldása különlegesnek nevezhető és nagymértékben eltér a megszokott mintáktól.

Testnevelő tanárként elsősorban olyan konfliktusokkal szembesültem, amelynek okai a felszerelés hiányosságából, a fegyelmezetlen magatartásból és a nem megfelelő kommunikációs stílusból adódtak. A 30 éves testnevelő tanári pályafutásom alatt szem- és fültanúja lehettem olyan konfliktushelyzeteknek is, amelyek kezelésénél súlyos pedagógiai hibákat észleltem. A legkritikusabb helyzetek az olyan iskolák közötti tétmérkőzéseken fordultak elő, ahol a továbbjutás miatt a csapat győzelme volt az egyetlen elfogadható eredmény. Ez a játékosok némelyikére nyomasztólag hatott, aminek következtében gyakrabban is hibáztak. Különösen az olyan gólhelyzetek kihagyása vezetett konfliktushoz, amelyek a mérkőzések utolsó perceiben történtek. A testnevelő tanárok elégedetlenségére a pálya széléről történő, rövid értékelések kommunikációs stílusából jól következtethettem, amivel nem mindig értettem egyet. Tapasztalataim szerint a testnevelő tanárok közül is akadtak olyanok, akik a konfliktusok kezelése közben nem tudták cselekedeteiket kontroll alatt tartani.

Edzőként a gyakorlati tapasztalat hiánya miatt, különösen az edzői pályafutásom kezdetén sokszor kerültem olyan konfliktusos helyzetekbe, amelyek megoldásakor ösztönösen cselekedtem. Ez az esetek többségében hatékony volt, de a 20 éves labdarúgó edzői munka birtokában bátran kijelenthetem, hogy az elméleti (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai) háttér tudatos alkalmazása a gyakorlati tapasztalatokkal együtt teszi lehetővé az ellentétek hatékony kezelését, ami véleményem szerint az edzői munka sikerességének egyik meghatározó eleme. Többször is tapasztaltam, hogy a mérkőzések fokozott izgalmi hangulatának köszönhetően a labdarúgó edzők többségének viselkedése, magatartása, kommunikációs stílusa nem mindig méltó az edzői hivatáshoz. Ezen meggondolatlan

cselekvések háttérében legtöbbször a konfliktusok helytelen kezelését véltem felfedezni. Mentséggént meg kell említeni, hogy más sportágban is gyakori ez a probléma, különösen a csapatsportokban. A fokozott érzelmi állapotnak köszönhetően az edzők többsége ilyenkor megfélemez magáról és a konfliktuskezelés területén helytelen, rossz magatartást tanúsít. Ez a rossz példa biztosan megmarad a fiatal játékosokban (interiorizálódhat), akik ezek után nagy valószínűséggel helytelenül cselekednek majd a hasonló szituációkban. Az interperszonális kapcsolatok eleve magukban hordozzák a konfliktusok felszínre kerülését (Sartre 1943), amely az edző – játékos – szülő kapcsolat sem kivétel. A jó vezetőnek, így az edzőnek is, a konfliktuskezelés területén tudatosan kell eljárnia, ami a konfliktuskezelés elméletének ismerete és a konfliktushelyzetek gyakorlati tapasztalataiból levont következtetések nélkül nem igazán valósítható meg. A konfliktuskezelés hatékonyságát növeli, ha az edzők tudatában vannak a leggyakrabban használt konfliktuskezelő stratégiáknak. Bonyolítja a helyzetet, hogy minden egyes konfliktus kezelésére több jó megoldás is születhet. Az időtényező viszont korlátoz bennünket, amely hatására helytelen döntések is születhetnek. Az edző kreativitásán múlik, hogy milyen hatékonysággal tudja a problémát orvosolni.

A szülői szerepkörben átélt konfliktusok hatottak rám érzelmileg a legerőteljesebben, hiszen egy másik szemszögből lehettem tanúja a testnevelő tanárok és az edzők különböző konfliktuskezelő stratégiáinak. Nagyon tanulságosak voltak azok a szülői megnyilvánulások, magatartások és véleménykülönbségek, amelyeket az iskolai mérkőzések és edzések alatt a szülőktől hallottam. Ekkor már annyi tapasztalat birtokában voltam a sport területén jelentkező konfliktusok kezelésében, hogy a legnagyobb hibákat és annak lehetséges következményeit azonnal átláttam. Természetesen ezeket igyekeztem a megfelelő pedagógiai tapintattal a kollégák tudomására hozni, ami nem minden esetben talált nyitott fülekre. Kiderült, hogy cselekedeteik háttérében a játékosként átélt testnevelő tanári és edzői konfliktuskezelési minták állnak, függetlenül azok jó vagy rossz megítélésétől. Ebből is látszik, hogy a konfliktusok kezelése nemcsak az adott pillanatban fejt ki hatását, hanem a következő testnevelő tanári és edzői generáció számára is példaértékűek lehetnek. A társadalmi változások a testnevelő tanár – diák és a játékos – edző viszonyra is kihatással vannak, ennek következtében a korábbi konfliktuskezelési stratégiák, módszerek, stílusok, technikák és eljárások többsége már nem alkalmazható a jelenben. Vannak olyan testnevelő tanárok és edzők, akik mindezt nem akarják tudomásul venni és továbbra is a múltból hozott példákkal próbálják a konfliktusaikat megoldani, amit a mai játékos generáció a megváltozott értékítéletek hatására bekövetkezett normák miatt nem minden esetben képes elfogadni. Amennyiben a testnevelő tanár és az edző ezeket a változásokat megpróbálja nyomon követni és eddigi konfliktusos nevelési módszereit a megfelelő tűréshatáron belül némiképp módosítani, akkor játékosaival olyan viszonyt alakíthat ki, amely a csapat eredményességét szolgálja.

1.3. Problémafelvetés

A testnevelés tantárgy oktatása közben kiemelt jelentőséggel bírnak a sportágak technikai-taktikai elemei és alapvető szabályai, háttérbe szorítva a testnevelő tanár és a diákok közötti interakció jelentőségét. A testnevelő tanárok tanulmányaik közben betekintést nyerhettek a sportpedagógia, a sportpszichológia és a sportszociológiai tudományokba és legújabb vizsgálati eredményeikbe, amelyeket a munkájuk közben alkalmazniuk kell, hogy minél több sikerélményt szerezhessenek a tanítványaik. Az is előfordulhat, hogy a kevesebb elméleti háttérrel az öröklött „pedagógiai véna” némiképp ellensúlyozza. Megfigyeltem, hogy a testnevelő tanárok többsége munkája közben erőteljesebben koncentrálna a sportszakmai tudás átadására, így nem marad idejük a feszültségmentes, nyugodt körülmények megteremtésére, a diákok nevelésére, személyiségformálására. Nagy hibát követnek el azok a testnevelő tanárok, akik az eredményességet csak a győzelemmel azonosítják. Véleményem szerint az is eredménynek számít, ha a diákok a megtanított technikai-taktikai elemeket a mérkőzéseken ellenféllel szemben is sikeresen tudják végrehajtani és konfliktusos helyzetekben a testnevelő tanár által megadott utasítások alapján viselkednek. A sport környezetében a sportteljesítmény objektívan mérhető, amely a testnevelő tanárok, az edzők és a játékosok befektetett munkáját tükrözheti. Sajnos ez nem minden esetben egyértelmű, mivel a mérkőzések végeredményét számtalan tényező befolyásolja. Az sem elhanyagolható, hogy a sportteljesítményt a testnevelés órán, az edzésen, illetve az amatőr és a profi sport környezetében vizsgáljuk. Előfordulhat, hogy egy magasan képzett testnevelő tanár vagy edző által irányított, minden sportszakmai és pedagógiai követelménynek megfelelő vezetési stílus ellenére a mérkőzések végeredménye nem úgy alakul, amelyre a játékosok előzetes teljesítményéből következtetni lehetne. Az iskolák közötti diákolimpiai versenyeken és mérkőzéseken a teljesítménykényszer egyre inkább meghatározóbbá válik, amelynek következményeként a konfliktusok is gyakrabban kialakulhatnak. Az iskola hagyományai és az elvárásai vannak legnagyobb hatással a testnevelő tanárookra. A sikerorientált testnevelő tanárok a győzelem elérése érdekében sokszor olyan döntéseket is hoznak, amelyek figyelmen kívül hagyják a diákok személyiségét (Allport 1985; Atkinson és mtsai 2001; Bábosik 1971; Carver–Scheier 1998; Mérei–Binet 1997). Ilyenkor háttérbe kerül a diákok szeretete, a testnevelő tanárok mindent elkövetnek az objektíven mérhető legjobb eredmény elérése érdekében. Az állandó stressz és versenyhelyzet, a túl sok „tétmeccs”, a csak számszerű eredmény hajszolása károsan hat a játékosok testi és lelki fejlődésére (Lajkó 2002; Selye 1964, 1983). Ez a folyamat a sportolók idő előtti „kiégéséhez” vezethet, amelynek hatására eltávolodhatnak kedvenc sportáguktól. A testnevelő tanároknak napjainkban számtalan elvárásnak kell megfelelniük, így az iskolai vezetés, a diákok és a szülők elvárásainak is. Állandóan lépést kell tartaniuk a sporttudományi kutatások legújabb eredményeivel, fejleszteniük kell sportszakmai, sportpedagógiai, sportpszichológiai, sportszociológiai, sportélettani és edzéselméleti tudásukat, számítógépes és idegen nyelvi ismereteiket, kommunikációs készségüket és mindezek mellett saját kondíciójukat is szinten kell tartaniuk. A testnevelés órák megtartása mellett a szervezési feladatokat is el kell végezniük, hogy munkájukat siker koronázhassa. Tudatosan figyelniük kell arra, hogy milyen vezetési-, tanítási- és nevelési stílusokat, motivációs módszereket és konfliktuskezelő stratégiákat alkalmaznak a különböző osztályokban. A fent említett

feladatok végrehajtásának minősége teszi lehetővé a jó testnevelő tanár elkülönítését a kevésbé jótól. Kuzmina a speciális pedagógiai képességekhez sorolta a pedagógiai megfigyelőképességet, a pedagógiai képzeletet, az igényességet, a pedagógiai tapintatot, a megosztott figyelmet és a szervezőképességet (Kuzmina 1963). Ezeket a testnevelő tanároknak is alkalmazni kell ahhoz, hogy munkájuk kifogástalan és sikeres legyen. Eközben azonban számtalan akadállyal kell megküzdeniük, ilyenek lehetnek például a felszínre kerülő konfliktusok, amelyeket testnevelő tanárok az interakciókon keresztül próbálnak orvosolni. A kérdés csak az, hogy a testnevelő tanárok a gyakorlatban miként viszonyulnak a konfliktusokhoz, miként kezelik őket, hogyan viselkednek konfliktusos helyzetekben, figyelembe veszik-e az életkori sajátosságokat, tisztában vannak-e a konfliktuskezelés lépcsőfokaival, pedagógiai, pszichológiai és szociológiai hátterével.

2. A KONFLIKTUSSAL KAPCSOLATOS FOGALMAK

A konfliktussal kapcsolatos szakkifejezések terminológiájának szakirodalmi tanulmányozása közben arra a következtetésre jutottam, hogy néhány meghatározásnál értelmezési különbségek vannak. Ezért szükségesnek tartottam a szakemberek nézeteit összegyűjteni és rendszerezni. Ennek megfelelően időrendi sorrendben mutatom be a különböző történelmi korszakok elismert tudósainak és filozófusainak a konfliktussal kapcsolatos eszmefuttatásait. Jól látható, hogy egyre részletesebben és mélyrehatóbban tárják fel a konfliktus fogalmát, amely lehetővé tette a konfliktusok csoportosítását, tipologizálását. Az áttanulmányozott szakirodalom tükrében összegyűjtöttem a konfliktusok kialakulását elősegítő tényezőket és a konfliktuskezeléshez szükséges szociális kompetenciákat. A konfliktusok feltárásával, kezelésével és a konfliktuskezelés tanításával a konfliktuspedagógia foglalkozik, ezért bemutatásra kerül a konfliktuskezelő stratégia, a konfliktuskezelő módszer, a konszenzusra épülő konfliktuskezelés, a facilitáció, a mediáció, a konfliktuspedagógia és a konfliktuskezelő tréning és fogalma is. A konfliktusmegoldó stratégia és a konfliktuskezelő módszer közötti különbséget a szakemberek véleményeit figyelembe véve érzékeltettem és a saját véleményemet is kifejtettem. A pedagógiai alkat fogalmának tisztázása azért szükséges, mert a konfliktusok létrejöttét és kezelését erőteljesen befolyásolja, hogy a testnevelő tanárok és az edzők melyik pedagógiai alkathoz tartoznak (lásd 2.7-es alfejezet).

2.1. A konfliktus fogalma

A konfliktus fogalmát (a tágabb és a szűkebb értelmezésen keresztül) a tudósok és a filozófusok a saját tudományterületükhöz illeszkedő szakkifejezésekkel és a történelmi korszakok eszmei áramlatának megfelelően igyekeztek meghatározni.

2.1.1. A történelmi korszakok tudósainak és filozófusainak nézetei

A történelmi korszakok tudósainak és filozófusainak a konfliktussal kapcsolatos eszmefuttatásai a konfliktus fogalmának tágabb értelmezését jelentik, amelyek később alapjául szolgáltak a konfliktus fogalmának pontos meghatározásához. (Konczosné 2007; Hammer 2011 alapján)

A konfliktus fogalmának megalapozása az ókorban történt, melyre elsősorban Arisztotelész és Hérakleitosz munkáiban találhatók utalások. Arisztotelész az értelem és az érzelem konfliktusáról beszélt. Az ellentétet az „úr és a szolga” viszonylatában jelenítette meg. Hérakleitosz felfogása szerint a változás a létezés mindent átfogó törvénye, magába foglalja az ellenállást, az ellenállás pedig magába foglalja a konfliktus lehetőségét.

A középkor szemlélete az volt, hogy a konfliktust fel kell számolni, és egyoldalúan a jósággal kell helyettesíteni. René Descartes francia filozófus azt vallotta, hogy saját értékeink és meggyőződéseink állandó megkérdőjelezése révén végül eljuthatunk az igazsághoz. Nézeteit kartéziánus kétkedésnek hívjuk, ami a valóság és az igazság különös felfogásán alapszik.

Az újkor konfliktussal kapcsolatos nézeteit a különböző tudományágak képviselőinek sokszínűsége jellemzi. A következőkben bemutatom azoknak a filozófusoknak, tudósoknak a nézeteit, akik a munkásságuk során kapcsolatba kerültek a konfliktusok elméleti hátterével. Friedrich Hegel német idealista filozófus nevéhez fűződik a tézis, antitézis, szintézis dialektikus triásza. Søren Kierkegaard dán keresztény teológus álláspontja szerint a gondolkodó ember egyszerre áll pozitív és negatív viszonyban az igazsággal. Charles Darwin evolúciós elméletében a konfliktus fogalma pozitív jelentést kapott, amely szerint az egyes fajok a létért való küzdelem során versengéssel fejlődhetnek tovább, amely alól az emberiség sem volt kivétel. A folyamatot kiválasztódásnak nevezte el. Sigmund Freud osztrák neurológus és pszichiáter elmélete az intrapszichikus konfliktusokon alapul. Elmélete szerint az ember tudatos és tudattalan elméje között állandó a konfliktus. Nevéhez fűződik a kisgyermekkor konfliktus is, amit ödipális konfliktusnak nevezett el. Alfred Adler osztrák pszichiáter az ember kisebbségi és felsőbbrendűségi érzésének konfliktusáról beszélt. Szerinte minden ember a felsőbbrendűsége törekszik. Carl Rogers amerikai pszichológus nézete szerint a konfliktusok létrejötte a civilizált társadalmak emberekre történő természetellenes ráhatásának a következménye (Rogers 1973). Lewis Coser amerikai szociológus főként a társadalmi konfliktusokról beszélt, amelynek célja a rivális csoport semlegesítése, bántalmazása vagy megsemmisítése. Nézete szerint ez a konfliktus elősegíti a csapat tagjainak egymáshoz való pozitív viszonyát, az összetartást és a csapatkohéziót (Coser 1967). Morton Deutsch amerikai szociálpszichológus „A konfliktus feloldása” című művében azt a fő elméletét fejt ki, hogy nem szabad kiküszöbölni a konfliktust, inkább termékenyvé kell tenni. Különbséget tesz a konstruktív és a destruktív konfliktus között. Szerinte a destruktív konfliktusban a résztvevők a végén vesztesnek érzik magukat, ellentétben a konstruktív konfliktus résztvevőivel, akik a konfliktuskezelés végén nyertesnek érzik magukat (Deutsch 1973). Malcolm Owen Slavin és Daniel Kriegman a konfliktust evolúciós perspektívából közelítik meg, és felfedezik az analitikus elméletekben is. Eszerint a konfliktus a természetes emberi lét része és evolúciós funkciója van. Abból indulnak ki, hogy a konfliktusok még a terápiás kapcsolatban is adódnak, minden más kapcsolathoz hasonlóan. Ezért a mediátornak is tudomásul kell vennie, hogy a közvetítés folyamán közte és a felek között is támadhat konfliktus ugyanúgy, mint magában a mediátorban (Slavin–Kriegman 1992). Jean-Paul Sartre a múlt század egyik legismertebb francia filozófusa „A lét és a semmi” című művében kifejti, hogy önmagunk és a mások között kialakított kapcsolat mindig magában hordja a konfliktusokat. Szemléletében az ember nem előre determinált, hanem ő maga dönti el, mit választ lehetőségei közül. Szerinte az is egy választás, ha nem választunk (Sartre 1943).

A jelenkor konfliktussal kapcsolatos nézetei már kevesebb tudományterületről származtathatók. Egyre inkább körvonalazódni látszik, hogy főként a pszichológia, a pedagógia és a szociológia tudományterületének kutatói mutatnak érdeklődést iránta. Edward de Bono angol pszichológus, orvos és író hosszú évtizedes kutatásai azt igazolták, hogy az aszimmetrikus agyi ideghálózatok által termelt biokémiai anyagok nagymértékben befolyásolják a döntési folyamatokat. Úttörőnek számított azzal a felfedezésével, hogy az észlelés folyamán keletkezett érzések a legfontosabb tényezők döntéseink meghozatalában. A „Konfliktusok” című művében kifejtette, hogy a konfliktusok a „konfliktusos gondolkodás” eredményei, amelyek vita – összecsapás formában jelennek meg és bizonyos fajta

kommunikációban fejeződnek ki. Szerinte az a gondolkodási rendszer, amely olyan ellentéteken alapul, mint a jó és a rossz, alkalmatlan és elavult a konfliktusok feloldására. A konfliktusban résztvevő felek egyike sem törekszik új elképzelések kidolgozására, mindkét fél tovább merevíti álláspontját. Eközben végtelen mennyiségű energiát zárolnak végtelen hosszú időre (de Bono 1985).

Ernesto Spinelli angol professzor de Bonohoz hasonlóan azt állítja, hogy az emberek olyan értékrendet és viselkedési sémákat hordoznak magukban, amelyek megcsontosodtak és nehéz fellazítani őket. Meggyőződése, hogy a konfliktus kikerülhetetlen, de ami még fontosabb, annak tisztázása, hogy a konfliktus során mi derül ki az illető önértékeléséről és értékrendjéről. Az értékrend és az önértékelés megismerése és feltárása a mediáció elengedhetetlen jellegzetessége. A mediáció egyik célja olyan feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik a felek számára saját megmerevedett gondolatrendszerük felismerését és ezek megkérdőjelezését (Spinelli 2005). Jonathan Sacks egyik legismertebb, a „Különbözés és méltósága” című művében újabb szemszögből világítja meg a konfliktust és a széttartást (Sacks 2004). Vizsgálat tárgyává teszi a konfrontációkat és a konfliktusokat, és arra a következtetésre jut, hogy a békéltetés a konfliktuskezelésnek egyik lehetséges formája. A konfliktusról szóló gondolatai arra utalnak, hogy elfogadja a konfliktus kikerülhetetlenségét. Kenneth Boulding meghatározása szerint a konfliktus az emberek közötti versengés egyik formája. Ezzel a kijelentésével megerősítette, hogy a versengő légkörben szinte elkerülhetetlen a nézeteltérések kialakulása (Boulding 1962). Walter Neubauer véleménye szerint akkor keletkezik konfliktus, ha legalább két – valamiféle kapcsolatban álló – fél szembekerül egymással. A szembenállás oka a cselekvési tendenciák vagy magatartások összeegyeztethetatlensége. Az ellentétek megnyilvánulhatnak konkrét cselekvésekben, verbalizált formában, demonstratív passzivitásban, s megvan a lehetőség arra, hogy a feszültség tettelegességig fajul (Neubauer 1992). Hans Gloeckel elmélete szerint konfliktusról akkor beszélünk, amikor egyének vagy csoportok elégedetlenek egymás szavaival vagy tetteivel, s erre tettel vagy szóval reagálnak (Gloeckel 1982). George E. Becker álláspontja szerint konfliktusnak értelmez minden olyan vitaszituációt, problémát, nehézséget, amely a pedagógust érzelmi, értelmi és fizikai szempontból igénybe veszi. Minél erősebb egy-egy konfliktusnak a hatása, annál több időt kell fordítani a megoldására, kezelésére (Becker 1988).

Thomas Gordon a tanár – diák konfliktusok egyik legismertebb kutatójának nézete szerint konfliktusról akkor beszélhetünk, ha a két fél viselkedése akadályozza egyikük vagy másikuk igényeinek érvényesítését, vagy értékrendjük eltérő (Gordon 1989). Ternovszky Ferenc nézete szerint konfliktus alatt azt értjük, amikor két vagy több ember között egyet nem értés, feszültség alakul ki (Ternovszky 2000).

2.1.2. A konfliktus fogalmának szűkebb értelmezése

Etimológiailag a konfliktus szó eredete a latin „confligere” szóhoz vezethető vissza, amely fegyveres harcot, fegyveres összeütközést jelent. Napjainkra ennek a szónak a jelentése megváltozott, az egyén belső vívódásait és az egyén másokkal való ellentétét jelenti. Megfigyelhető, hogy a különböző tudományágak kutatói és a tudományágak szótárai,

lexikonjai különféle módon viszonyulnak a konfliktus fogalmához (pedagógia, szociológia, pszichológia).

Pedagógiai megközelítés

A konfliktus fogalmának pedagógiai megközelítésénél azokra a konfliktusokra kell főleg gondolni, amelyek valamilyen pedagógiai folyamat során alakulnak ki. Thomas Gordon amerikai pszichológus a konfliktusok vereségmentes megoldását hirdette. Az iskolai konfliktusokat két nagy csoportba sorolta: az igény- és az értékkonfliktus (Gordon 1989).

Szekszárdi Júlia a következőképpen definiálta a konfliktust (Szekszárdi 1994b: 17): „A konfliktus olyan ütközés, amelynek során igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek kerülnek egymással szembe.” Véleménye szerint a pedagógiai konfliktusok folyamatjellegűek, vannak előzményeik, érési idejük, csúcspontjuk, leszálló águk és következményük.

Pszichológiai megközelítés

Otto Klineberg kanadai pszichológus nevéhez fűződik a pszichológiai megközelítésű konfliktuselmélet. Nézete szerint a konfliktusok kezelésében az észlelésünk játssza az irányító szerepet (Klineberg 1954).

Kurt Lewin német pszichológus mezőelmélete szerint a csoportok működését a pozitív és negatív ösztönzőerők ütközése biztosítja (Lewin 1972, 1975). Elméletében a konfliktusoknak három alapesete van. Az első esetben két pozitív előjelű erő, a másodikban egyidőben egy pozitív és egy negatív előjelű erő, a harmadik esetben két negatív előjelű erő összeütközése adja az alapját a döntési folyamatnak.

Szociológiai megközelítés

A szociológiai megközelítés a konfliktusokat a csoportfejlődés alapvető feltételeiként értelmezi. Clinton F. Fink véleménye szerint konfliktusról akkor is kell beszélnünk, ha a társadalmi egységek között az ellentétek semmiféle tevékenységi formában sem nyilvánulnak meg (Fink 1968). Cseh-Szombathy László nézete szerint a szociológiai konfliktusfogalom három megjelenési formával számol (Cseh-Szombathy 1994):

1. A felek megpróbálnak hatni egymásra, megpróbálják módosítani egymás magatartását.
2. A felek sajátos tudati és érzelmi folyamatokat élnek meg, amelynek előzményei, kísérői vagy következményei a tevékenységi szinten jelentkező összeütközések.
3. A felek mint a társadalmi viszonyrendszerek részesei, szereplői kerülnek egymással konfliktusba.

A következőkben néhány a konfliktus fogalmával kapcsolatos nézetet szeretnék bemutatni: Az Új Magyar Lexikon 4. kötetének megfogalmazása szerint a konfliktus (Berei 1962: 188): „Összeütközés, nézeteltérés, lelki harc, belső meghasonlás.” Az Idegen szavak és kifejezések szótára szerint a konfliktus (Bakos 1984: 448): „Összeütközés, nézeteltérés, harc, küzdelem.” A Pedagógiai Lexikon II. kötetének megfogalmazása szerint (Báthory–Falus 1997: 271): „A konfliktus során igények, szándékok, vágyak, érdekek, szükségletek, nézetek, értékek kerülnek egymással szembe.”

Összegezve a leírtakat látható, hogy a fent említett tudományágak képviselői és a különböző szótárak is a legtöbb esetben negatív jelentést rendelnek a konfliktushoz. Azonban nem minden szakember és kutató látja a konfliktust negatív jelenségnek, fel lehet fogni úgyis, mint az emberi természet veleszületett pozitív alkotórészét, mely nem feltétlenül jelent ellenségességet. Felszínre kerülésük elősegítheti a reális énkép kialakulását és hatással van a személyiség stabilizálódására. Ha feltámad egy konfliktus, majd elcsitul, a korábbi ellenfelek előtt ott áll a választás lehetősége: kibékíthetik ellentéteiket, vagy tovább mélyíthetik. Megjelenésüket nem lehet kiküszöbölni, a viszály és a kibékülés természetes, szükségszerű körforgás. A konfliktusok a mindennapi élet velejárói, nélkülük a szervezet elkényelmesedik.

2.1.3. A konfliktus és a probléma fogalmának elkülönítése

A konfliktus és a probléma fogalmának elkülönítése azért fontos, mert a hétköznapiakban és az áttekintett szakirodalom többségében is gyakran keveredik a két fogalom. A konfliktus fogalmának jobb megértéséhez Szőke-Milinte Enikő két hajótörött, egy csomag kétszersültért folyó küzdelmének története (Szőke-Milinte 2006), míg a probléma fogalmának megértéséhez Székely György narancsos története nyújthat segítséget (Székely 1995). Szőke-Milinte Enikő a két történet lényegi különbségét a motivációs struktúrák kényszerítő mivoltának az eltérésében és az érintettek eltérő igényszintjében látja. Álláspontja szerint, amit Szekszárdi Júlia konfliktus definíciójának megfogalmazására alapoz, problémáról akkor beszélünk, ha a motivációs struktúrák szintjei eltérnek, és ezáltal nem is ütköznek. Az általa felidézett példában ez azt jelenti, hogy konfliktus esetén a két hajótörött mindegyikét ugyanaz a motivációs struktúra, az éhség-szükséglet motiválja (azonos motiváció, azonos igényszint). Ezzel szemben a problémánál az egyik gyermek a narancsnak a levét, a másik pedig a héját szeretné megszerezni (eltérő motiváció, eltérő igényszint). A második történetben az igényszintek különbözőek, hisz az első esetben a szomjúságérzet, a második esetben a narancs héjával történő tortadíszítés áll az indítékok mögött. A problémánál nagyobb a valószínűsége a különböző igények teljesítésére, szemben a konfliktussal, ahol viszonylag bonyolult stratégiákkal, módszerekkel, technikákkal, stílusokkal és eljárásokkal juthatunk el a megoldáshoz. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a problémák kezelése egyszerűbb, mint a konfliktusoké. A probléma nem csak az interperszonális kapcsolatban levő személyek viselkedésbeli eltérésében keletkezik, hanem lehet természeti, tárgyi vagy egyéb objektív események közötti negatív összjáték. Pl.: az időjárás miatt nem lehet a szabadban a testnevelés órát megtartani, a tanuló valamilyen ok miatt nem érkezik meg a testnevelés órára vagy az iskolák közötti mérkőzésre, a tanulók betegsége miatt a csapat nem tud kiállni a mérkőzésre.

A fentieket figyelembe véve jól érzékelhető, hogy a probléma még nem jelent összeütközést, csak egyszerűen ez egy ténymegállapítás, amelyből a későbbiek során kialakulhat a konfliktus, amit valamilyen módon kezelni érdemes, ennek lehetőségeire egy későbbi fejezetben térek ki.

2.2. A konfliktusok fajtái

A konfliktusokat a kutatók különféle szempontok szerint nevezték el. Ezek időrendben a következők: a megjelenésük helye szerint (Dahrendorf 1959), a következményeik szerint (Deutsch 1973), a kiváltott hatások időbeli lezajlása szerint (Becker 1981), az intenzitásuk, illetve fokozatuk szerint (Cseh-Szombathy 1985), a kimenetelük szerint (Cseh-Szombathy 1985), a csoportok közötti kapcsolat típusa szerint (Mastenbroek 1991), a kiváltó okok szerint (Moore 1992; Szekszárdi 1995; Székely 1995), a megnyilvánulásuk szerint (Csepeli 1997), a résztvevők önmagukhoz, illetve egymáshoz való viszonyulásuk szerint (Csepeli 1997), a bekövetkezésük indokoltsága szerint (Szekszárdi 2001) és a konfliktusban résztvevők száma szerint (Szekszárdi 2002). A konfliktusok kutatásának nehézségét bizonyítja, hogy a fent említett szempontok többsége viszonylag jól elkülöníthető, de találkozhatunk olyan elnevezésekkel is, amelyek nevei átfedik egymást. Ennek megfelelően nem meglepő, ha a szempontokon belül a konfliktusok elnevezéseiben is hasonlóságokat találunk.

2.2.1. A megjelenésük helye szerint

A megjelenésük helye szerint makro- és mikrostrukturális konfliktusokról beszélhetünk.

A makrostrukturális konfliktusok Ralf Dahrendorf szerint globális szintűek vagy társadalmi viszonyrendszerben jelennek meg (Dahrendorf 1959). A mikrostrukturális konfliktusok lehetnek nyíltak (külső) és rejtettek (belső).

Nyílt (külső):

Az interperszonális kapcsolatok konfliktusainak többsége ebbe a kategóriába tartozik. Ilyenkor a konfliktusok a felszínre kerülnek. Jellemző rájuk, hogy heves interakciókban nyilvánulhatnak meg, melyeknek formái lehetnek viták, veszekedések és pizskálódások.

Rejtett (belső):

Ezek a konfliktusok nem kerülnek a felszínre, az ember pszichikumában játszódnak le, ezért belső (intrapszichikus) konfliktusnak is nevezik. Nagyon fontos, hogy a pedagógusok és az edzők a belső konfliktusaikat is kezelni tudják. Ezek a konfliktusok igen nagy energiákat vonnak el a szervezettől, aminek következtében a személy sebezhetőbbé, érzékenyebbé válik.

A nyílt konfliktusokat külső, illetve manifestált, a rejtett konfliktusokat belső, illetve lappangó (latens) konfliktusnak is nevezhetjük (Cseh-Szombathy 1985; Dögei 1988).

2.2.2. A következményeik szerint

Morton Deutsch a konfliktusokat következményeik szerint konstruktív (építő, hasznos) és destruktív (romboló, káros) konfliktusnak nevezte el (Deutsch 1973).

Konstruktív konfliktus (építő, hasznos):

Tisztességes versenyhelyzet egyenlő felek között, a végkifejlet nem előre meghatározott. Gazdagítja az egyén önismeretét, növeli a csoport kohézióját, az adott kapcsolatot megerősíti.

Destruktív konfliktus (romboló, káros):

Tisztességtelen versenyhelyzet egyenlőtlen felek között, a végkifejlet előre meghatározott. Hatása negatív, az érintettek önbizalma megrendül, a csoportkohézió csökken, megjelenik az erőszak.

A konstruktív konfliktusok megoldási feltételeit Morton Deutsch tizenkét pontban foglalta össze (Deutsch 1973):

1. A felek tudják meghatározni, hogy milyen típusú konfliktusban vesznek részt.
2. Legyenek tudatában az erőszak okainak és következményeinek, ismerjenek alternatívákat az erőszakra.
3. Ne kerüljék el, hanem vállalják a konfliktust.
4. Tiszteljék önmagukat és partnerüket, tiszteljék önmaguk és partnerük szükségleteit.
5. Tudjanak különbséget tenni az érdekek és az általuk képviselt álláspontok között.
6. Tanulmányozzák kölcsönösen egymás érdekeit, hogy azonosítani tudják a közös és összeegyeztethető érdekeket.
7. Úgy közelítsék meg egymás konfliktusban álló érdekeit, mint az együttműködés által megoldható problémát.
8. Figyeljenek egymás kommunikációjára, próbálják meg minél érthetőbben közölni az információkat.
9. Kontrollálják egymás szubjektivitását, sztereotípiáit, hamis ítéleteit, percepcióit, amelyek az akut konfliktusok gyakori tartozékai.
10. Fejlesszék önmaguk konfliktuskezelő képességeit.
11. Legyen reális önismeretük, ismerjék saját reakcióikat konfliktushelyzetekben.
12. A konfliktuskezelés folyamatában maradjanak mindvégig erkölcsös emberek.

Ha a konfliktusok kezelésekor a fent említett pontok maradéktalanul megvalósulnának, akkor a konfliktusok minden esetben hasznosak lennének az ember környezetében. A valóságban azonban számtalan olyan példával szembesülhetünk, ahol a feltételek csak részben teljesülnek. Ilyenkor a konfliktusok káros hatásait közvetlenül saját magunkon keresztül érezkelhetjük.

2.2.3. A kiváltott hatás időbeli lezajlása szerint

A konfliktusok által kiváltott hatások időbeli lezajlása szerint Georg E. Becker központi-, perem-, extrém-, és látszatkonfliktust különböztetett meg (Becker 1981).

Központi konfliktus:

Erős, hosszú ideig tartó összecsapás.

Peremkonfliktus:

Kisebb mélységű és rövidebb ideig hat, záros határidőn belül megoldható. A perem és a központi konfliktus között a határvonal nem éles, csak a szubjektív megítélésen múlik.

Extrém konfliktus:

Hatása tartós, megoldása pedagógiai eszközökkel többnyire nem lehetséges. Megoldásához külső szakemberekre (pszichológus, gyógypedagógus) és nem ritkán a hatóság bevonására is szükség van.

Látszatkonfliktus:

A pillanatnyi helyzet spontán termékei, hatása jelentéktelen. Ilyenek például az április elseji diákcsínyek. Túlértékelésük valódi konfliktushoz vezethet.

2.2.4. Az intenzitásuk, illetve a fokozatuk szerint

A konfliktus intenzitása szerint Cseh-Szombathy László nézeteltérést, összecsapást és végső összecsapást különböztetett meg (Cseh-Szombathy 1985).

Nézeteltérés:

Egy konkrét szituációhoz kötött, ami az esetek többségében a helyszínen megoldható. Lényegében nem érinti mélyen az adott kapcsolatot.

Összecsapás:

Ha a feszültség a felek között növekszik, akkor a nézeteltérés összecsapásba megy át. Ilyenkor a kapcsolat is veszélybe kerül.

Végső összecsapás:

Ennek a hatására a kapcsolat átalakul, végleg megszakad, az érintettek képtelenek az egymás közötti kommunikációra.

2.2.5. A kimenetelük szerint

A konfliktusok kimenetele szerint négyféle kategória különböztethető meg (Cseh-Szombathy 1985).

Megszakított:

A konfliktus megszakítása, abbahagyása után a felek igyekeznek a kapcsolatukat úgy folytatni, mintha semmi sem történt volna.

Az egyik fél győzelmével végződő:

A saját álláspont rákényszerítése a másikra. A győztes – vesztes szituációban csak a győztes céljai érvényesülnek.

Kompromisszumos:

Bizonyos fokig az ellenfél érdekei is érvényesülnek. A konfliktus lezárása után a kapcsolat továbbra is fennmarad.

Álláspontváltoztató:

A másik fél álláspontjának elfogadása, ami az erőviszonyokat a szemben álló javára billenti. A folyamatot Louis Kriesberg találóan *áttérésnek* nevezi (Kriesberg 1973).

2.2.6. A csoportok közötti kapcsolat típusa szerint

A csoportok közötti kapcsolatok típusainak konfliktusait Willem F. G. Mastenbroek a következőképp csoportosította (Mastenbroek 1991).

Instrumentalis:

Azok a konfliktusok kerültek ebbe a kategóriába, amelyek a munkamegosztás kommunikációs zavarai, pontatlan feladatmeghatározásokból, félreértésekből és az egyetértés hiányából adódnak.

Szocioemocionális:

Azok a konfliktusok tartoznak ebbe a kategóriába, amelyek sértik az ember magáról alkotott véleményét. Legtöbbször ezek a konfliktusok a bizalommal és a másik elfogadásával kapcsolatban hozhatók kapcsolatba, amelyek élénk érzelmi megnyilvánulással is járhatnak.

Tárgyalási:

A tárgyalásokon mindkét fél megpróbálja a saját érdekét előnyben részesíteni. A vita tárgyát az egyenlőtlen elosztási viszonyokból adódó nézeteltérések válthatják ki, ami gyakran veszekedésbe is torkollhat.

Hatalmi és függőségi konfliktusok:

Ezek a konfliktusok az egyének és csoportok rivalizációja miatt jönnek létre. A szerepváltások újabb konfliktusok kialakulását idézhetik elő, ami a változásokkal szembeni ellenállást is magával hozhatja.

2.2.7. A kiváltó okok szerint

A konfliktusokat a kiváltó okok szerint Moore (1992), Szekszárdi Júlia (1995) és Székely György (1995) is csoportosította.

Moore érdek-, érték-, információs eredetű, kapcsolati, strukturális és ténykonfliktusokat különböztetett meg (Moore 1992).

Érdekkonfliktusok:

Akkor beszélünk róla, ha a ténylegesen szemben álló felek érdekei ellentétesek. Mindkét fél igyekszik a saját érdekeit érvényesíteni akár a másik fél kárára is.

Értékkonfliktus:

Azon alapulnak, hogy a gondolatokat és a viselkedéseket más kritériumok alapján ítélik meg. Okai lehetnek méga konkuráló nézetek, ellentétes elképzelések, az eltérő életfelfogás és az eltérő vallás.

Információs eredetű konfliktus

Ezeknek az információhiány, információtöbblet, illetve a téves információ lehet a kiváltója.

Kapcsolati konfliktus:

A leggyakoribb oka az egyoldalú vagy kölcsönös ellenszenv érzése, meghúzódhat mögötte előítéletesség, hibás személyzés. Személyes konfliktusoknak is nevezzük.

Strukturális konfliktus:

Munkahelyeken az egyenlőtlen hatalmi viszony, az elismerések, fizetések és jutalmak egyenlőtlen elosztása váltja ki. Elosztási konfliktusként is ismeretes.

Ténykonfliktus:

Ezek a konfliktusok akkor alakulnak ki, ha mindenki a saját meggyőződését szeretné érvényre juttatni egy konkrét dologban. Az eltérő véleményt az információhiány okozza.

Szekszárdi Júlia érdek-, érték-, kapcsolati, strukturális és ténykonfliktusokat különböztetett meg. Felosztása majdnem megegyezik Moore felosztásával (Szekszárdi 1995).

Székely György a konfliktusokat szintén a kiváltó okok szerint nevezte el. Felosztásában a következő kategóriákat különítette el: érdek-, érték-, kapcsolati (viszony)-, strukturális- és adatkonfliktus. A strukturális és az érdekkonfliktusok a konfliktusok valódi tartalmát képezik, míg az érték- és a kapcsolati konfliktusok a konfliktusok megnyilvánulásáért felelősek, amit a szerző „konfliktus-felhőnek” is nevez (Székely 1995).

A konfliktust kiváltó okok elnevezéseiben és fajtáiban érdembeli különbségek nincsenek, amelyek szemléltetése az alábbi táblázatban jól nyomon követhető (1. táblázat).

A konfliktus fajtája	érdek	érték	információs eredetű (adat)	kapcsolati (viszony)	strukturális	tény
Moore (1992)	+	+	+	+	+	+
Szekszárdi Júlia (1995)	+	+	–	+	+	+
Székely György (1995)	+	+	+	+	+	–

1. táblázat: A konfliktust kiváltó okok fajtáinak összefoglaló táblázata

Forrás: Saját szerkesztés

2.2.8. A megnyilvánulásuk szerint

Csepeli György a konfliktusok megnyilvánulása szerint valódi, ál-, áttételes, téves, lappangó és hamis konfliktusokat különített el (Csepeli 1997).

Valódi konfliktus:

Nyílt versengésben a résztvevők a saját céljaik elérésére törekednek. A folyamat légkörét a bizalmatlanság, a gyanakvás és a rosszhiszeműség hatja át.

Álkonfliktus:

A résztvevők nem valóságos tartalmú érdekeket ütköztetnek.

Áttételes konfliktus:

Alapja a kiváltó okok téves azonosítása, a konfliktus szimbolikus megjelenését eredményezi.

Téves konfliktus:

Akkor keletkezik, amikor olyanok között alakul ki az ellentét, akiknek erre eredetileg semmi okuk nem volt.

Lappangó konfliktus:

Ilyenkor a felekben nem tudatosul az ellentétek hátrányos vagy előnyös kimenetele.

Hamis konfliktus:

A hiányos vagy félreérthető kommunikáció következménye, amelyek a valódi konfliktusok kialakulásához vezethetnek.

2.2.9. A résztvevők önmagukhoz, illetve a társukhoz való viszonyulása szerint

A szimmetrikus kapcsolatban lévők önmagukhoz, illetve a társukhoz való viszonyulása szerint Csepeli György együttműködést és versengést különböztetett meg (Csepeli 1997).

Együttműködés:

A konfliktusok megoldásáért felelős tényező. Az egymáshoz való viszony a közösen elfogadott álláspont mentén valósul meg.

Versengés:

A konfliktusok előidézéséért felelős tényező. Az egymáshoz való viszony a másik fél legyőzésére irányul.

Mivel a teljesítménysportban a versengés miatt létrejövő konfliktusok előfordulásának valószínűsége igen nagy, ezért a versengés fogalmánál érdemes egy kicsit elidőzni. A versengés értelmezésének egy egészen új irányú megközelítésére hívja fel a figyelmet Fülöp Márta. Álláspontja szerint a versengésnek olyan formája is létezik, amikor nem feltétlenül a rivális legyőzése és kiiktatása a cél, hanem a riválissal való együttműködés. A versengésnek ezt a formáját versengő együttműködésnek nevezi (Fülöp 2010). A csapatsportágat űző játékosok viszonyában is érezhető ez, amikor a saját posztjukra több jelentkező is van. A csapattársaikkal szemben a posztért való küzdelemben versengően együttműködnek, hisz

mindegyikük érdeke a csapat sikeres szereplése. Az ellenfél játékosaival szemben már nem elfogadható ez a magatartás, hisz az együttműködés csökkentené a győzelem esélyét.

2.2.10. A bekövetkezés indokoltsága szerint

A bekövetkezés indokoltsága alapján Szekszárdi Júlia elkerülhetetlen, elkerülhető és kívánatos konfliktust különböztetett meg (Szekszárdi 2001).

Elkerülhetetlen:

Szinte mindenféle élethelyzetben benne van a konfliktus kialakulásának lehetősége. Minden gyermek átesik a serdülőkor nehézségein, az új közösségekbe kerülés viszontagságain.

Elkerülhető:

Ilyen lehet az önmagát beteljesíthető jóslat, ami Pygmalion-effektusként vált ismertté. A gyermekek, a diákok vagy a játékosok előbb-utóbb azzá válnak, ahogyan beskatulyázzák őket kortársaik, barátaik, szüleik, tanáraik, illetve az edzőik. Az ügyetlennek kikiáltott játékos önbizalma megrendül és motivációja lecsökken.

Kívánatos:

Vannak olyan ellentétek, amelyeket érdemes kiprovokálni, hogy az érdekeket ütköztetni lehessen. A provokálók azt remélik, hogy módszerükkel előbb érik el a mindkét fél számára megfelelő megoldást. Ez csak a demokratikusan működő szervezetekben kivitelezhető.

2.2.11. A résztvevők száma szerint

A résztvevők száma szerint megkülönböztethető, ha egy személy egy másik személlyel, ha egy személy több személlyel (csoport) és ha több személy (csoport) több személlyel (csoport) kerül konfliktusba (Szekszárdi 2002).

Egy személy – egy másik személlyel:

A konfliktusok ezen fajtájánál a konfliktusban résztvevők igyekeznek a saját stratégiájukat érvényesíteni. A résztvevők számát tekintve a szembenálló felek azonos feltételekkel indulnak, de a kapcsolatuk ettől függetlenül aszimmetrikus is lehet, ami a stratégiákra akaratlanul is rányomja a bélyegét. A legtöbb esetben ezek a felszínre is kerülnek, de lehetnek olyan esetek is, amikor rejtve maradnak, majd egy megfelelő pillanatban hirtelen előtörnek, amelyeket heves érzelmi megnyilvánulások is követhetnek.

Egy személy – több személlyel (csoport):

Ennél az esetnél a csoport tagjainak lehetőségük van egymás álláspontjainak a megerősítésére, ami magabiztosságot, biztos fellépést eredményez a konfliktuskezelés közben. A csoporttagok szám szerinti fölényének köszönhetően az erőviszonyok a csoport javára billennek, így az esetek többségében a csoport kerül előnyösebb helyzetbe. Ennek azonban az előfeltétele, hogy a csoport tagjai egymással jó kapcsolatban legyenek, jó közösséget alkossanak, hogy álláspontjukat a közösen elfogadott érvek mentén tudják érvényre juttatni.

Több személy (csoport) – több személlyel (csoport):

Ilyen helyzetekben a résztvevők szám szerinti erőviszonyai kiegyenlíthetnek, de a történelemből számos példa bizonyítja, hogy a számottevően nagyobb létszámmal rendelkező csoport előnyösebb helyzetbe kerülhet. A mennyiség azonban nem minden esetben vezet a legjobb, legkedvezőbb megoldásokhoz. Figyelmet kell szentelni a minőségi mutatókra is, ami ez esetben a szituációhoz illeszkedő konfliktuskezelési stratégiák használatát jelenti.

2.3. A konfliktusok rendszerezése a résztvevők viselkedése alapján

A konfliktusok fajtáinak részletes feltérképezése után lehetőség nyílt arra, hogy konfliktusokat valamilyen szempont alapján rendszerezni lehessen. Evert Van de Vliert taxonómiájában a konfliktusokat a bennük résztvevők viselkedése alapján osztotta fel (Van de Vliert 1997).

Kettős felosztás (dichotómia):

A kettős felosztás azon alapszik, hogy a konfliktusok lefolyását az együttműködés vagy a versengés jellemzi.

Hármas felosztás (trichotómia):

A hármas felosztás azon alapszik, hogy a konfliktus milyen hatást váltott ki a felekben: eltávolodtak, közeledtek vagy ellenségekké váltak (Horney 1945).

Négyes felosztás:

A négyes felosztás alapját az képezi, hogy a viselkedést a visszavonulás, a feladás, a problémamegoldás és a veszekedés jellemzi (Rubin és mtsai 1994).

Ötös felosztás:

Ebben a rendszerezésben a viselkedést a meghátrálás, az alkalmazkodás, a tárgyalás, az együttműködés és a saját érdekek érvényesítése jellemzi (Thomas–Kilmann 1974).

2.4. A konfliktusok kialakulását elősegítő tényezők

A konfliktusok kialakulását elősegítő tényezőket konfliktusforrásoknak is nevezhetjük (Horváth-Szabó–Vigassyné 2001). A teljesség igénye nélkül a konfliktusok kialakulását elősegítő tényezők közé sorolhatjuk a versengő légkört, a barátságtalan légkört, a vezetők túlzott hatalomhasználatát, a büntetést, a gúnyolódást (írónia) és a minősítést. Ezek a tényezők szinte egymás következményei, előzményei, illetve kiegészítői.

2.4.1. A versengő légkör

A testnevelés órákon, az edzéseken és a tétmérkőzéseken az elismerést az átlagnál nyújtott nagyobb teljesítmény, vagy a saját teljesítményhez viszonyított fejlődés válthatja ki, ami

megkülönböztetéssel és valamilyen ranggal is párosulhat. Az esetek többségében ezekhez olyan előnyök is kapcsolódnak, amelyek miatt érdemes jó teljesítményt nyújtani (erkölcsi, anyagi, a kettő együtt). Ha ez a folyamat a tagok előtt és egyenlő feltételek között zajlik le, akkor a ranggal együtt az elismerést és a tekintély kivívását is eredményezi, amely megalapozza a tagokkal történő együttműködést. A versengő légkör negatív hatása lehet a csalás, az őszintétlenség és mások becsapása.

A versenysport speciális világa elképzelhetetlen versengés nélkül. A csapaton belül az egyes posztokért, a csapatok minél jobb szerepléséért mind a játékosoknak, mind a csapat edzőinek is versenyezni kell. Ez a versengő légkör a csapatsportok környezetében egy speciális konfliktusteret képez, amelynek elsősorban az előnyeit érdemes kihasználni. A csapattagok közötti versengés az egyéni teljesítmények növekedését vonja maga után, ami a csapatteljesítményre is kihatással van. Az egyének és a csapat teljesítménye a mai modern technikai háttérnek köszönhetően objektíven mérhető (rúgott gólok, gólpaszok száma, a labdabirtoklás aránya, a kapura lövések száma, a kapura lövések távolsága, sebessége, az egyéni és a csapat futóteljesítménye stb.). A csapat összteljesítménye szempontjából a legmeghatározóbb a győzelem elérése, ami egyszerűen fogalmazva azt jelenti, hogy egy góllal többet kell elérni az ellenfél csapatánál. Ezt mindkét csapat szeretné megvalósítani, ami tulajdonképpen a versengő légkör alapját képezi. A sportolók a győzelem elérése érdekében mindent elkövetnek a pályán kívül és a pályákon is, de szem előtt kell tartaniuk a sportszerű magatartás (fair play) szellemiségét (Papp 1986, Hajduné 2015b).

2.4.2. A barátságtalan légkör

A szervezeten belül a csapattagok egymás közötti kapcsolatának minőségével a szociometria foglalkozik (Mérei 1971, 1996). Előnyös helyzetben van az a csapat, amelynek tagjai a pályán kívüli események kapcsán is találkoznak, közös programokat szerveznek, amelyek során még jobban elmélyíthetik barátságukat. Erre azért van szükség, mert a különböző események kapcsán lehetőség van olyan pozitív tulajdonságok felszínre kerülésére, amelyek az edzéseken és a mérkőzéseken nem nagy valószínűséggel jutnak kifejezésre. A testnevelő tanároknak és az edzőknek arra kell törekedniük, hogy a csapat tagjairól, a csapattagok egymás közötti kapcsolatairól minél több információval rendelkezzenek. Ezek birtokában, megfelelő pedagógiai tapintattal, lehetőség nyílik a csapat összetartó erejének a befolyásolására. A csapat eredményessége nagymértékben függ az összetartó erő nagyságától, ezért erre a területre is érdemes figyelmet szentelni. Az összetartó erő (kohézió) akkor lesz a legnagyobb, ha a csapattagok egymást tisztelik, elfogadják és egymásért küzdeni is képesek. A klikkesedést a jó vezetőknek észlelni kell és mielőbb orvosolni. Amennyiben a csapattagok egymás iránti beállítódása nem pozitív előjelű, a viszony elmérgesedhet, barátságtalan légkörhöz vezethet, ami a konfliktusok melegágya lehet. Profi csapatoknál jól bevált szokás, hogy a nagyobb események, bajnokságok kezdete előtt a csapatok a nyilvánosság elől edzőtáborokba mennek, ahol a barátságok elmélyítéséért a játékosok csapatépítő programokon, tréningeken is részt vesznek.

2.4.3. A vezetők túlzott hatalomhasználata

A legtöbb szervezet, így az iskolai és egyesületi csapatok is, elképzelhetetlenek jó vezető nélkül. Az iskolai környezetben a testnevelő tanárok, az egyesületi csapatoknál az edzők töltik be ezt a szerepet. Ahhoz, hogy a szervezet működőképes legyen, a meg kell határozni a célokat, a célok megvalósításához szükséges módszereket. Kisebb szervezetekben ezek megvalósítása egy személy utasításain keresztül valósulhat meg. A testnevelő tanárok és az edzők sokszor abba a hibába esnek, hogy elfelejtik, hogy ők is a csapat tagjai, a sport nyelvezetével kifejezve „egy hajóban eveznek” a diákjaikkal, játékosaikkal. Ezt nagyrészt meg is valósítják, azonban még egy feltételt teljesíteniük kell, nevezetesen azt, hogy egy irányba is evezzenek. A túlzott hatalomhasználat azt jelenti, hogy döntéseiknél nem veszik figyelembe a csapattagok érdekeit, nem hallgatnak a csapatkapitányok véleményére. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a csapatkapitányok irányítják a csapatot, de azért a véleményük egy jól működő csapat esetében megfontolandó. A testnevelő tanár – diák és az edző – játékos kapcsolatok minőségét véleményem szerint a túlzott hatalomhasználat negatív irányba befolyásolja, ami kihat a csapat teljesítményére.

2.4.4. A büntetés

A konfliktusok kezelésére a nevelők, a testnevelő tanárok, az edzők és a szülők is igen gyakran használják a büntetést, amelyek sokszor még jobban elmélyítik, fokozzák a két fél közötti ellentétet. Általában akkor nyúlnak ehhez a módszerhez, ha a nevelő által közvetített értékrendet a nevelt nem akarja elfogadni. A büntető a büntetéssel legtöbb esetben magatartásszabályzó funkciót szeretne elérni, de ha ez nem személyre szabott, esetleg túlságosan megalázó, netán lelki és fizikai bántalmazással is jár, akkor a nevelő nem fogja elérni a célját. A nevelőknek tisztában kell lenniük azzal, hogy a büntetéssel csökken a játékosok önbizalma, önértékelése, belső motivációja, amelyek hatására énképük kedvezőtlenül fejlődik, és viselkedésük agresszívvá válhat. A megbüntetett személy büntudatot érez, ezért cselekedeteit a motiválatlanság, csalódottság és az elkeseredettség jellemzi. A túlságosan szigorú büntetés agresszivitáshoz, a gyakori büntetés pedig tartós szorongáshoz vezethet (Barkóczy–Putnoky 1980). A büntetés hatékonyságát a megfelelő időzítés, a megfelelő intenzitás, a következetesség és a kiszámíthatóság (konzisztencia) és a büntetőhöz fűződő kapcsolat minősége befolyásolja (Vajda 2000). A méltánytalan büntetés agresszív magatartást válthat ki a büntetővel szemben, ami a visszafejeselés formájában jelenhet meg. A büntetésnek elengedhetetlen része a magyarázat, ami segíti az önkontroll fejlődését. A sport területén a testnevelő tanárok és az edzők a személyre szabott büntetés mellett a csapatsportágakban gyakran használják a kollektív büntetést, amitől azt várják, hogy a csapat helyes értékrendet képviselő tagjai nyomást gyakoroljanak a „renitens” játékosokra. Ennek a közvetett pedagógiai hatásnak az alkalmazása előtt mérlegelni kell a várható előnyöket és hátrányokat (Pataki 1980).

2.4.5. A gúnyolódás

Általában ez a társas kapcsolatokban akkor használatos, ha kiszemelt személyt valamilyen oknál fogva hátrányos helyzetbe szeretnék hozni és önértékében megbántani. A gúnyolódás

vonakozhat többek között a külső és belső személyiségjegyekre, a teljesítményekre, a munkavégzésre, a testalkatra és a sportmozgások végrehajtására is. Az indítékok mögött számtalan ok meghúzódhat. Különösen nagy károkat idézhet elő ez a személyiségben, ha az esemény nagyobb létszámú „közönség” előtt zajlik. Természetesen az „áldozat” megpróbál valamilyen módon védekezni, amelynek egyik eszköze lehet a visszabeszélés, de agresszív magatartást is kiválthat és verekezésbe is torkollhat.

A testnevelő tanároknak és az edzőknek nem csak észre kell venniük, hanem meg is kell szüntetniük, ha egyik tanítványukkal vagy játékosukkal a csapattársak rendszeresen gúnyolódnak. A legnagyobb kárt az okozza, ha maga a testnevelő tanárok vagy az edzők visszaélnék hatalmukkal és a játékosok gyengébb teljesítményét gúnyolódással értékeli. Ennek egyik leggyakoribb formája az „ügyetlen” szóhasználat, vagy e szónak valamely negatív hasonlattal történő kifejezése. Ez a rossz példa ahhoz vezethet, hogy a diákok és a játékosok körében is elterjedhet ez a biztatás, támogatás és segítségnyújtás helyett.

2.4.6. A minősítés

Az emberi cselekedetek döntő többségét valamilyen módon minősíteni lehet. Az életben vannak olyan esetek, amikor nem kerülhetjük el a véleményünk kinyilvánítását, ami nem biztos, hogy minden esetben pozitív érzéseket kelt. A minősítés elsősorban olyan személyeknek a jogosultsága, akik az adott területen kiemelkedő szaktudással és megfelelő gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek. Amennyiben a minősítő nem rendelkezik ezekkel a tulajdonságokkal, igen nagy az esélye annak, hogy vele szemben a minősített ellenségesen lép fel. Különösen akkor éleződik a helyzet, ha a minősítéssel a minősített nem ért egyet, azaz önértékelése és a minősítés között nagyfokú különbséget érez. Elsősorban a negatív előjelű minősítések azok, amelyek a konfliktusokat okozzák. A tanároknak és az edzőknek munkájuk során arra kell törekedniük, hogy főként a pozitív előjelű minősítéseket használják, mivel a tanulók és a sportolók motivációs bázisát ezzel növelhetik.

2.5. A konfliktusok kezelése

A konfliktusok kezelésre a különböző történelmi korszakok eszmei áramlatai erős hatással voltak. Szekszárdi Júlia szerint a konfliktusok kezelésének három őstípusa különíthető el (Szekszárdi 2001):

1. A „Szemet szemért, fogat fogért” elv, ami az önbíráskodásra épül.
2. „Akit megdobnak kővel, dobja vissza kenyérrel” elv a megbocsátani tudáson alapszik, melynek megvalósulása napjaink erőszakkal teli világában elképzelhetetlennek tűnik.
3. A „Kard által vész, ki kardot ragad!” elv, mely a kölcsönösségen alapul.

A fenti példákkal kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy napjainkban ezeket már másképp is értelmezhetjük. A konfliktusok kutatásának szakemberei előszeretettel vizsgálják a konfliktusok kezelését, pl. külön kézikönyv is összefoglalja ezeket a módszereket (Coleman és mtsai 2014).

A konfliktuselmélet és a konfliktusok kutatásának szakirodalmi tanulmányozása közben világossá vált számomra, hogy a hétköznapi szóhasználat és a tudományos kifejezések nem minden esetben fedik egymást. Bonyolítja a helyzetet, hogy a konfliktusok kutatásának magyar és külföldi szakemberei is eltérő kifejezéseket használnak ugyanannak a fogalomnak a meghatározására, azaz a konfliktussal kapcsolatos szakkifejezések terminológiája nem nevezhető egységesnek. Jó példa erre a konfliktuskezelő, illetve a konfliktusmegoldó stratégiák egyenrangú szóhasználat, holott a szó szoros értelmében a kezelés nem minden esetben garantálja a megoldást, mivel a kezelés a megoldáshoz vezető útnak a részeként fogható fel. Ha a fent említett szavakat (kezelés, megoldás) összekapcsoljuk a konfliktussal, akkor a konfliktuskezelés és a konfliktusmegoldás összetett szavak jelentéstartalma értelemszerűen megváltozik, miszerint a konfliktusokat úgy kezelhetjük, hogy megpróbáljuk őket megoldani, vagy a megoldásukhoz a kezelésükön keresztül juthatunk el. Lényegét tekintve mindkét út egy irányba vezet. Talán ez a magyarázata annak, hogy több szakember is a konfliktuskezelést és a konfliktusmegoldást egyenrangúnak tekinti. Ennek ellenére Szőke-Milinte Enikő elvi megkülönböztetést tesz a konfliktuskezelés és a konfliktusmegoldás között (Szőke-Milinte 2006). A különbség megértésére a konfliktus és probléma különbségének magyarázatához hasonlóan, a Szekszárdi Júlia által megfogalmazott konfliktus definícióból indul ki (Szekszárdi 1995). Véleménye szerint nem minden konfliktust lehet megoldani, de a kezelésükkel az igények legmaximálisabb kielégítését érhetjük el. Ezen érvelésével alátámasztva a konfliktuskezelést tartja érvényesebb szemléletnek, amely munkáinak címében is nyomon követhető (Szőke-Milinte 2004, 2006). A konfliktuskezeléssel kapcsolatban fellelhető még a konfliktusfeloldó és a konfliktusfeldolgozó stratégia használata is (Szekszárdi 1994a, 1994b).

A következőkben bemutatom azokat a leggyakoribb szóösszetételeket, amelyek a konfliktuskezeléssel kapcsolatban megtalálhatók.

A stratégia vonatkozásában: konfliktuskezelő stratégia, konfliktusmegoldó stratégia, konfliktusfeloldó stratégia.

A technika vonatkozásában: konfliktuskezelő technika, konfliktusmegoldó technika, konfliktusfeloldó technika.

A módszer vonatkozásában: konfliktuskezelő módszer, konfliktusmegoldó módszer, konfliktusfeloldó módszer.

A stílus vonatkozásában: konfliktuskezelő stílus, konfliktusmegoldó stílus, konfliktusfeloldó stílus.

Az eljárás vonatkozásában: konfliktuskezelő eljárás, konfliktusmegoldó eljárás, konfliktusfeloldó eljárás.

Lényegét tekintve mindegyik kifejezés a konfliktuskezelés módszerére utal, de a konfliktusok kutatásának szakemberei mégis különbséget tesznek a konfliktuskezelő stratégia és a konfliktuskezelő módszer között, amelyet én is figyelembe vettem. A konfliktuskezelési metodológia módszertani kategóriáinak (stratégia, technika, módszer, eljárások) egymáshoz való viszonyát Szőke-Milinte Enikő részletesen kifejtette (Szőke-Milinte 2006). A konfliktusok kezelése közben az emberek viselkedését több tényező is befolyásolja. Több magyar kutató is megállapította, hogy a konfliktuskezelést a személyiség általános jellemzői, a résztvevők érzelmi állapota, az adott szituáció, a szervezeti légkör, a konfliktusban résztvevők kapcsolata, egymás szándékainak és motivációinak az észlelése is befolyásolja (Horváth-Szabó 1997; Gombocz 2004; Szőke-Milinte 2004).

Összegzésként megállapítható, hogy a konfliktusok mielőbbi felismerésére, majd kezelésére nagy hangsúlyt kell fektetni, mert a megoldatlan konfliktusok könnyen a *pszichoterror*kialakulásának bölcsőjévé válhatnak (Leymann 1990; Mihály 2003).

2.5.1. A konfliktuskezelő stratégia fogalma

A stratégia a görög 'strategos' szóból származtatható, elsősorban a hadtudomány szakirodalmához tartozik, de a sporttudományban is megtalálhatjuk. A konfliktuskezelő stratégia egy hosszabb távra szóló konfliktuskezelési szemléletet jelent, amely magába foglalja a cél eléréséhez szükséges eljárásokat, intézkedéseket, tervezéseket, eszközöket és módszereket. Az első nézetek Robert R. Blake és Jane S. Mouton vezetői rácsának figyelembe vételével jöttek létre, ami azon alapult, hogy egy termelési tevékenységet folytató szervezet vezetője a minél nagyobb nyereség elérését, vagy a dolgozókkal való jó kapcsolat kialakítását tartotta elsődlegesnek (Blake–Mouton 1964). A konfliktuskezelő stratégiákkal foglalkozó kutatók megállapították, hogy az emberek viselkedése a konfliktusok kezelése közben bizonyos szempontok szerint tipologizálható. Elméletüket arra alapozták, hogy a résztvevőkben milyen fokú az önérdek, illetve a másik fél szempontjainak a figyelembe vétele. Ennek alapján megállapították, hogy az emberek a konfliktusok kezelése közben öt konfliktuskezelő stratégiát érvényesítenek. A konfliktuskezelő stratégiák legismertebb külföldi képviselői Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann (Thomas–Kilmann 1974), David Johnson (Johnson 1981), David A. Whetten és Kim S. Cameron (Cameron–Whetten 1991), Terrence Wheeler (Wheeler 1995) és Ron Kraybill (Kraybill 2005). A magyar kutatók közül először Horváth-Szabó Katalin (Horváth-Szabó 1997), majd Szekszárdi Júlia (Szekszárdi 2001) fogalmazta meg az egyes stratégiák jelentését.

A következőkben, időrendben bemutatom a konfliktuskezelő stratégiák külföldi és hazai képviselőit és nézeteiket.

Kenneth W. Thomas – Ralph H. Kilmann (1974)

Az önérvényesítő és az önálávető elmélet mentén vált ismertté Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann, akik kidolgozták a Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument kérdőívet (TKI,

Thomas–Kilman 1974), amelyet még a mai napig is számtalan nevelési tanácsadó intézet használ. Eszerint az ember a következő öt konfliktuskezelő módot, eljárást használja:

1. Önérvényesítő – Competing (győztes – vesztes vagy versengő)

Az egyén erősen érvényesíteni akarja saját érdekeit a másik fél rovására, s bármely befolyásolási módot latba vet, hogy nyerő helyzetbe jusson. A felek a konfliktus megoldása során nem működnek együtt, a konfliktust harcként értelmezik, amelyben az emberi kapcsolatok nem számítanak. Alkalmazója szereti a nyílt összetűzéseket, amelyekben gyakran használja a megfélemlítést. Magatartását önző viselkedésmód jellemzi, sikerei biztonságot, büszkeséget és egyéni beteljesülés érzést nyújtanak. Az aszimmetrikus kapcsolatokra jellemző, ahol a vesztes rendszerint a kisebb hatalommal rendelkező lesz.

2. Önalávető – Accomodating (alkalmazkodó vagy engedékeny)

A versengés ellentéte. Aki ezt választja, az lemond saját érdekeinek, vágyainak érvényesítéséről a partner javára és az emberi kapcsolatokra teszi a hangsúlyt. Inkább feladja saját célját és alkalmazkodik a másikhoz a kapcsolat érdekében. A stratégia mögött a bölcs belátás, a békülékenység és a másik véleményének az elfogadása is meghúzódhat. Használata némely esetben kitisztottsággal és kiközösítéssel járhat.

3. Elkerülő – Avoiding (kitérő vagy elhárító)

Alkalmazója a helyzet elemzése, a viszony minősítése alapján, valamint a győzelmi esélyek mérlegelése alapján használja. Leginkább akkor használatos, amikor valaki kevés információval rendelkezik, és abban bíz, hogy az idő múlásával több információhoz juthat. Nem szeret másokkal ellentétbe kerülni, nem tulajdonít nagy fontosságot sem a célok elérésének, sem az emberi kapcsolatoknak. A nyugalom és csend érdekében alkalmazója visszahúzódik, elkerüli, elhárítja a fenyegető helyzetet, nincs energiája, ideje foglalkozni a problémával.

4. Együttműködő – Collaborating (problémamegoldó)

Az elkerülés ellentéte. A felek nemcsak saját, hanem a másik fél érdekeit is elfogadják, és olyan megoldásra törekszenek, amelyik mindkét fél számára teljesen megfelelő. A közösen elfogadott megoldás mellett mindkét fél elkötelezett. A megoldáskeresés folyamatában lehetőség adódik egymás mélyebb megismerésére, a szándékok, szükségletek feltárása során a kapcsolat elmélyülhet, és lehetőség nyílik egymás eddig nem ismert értékeinek felfedezésére. Fontosnak tartja mind a célok elérését és az emberi kapcsolatok megtartását. Előszeretettel használják a nyílt beszélgetéseket, amelynek eredményeképpen teljesíthetők a saját, illetve a másik fél igényei. A konfliktust megoldásra váró kérdésként értelmezi. A feszültségek csökkentésére törekszik, ami sok időt és energiát vesz igénybe.

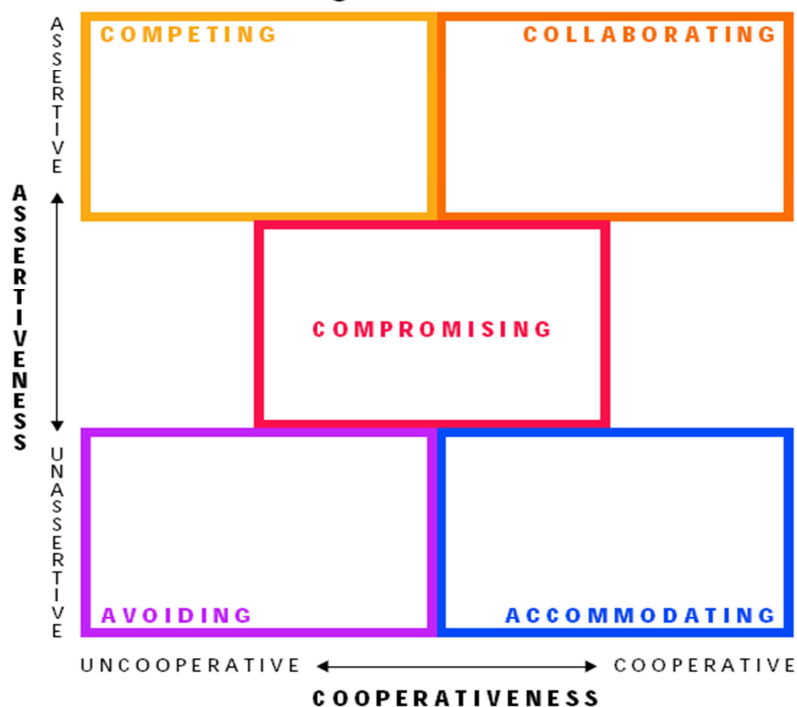
5. Kompromisszumkereső – Compromising (tárgyaló)

Egyenrangú felek között gyakori megoldásmód, időt és lehetőséget ad jobb megoldások keresésére, nem rombolja a kapcsolatot. A cél valamilyen kölcsönösen elfogadható megoldás megtalálása, amely részlegesen mind a két fél számára megfelelő. Miután felismerték a felek, hogy egyikük sem érheti el azt, hogy csak az ő szempontjai érvényesüljenek, olyan középútas megoldást keresnek, amelyben többé-kevésbé teljesülnek céljaik. Módszerük a tárgyalás

közbeni alkudozás, amelyben arra törekednek, hogy mindkét fél egyenlő mértékben mondjon le. Mindketten nyernek és veszítenek is valamennyit.

Mindenkinél előfordul mind az öt, a különbség csak az arányokban van. Egy-egy stratégia megjelenése nem minősít önmagában senkit, ezek megítélése csak az adott összefüggésrendszerben, az adott konkrét szituáció ismeretében lehetséges (3. ábra).

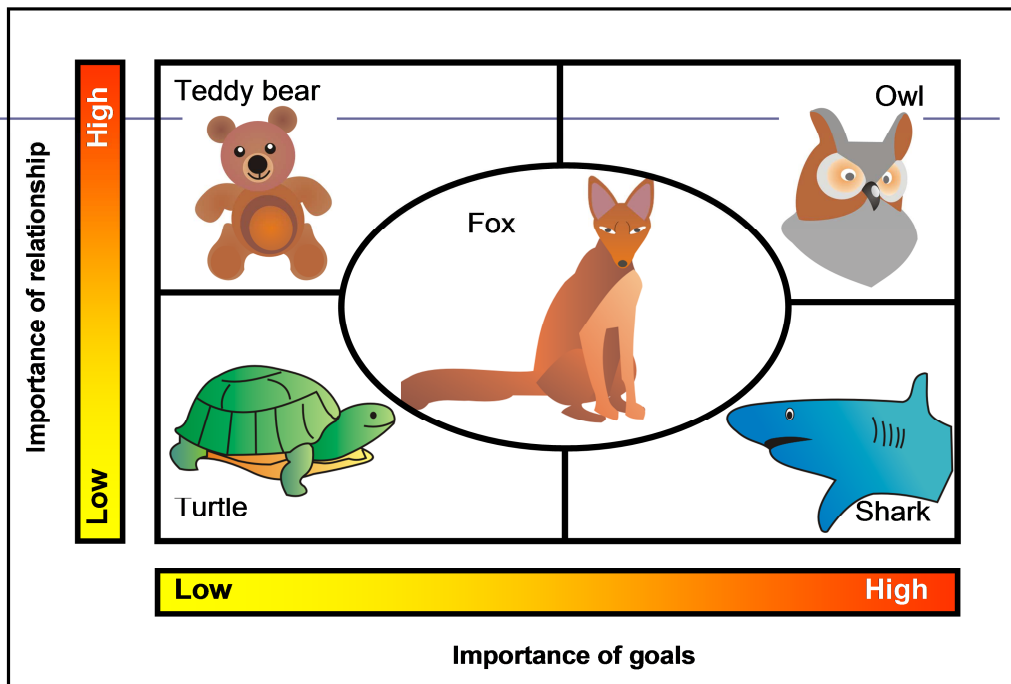
The Five Conflict-Handling Modes



3. ábra: Thomas–Kilmann konfliktuskezelési módjai
Forrás: Pat (2001)

David Johnson (1981)

Újdonságként számított David Johnson szemlélete (Johnson 1981), aki az egyes konfliktuskezelési stratégiákat különböző állatfajok jellegzetes viselkedésével, illetve tulajdonságaival asszociálta, és így érthetőbbé tette azok értelmezését. Így kerülhetett a cápa a versengő, a teknős az elhárító, a mackó az alkalmazkodó, a bagoly az együttműködő, a róka pedig a tárgyaló konfliktuskezelő stratégia megtestesítőjévé. Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann ábrázolásával összehasonlítva megállapítható, hogy a vízszintes és függőleges tengelyekhez csatolt értéktartományokat felcserélte (4. ábra).



4. ábra: David Johnson konfliktuskezelő stratégiái az állatfajták figuráival
Forrás: Martens (2004: 444)

David A. Whetten és Kim S. Cameron (1991)

Whetten és Cameron konfliktuskezelési stratégiáinak angol kifejezései szinte teljesen megegyeznek a Thomas–Kilmann féle stratégiákkal (Avoiding, Accomodating, Negotiating, Problemsolving, Forcing).

Terrence Wheeler (1995)

A konfliktuskezelő stratégiák különböző állatfajokkal történő asszociációja pozitívan hatott Terrence Wheelerre is, aki a versengő stratégiát az oroszlánnal, az elkerülőt a teknőssel, az alkalmazkodót a kaméleonnal, az együttműködőt a delfinnel, a tárgyalót pedig a zebra jellegzetes tulajdonságaival hozta összefüggésbe. Természetesen ezeknek az állatfajoknak a viselkedését is befolyásolja az adott szituáció (pl.: A delfinek sérült társaikat a felszínre segítik, hogy tudjanak lélegezni, de képesek a cápákat is megtámadni, ha kicsinyeik vannak.)

Horváth-Szabó Katalin (1997)

Az önérvényesítő – önalávető, illetve az eredményorientált – kapcsolatorientált személyiségdimenziók alapján a konfliktusmegoldó stratégiákat Magyarországon először Horváth-Szabó Katalin írta le, amelyeket a következőképp nevezett el:

1. Győztes/vesztes konfliktusmegoldó stratégia
2. Alkalmazkodó konfliktusmegoldó stratégia
3. Elkerülő konfliktusmegoldó stratégia
4. Kompromisszumkereső (tárgyaló) konfliktusmegoldó stratégia
5. Problémamegoldó konfliktusmegoldó stratégia

Az elnevezések a Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann által megnevezett konfliktuskezelési stratégiák angol kifejezéseinek magyarra fordításából származtathatók.

Szekszárdi Júlia (2001)

A konfliktusok kutatásának egyik legismertebb magyarországi képviselője Szekszárdi Júlia, aki a következő konfliktuskezelési stratégiákat használja:

1. Önérvényesítő (győztes – vesztes, versengő)
2. Önalávető (alkalmazkodó, engedékeny)
3. Elkerülő
4. Kompromisszumkereső
5. Problémamegoldó stratégia

Szekszárdi Júlia elnevezései Horváth-Szabó Katalin terminológiáját követik. A terminológia pontosítása végett fontos azonban megjegyezni, hogy Horváth-Szabó Katalin a konfliktusmegoldó stratégia, Szekszárdi Júlia pedig konfliktuskezelő stratégia terminológiai elnevezést használja.

Ronald S. Kraybill (2005)

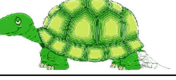
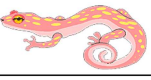
Az egyes stratégiák jellegzetességének bemutatására Ronald S. Kraybill, az amerikai Eastern Mennonite University professzora szintén az állatvilágot vette igénybe. Állatfajtaí a panda kivételével megegyeznek David Johnsonéval, de az állatfigurák ábrázolásában már különbségek vannak. A kétdimenziós koordináta rendszere Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann nézeteivel egybeesik, miszerint a függőleges tengelyen az önérvényesítést (napirend fontossága), a vízszintes tengelyen pedig az önalávetés (kapcsolat fontossága) értékeit tüntette fel. Nevéhez fűződik a Kraybill Conflict Style Inventory (KCSI), amely a Thomas–Kilmann konfliktuskezelési kérdőívhez hasonlóan Blake–Mouton vezetői rácsán alapszik.

Láthatjuk, hogy a konfliktusok kezelése két személyiségdimenzió mentén történik:

1. önérvényesítés – eredményorientáltság
2. önalávetés – kapcsolatorientáltság

Jól érzékelhető, hogy a legtöbb esetben az öt típus lényegében mindenhol azonos, különbségek csak az elnevezésekben (konfliktuskezelési stratégia, konfliktus megoldási stratégia, konfliktus feloldási stratégia, konfliktus feloldási technika, konfliktus feloldási

stílus) és az egyes stílusokhoz kapcsolt állatfajták tekintetében vannak. Különbség mutatkozik abban is, hogy a kétdimenziós koordináta rendszerben eltérően szemléltetik a vízszintes és a függőleges tengely értéktartományait (2. táblázat).

Ternovszky Ferenc (2000)	Elhárító	Alkalmazkodó	Tárgyaló	Együtműködő	Versengő
Blake Mouton (1964)	Impoverished	Country bear style	Middle of the road	Team style	Produce or perish style
Thomas-Kilmann (1974)	Avoiding Withdrawal	Accommodating Smoothing	Compromising Negotiating Sharing	Collaborating Problem solving	Competing Forcing
David Johnson (1981)					
Terrence Wheeler (1995)					
Horváth – Szabó Katalin (1997)	Elkerülő Kitérő	Alkalmazkodó Elsimítő	Kompromisszum-kereső	Probléma-megoldó Együtműködő	Győztes/vesztes Domináló Erőszakos
Ron Kraybill (2005)					

2. táblázat: A konfliktuskezelő stratégiákhoz kötött állatfigurák összefoglaló táblázata
Forrás: Saját szerkesztés

A szakirodalom tanulmányozása közben megfigyelhető, hogy a magyar és a külföldi kutatók által használt konfliktuskezelő stratégiák elnevezései sok esetben egymás rokonértelmű szavai, így a mögöttük rejlő jelentéstartalom már ugyanazt jelenti (3. táblázat).

A konfliktuskezelési stratégiák jellemzőinek összefoglaló táblázata					
Blake–Mouton Managerial Grid 1964	Impoverished (elszegényítő)	Country club style	Middle of the road	Team style	Produce or perish style
Thomas Kilmann Conflict Mode Instrument 1974	Avoiding (Elkerülő)	Accomodating	Compromising	Collaborating	Competing
David Johnson 1981	Turtle Teknős	Teddy bear Játékmackó	Fox Róka	Owl Bagoly	Shark Cápa
Terrence Wheeler 1995	Turtle Teknős	Chameleon Kaméleon	Zebra Zebra	Dolphin Delfin	Lion Oroszlán
Horváth-Szabó Katalin 1997	Elkerülő	Alkalmazkodó	Kompromisz- szumkereső	Problémamegoldó Győztes/győztes	Győztes/vesztes
Ternovszky Ferenc 2000	Elhárító	Alkalmazkodó	Tárgyaló	Együttműködő	Versengő
Szekszárdi Júlia 2001	Elkerülő	Önalávető Alkalmazkodó Engedékeny	Kompromisz- szumkereső	Problémamegoldó	Őnérvényesítő Győztes-vesztes Versengő
Ron Kraybill 2005	Avoiding Teknős	Harmonizing Panda	Compromising Róka	Cooperating Bagoly	Directing Oroszlán
Jellemzője	A feladathoz gyengének érzi magát, halogat.	Nem elkerüli, hanem feladja céljait.	A középút keresése.	A másik nézeteit és véleményét is elfogadja.	Nincs együttműködés.
Célja	A béke fontosabb, mint a konfliktus élezése.	A saját érdek feladása, de a kapcsolat fenntartására törekvés.	A saját érdekek burkolt érvényesítése	Mindkét fél érdekeit figyelembe vevő, egyeztetés utáni döntés.	A saját érdek érvényesítése a másik fél rovására.
Módszere	Elkerülés	Önalávetés Passzivitás	Alkudozás Szavazás Tárgyalás	Problémamegoldás	Érvelés Fenyegetőzés
A kommunikáció stílusa	Hallgatás Elfordulás	Helyeselés Bólogatás	Változatos, érdeklődést felkeltő	Nyugodt, egysíkú hangnem	Indulatkitörés Kiabálás. Megfélemlítés
Eredmény Következmény	Lehet káros, de hasznos is.	A másik fél átmenetileg úgy érezheti, hogy nyert.	A párbeszéd fennmarad, korrekció lehetséges.	Kölcsönös tisztelet, bizalom.	A konfliktus kirobban. Agresszió

3. táblázat: A konfliktuskezelési stratégiák jellemzőinek összefoglaló táblázata

Forrás: Saját szerkesztés

Mindenképp meg kell említeni azoknak a német szakembereknek a konfliktuskezeléssel kapcsolatos nézeteit is, akik a fentiektől eltérő konfliktuskezelési modelleket alkottak (Gloeckel 1982; Neubauer 1992; Lazarus–Folkman 1984; Covey 1992).

Hans Gloeckel

Hans Gloeckel megelőző és beavatkozó feladatokat különít el, annak megfelelően, hogy a konfliktus kialakulásának mely fázisába avatkozunk bele (Gloeckel 1982).

Walter Neubauer

A konfliktusok feloldásának racionális és kooperatív típusát különbözteti meg. A konfliktusok megoldásának egyik lehetséges változataként a csoportdöntések meghozatalának technikáit dolgozta ki (Neubauer 1992).

Lazarus és Folkman

Lazarus és Folkman megküzdésnek – coping – nevezi a konfliktus vagy stressz helyzet megoldását célzó alkalmazkodási próbálkozásokat. Alapvetően kétféle megküzdési módot különböztet meg (Lazarus–Folkman 1984):

1. problémaközpontú stratégia
2. emóciófókuszú stratégia

A problémacentrikus megoldás során az egyén a konfliktus vagy stressz okát próbálja meg feltárni és megszüntetni, míg az érzelmi megküzdésnél a stresszel együtt járó negatív emocionális állapotot próbálja meg orvosolni, s ez által jobb közérzetet biztosítani magának. Az emóciófókuszú megküzdés megoldási módjait akkor tekinthetjük valódi megküzdésnek, ha a személy csak addig használja őket, amíg nem talál megfelelőbb megoldást, vagy akkor, ha a stressz helyzet nem változtatható meg.

Stephan R. Covey

A konfliktuskezelési stratégiákhoz hasonló tipologizálást tesz Stephen R. Covey amerikai vezetőképző, aki az üzleti életben, a munkahelyen vagy akár a családban hatféle hozzáállást, boldogulási formát különböztet meg az emberi kapcsolatok viszonylatában (Covey 1992).

1. én nyerek – te vesztesz
2. én veszték – te nyersz
3. én is veszték – te is vesztesz
4. én nyerek
5. én is nyerek – te is nyersz
6. én is nyerek, te is nyersz – vagy nincs üzlet

2.5.2. A konfliktuskezelő módszer fogalma

A célhoz vezető utat a hétköznapi életben módszernek nevezzük. A konfliktus-szakirodalomban a konfliktuskezelő módszerek beépülnek a konfliktuskezelő stratégiák folyamatába, azaz alárendelt szerepük van. Ugyanazon stratégiába többféle módszer is beépülhet, ezért a módszerek alkalmazása jobban tűri a változatosságot. A szakemberek a konfliktuskezelő módszereket különböző szemszögből közelítették meg (Gordon 1989; Benedek 1995; Szekszárdi 1996; Földes–Hadházi 2006).

Thomas Gordon konfliktuskezelő módszerei

Thomas Gordon az iskolai konfliktusok területén a konfliktusmegoldásoknak három módszerét különböztette meg (Gordon 1989):

1. Az én (tanár) nyerek és te (diák) veszítesz. Ez a tekintélyelvű szemlélet.
2. Az én (tanár) veszítek és te (diák) nyersz. Ez az engedékeny szemlélet.
3. Az én is (tanár) nyerek és te is (diák) is nyersz. Ez a vereségmentes szemlélet.

Gordon felosztásából jól kivehető, hogy az első két módszer a győzelem-vereség kétféle szemlélete, ami a hatalmi viszonyokon alapul. Ettől eltér a harmadik módszer, ami a konfliktusmegoldásnak a versengésmentes módszere (nincs vesztes). Ennek lényege, hogy közösen keresik a mindkét fél számára megfelelő megoldást. A harmadik módszer John Dewey által kidolgozott hatlépéses folyamaton keresztül valósítható meg, amely lépéseket a későbbiekben részletesen elemzem (Dewey 1978; lásd 2.6.1-es alfejezet). Gordon a konfliktusokkal kapcsolatban megállapította, hogy a konfliktusoknak nem a gyakorisága, hanem a megoldásuk minősége az, ami elsősorban befolyásolja a két fél kapcsolatát. Ezen kívül az is fontos, hogy a megoldatlan konfliktusok számát igyekezzünk a minimálisra csökkenteni. Eszmefuttatásából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a konfliktusok kezelésének és megoldásának a minőségére kell a fő hangsúlyt fektetni (Gordon 1989).

Benedek István konfliktuskezelő módszerei

A magyar konfliktus-szakirodalomban a konfliktuskezelési módszer fogalma Benedek István nevéhez köthető, aki a konfliktusok hatékonysága alapján minimális, közepes és leghatékonyabb módszert különböztetett meg (Benedek 1995):

1. Minimális hatékonyságú módszer:

Ebben az esetben a konfliktust megpróbáljuk elkerülni, távolról szemléljük és beletörődünk az eseményekbe. Az időhúzással az összeütközés halogatására törekszünk, amivel azt érjük el, hogy a szemben álló fél nem tud az eseményekbe beleszólni. Amennyiben mégis létrejön a találkozó, megpróbáljuk meggyőzni és saját álláspontunkat érvényesíteni.

2. Közepes hatékonyságú módszerek:

A konfliktus megoldásához ilyenkor a felettesünk, illetve más személy segítségét is igénybe vesszük. Az is előfordulhat, hogy a konfliktus megoldását teljesen a felettesünkre bízzuk. Ezt a módszert általában akkor alkalmazzuk, mikor a konfliktusok kezelésében nem rendelkezünk kellő önbizalommal. Egy külső személy beavatkozása objektívebb, igazságosabb megoldáshoz vezethet, ami azonban nem minden esetben valósul meg.

3. Leghatékonyabb módszerek:

Ilyenkor a munkacsoportokat megpróbáljuk úgy átszervezni, hogy a közösen kitűzött célt elérhessük. Előtte azonban önelemzést kell végezni, ahol felszínre kerülnek azok a hibák, amelyek a konfliktus kialakulásához vezettek. Ezek elemzésével majd korrigálásával olyan lépések iktathatók be, amelyek alkalmazásával lehetőség nyílik az összeütközések elkerülésére.

Szekszárdi Júlia konfliktuskezelési módszerei

A szerző a konfliktusok hatását elemezve tekintélyhangsúlyos, gyermekhangsúlyos és liberális konfliktuskezelési módszereket különböztetett meg (Szekszárdi 1996).

1. A tekintélyhangsúlyos módszer:

Akkor érdemes használni, ha egy nagylétszámú csoportban gyorsan kell dönteni. A tanár állandó kontroll alatt próbálja tartani tanulóit, ami sok esetben ellenszenvet vált ki. A gyakori büntetések a konfliktusok számának növekedését eredményezik.

2. A gyermekhangsúlyos módszer:

A tanárok erőtlenségüknek köszönhetően megpróbálnak úgy tenni, mintha nem vennének tudomást a konfliktusokról. A konfliktusok egyre inkább irányíthatatlanná válnak, amelynek hatására a tanároknak és a diákoknak is nő a feszültség.

3. A liberális módszer:

A tanár a konfliktusok közben a megegyezésre törekszik, amelyben nagy szerepet kap a diákok kreativitása. A módszer hatására a konfliktusok száma csökken. Ezt a módszert azok a pedagógusok tudják leginkább alkalmazni, akik a pozitív emberi tulajdonságaik és a kiváló szakmai hozzáértésüknek köszönhetően tekintélyt szereztek a diákjaik körében.

Földes Petra – Hadházi Livia „szemtől szembe” vagy „konferenciamódszer” konfliktuskezelő módszere

A konfliktusok kezelésének másik módszere Ted Wachtel amerikai pedagógus által kidolgozott Real Justice modellre épül. A „szemtől szembe” vagy a „konferenciamódszer” lényege, hogy a konfliktusok kezelése olyan módszerrel történik, ahol a konfliktusok közbeni helyes magatartás a közösség szabályzó szerepe által valósulhat meg. A pedagógus a büntetés helyett inkább a bizalmi légkör visszaállítására törekszik, ami lehetővé teszi a hasonló összeütközések elkerülését a jövőben. A „konferenciamódszer” alkalmazásával a valóságos konfliktusok kezelése közben fejlődik a tanulók érzelmeinek verbális kifejezőképessége,

valamint kommunikációs és empátiás készsége. A folyamat közben lehetősége van az áldozatnak az érzelmi kifejezésére és a megbocsátásra. A módszer adaptálása Magyarországon közel négy éve folyik a Zöld Kakas Líceumban, Földes Petra és Hadházi Livia irányításával (Földes–Hadházi 2006).

2.5.3. A konszenzusra épülő konfliktuskezelés

A konszenzusra épülő döntéshozatal célja, hogy mindegyik fél érdekei képviselve legyenek (Wagner 2001). Két fő formája a facilitáció és a mediáció. Mindkettő olyan tárgyalási forma, ahol egy semleges harmadik felet vonnak be a tárgyalási folyamatba.

Facilitáció

A problémamegoldás folyamatába egy olyan személy (facilitátor) segítségét veszik igénybe, aki csak a folyamatot teszi hatékonyabbá, a döntéseket maguk az érintett személyek hozzák meg (Schwartz 1994). A facilitátor a tárgyalási folyamatnak a szakértője, mindig jelen van az eseményeknél (Domschitz 2001).

Mediáció

Mediációról akkor beszélünk, ha az ellentét már annyira elmérgesedik, hogy a felek nem képesek már kommunikálni egymással. A mediáció célja a tárgyalások elősegítése. Edward de Bono azt állítja, hogy egy gondolkodási rendszert legjobban egy harmadik személy segítségével lehet meghaladni – ilyen a mediátor (de Bono 1985). Szerepe az, hogy megoldást találjon a konfliktus megoldására, biztonságos légkört teremtsen a tárgyaláshoz. Ráveheti a feleket, hogy merev nézeteiken lépjenek túl, és segíthet a szemléletváltásukban. A mediátor, hasonlóan a facilitátorhoz, soha nem hoz döntéseket, de olyan körülményeket teremt, amelyek segítik a döntéshozókat. Ténykedése arra irányul, hogy a másik fél attitűdjét változtassa meg, azonban nem az egész életére, hanem csupán annak egy bizonyos vitás aspektusára vonatkozóan. A munka eredménye lehet, ha a szembenálló felek kibékülnek egymással.

2.5.4. A konfliktuskezelő tréning fogalma

A konfliktuskezelő tréning fogalmának meghatározása előtt szükségesnek tartom magának a tréning fogalmának a tisztázását. A tréninget az angol szakirodalom „T-group”-nak, illetve „sensitiv training”-nek nevezi. A „T-group” elnevezés a tréningmozgalom atyjától, Kurt Lewintől (1890–1947) származik, aki a gyakorlat előtérbe helyezése miatt adta ezt a nevet. A tréningek célja a személyiség fejlesztése az érzékenység kifejezésén keresztül és a csapatépítés. A tréningeken az oktatót trénernek hívják, aki olyan légkört teremt, amelyben a résztvevők érzéseiket nyíltan kifejezhetik a másik ember viselkedésének kapcsán. A csoportos tanulás közben a csoport tagjai egymástól olyan információkhoz juthatnak, amelyek nagymértékben hozzájárulnak önismeretükhöz. A tréning a résztvevői (tapasztalati) tanulás elméletére épít, ahol a tréner a katalizátor szerepét tölti be (Pretty és mtsai 1995). A tréningeket aszerint csoportosíthatjuk, hogy milyen képességek fejlesztésére fókuszálnak, és

ehhez milyen módszert alkalmaznak (Rudas 1990). A legnépszerűbbek a vezetői, a konfliktuskezelési, a kommunikációfejlesztő, a csapatépítő és a motivációs tréningek (Rheinberg–Fries 1998). A konfliktuskezelő tréningeket elsősorban a vezetőképzéssel és a tanárképzéssel foglalkozó intézmények alkalmazzák. Ezeknek a tréningeknek az elsődleges célja a saját élményen keresztül történő erőszakmentes konfliktuskezelési stílusok felszínre hozása és a konfliktuskezeléshez szükséges képességek fejlesztése. A tréningeken résztvevők saját magukról és a mások által elmondott véleményekből adódóan jobban megismerik saját személyiségüket a konfliktuskezelés közben. Valódi konfliktushelyzeteket szimulálnak játékos formában, majd kipróbálhatják magukat a különböző helyzetekben. Ezt a módszert strukturált tapasztalatszerzésnek nevezzük (Barlai–Torma 1984).

Kurt Lewin csoportdinamikai módszere

Kurt Lewin (1890–1947) munkássága során 1944-ben Massachusetts-ben létrehozott egy csoportdinamikai kutatórészleget. Megállapította, hogy a csoport dinamikus egész, bármely rész megváltoztatása hatással van a másik rész állapotára. Kutatásait kis csoportokra is kiterjesztette és egészként kezelte, amelynek lényege a kétoldalú, kölcsönös függés (interdependencia). A csoportdinamika fontos elemei közé sorolta a szociális facilitációt, a csoportnormák kialakulását, a szerepváltás lehetőségét, a többszörös társas tükrözést, a szociális visszajelzést és a kockázatvállalást. Lewin mezőelmélete szerint a konfliktusos helyzetekben a gyermekekre az ösztönző erők háromféle módon fejthetik ki hatásukat:

Az első esetben két pozitív lehetőség közül kell választani, ahol a döntés egyszerűnek tűnik. A második esetben egyszerre pozitív és negatív előjelű erőkkel találja magát szemben a gyermek. Ha a negatív előjelű erők vektorai uralkodnak el rajta, akkor vagy elhagyja a konfliktus színterét, helyszínét (mezőt), vagy egyszerűen elkezd valami mással foglalatostkodni. A harmadik szituációban a gyermek két negatív előjelű vektor között helyezkedik el, ahol büntetéssel fenyegetik, ha nem végzi el azt a feladatot, amelyet egyébként nem szeretne végrehajtani. A Lewin-féle tréning céljai az önismeret fejlesztése, az énkép javítása, a résztvevők nem megfelelő beállítottságának és viselkedésének megváltoztatása laboratóriumi körülmények között. Halála után Bethelben megalakították az Országos Tréninglaboratóriumot (National Training Laboratories, NTL), amely a T-csoportos kutatások központja lett az Amerikai Egyesült Államokban. Lewin módszerét „human relations” tréningnek is szokták nevezni, mert az emberi kapcsolatok javítását, fejlesztését segíti. Magyarországon a 70-es évek végén terjedt el elsősorban a pedagógusok képzésében és továbbképzésében (Lewin 1972, 1975).

Carl Rogers módszere

Carl Rogers (1902–1987) humanisztikus, személyiségközpontú elmélete azon alapult, hogy az emberek olyan tudás birtokában vannak, hogy társas kapcsolataikban képesek saját maguk önképének és viselkedésének a módosítására. Nézete szerint a konfliktusok kezelésénél három feltételnek kell teljesülnie: a kongruencia (megegyezés), az elfogadás és az empátián alapuló megértés. Véleménye szerint az interperszonális kapcsolatokban az együttműködésre kell a hangsúlyt fektetni, a partner gondolat- és érzésvilágát el kell fogadni. Amikor megtanulunk a

másik emberre odafigyelni, jobban megértjük szándékait, indítékait és igényeit. A megvalósuláshoz legfontosabb a bizalomteli és biztonságot nyújtó légkör, amelyben az ismeretszerzés és az együttlét nem kényszer, hanem örömforrás. A Rogers-iskola Magyarországon a 80-as években vált ismertté.

Thomas Gordon vereségmentes módszere

Carl Rogers elméletét Thomas Gordon (1918–2002) fejlesztette tovább, amelynek lényege a tanár – diák kapcsolat konfliktusainak vereségmentes megoldása. Az ellentétek kezelése közben nem lesz vesztes, mert közösen keresik a mindkét fél számára megfelelő megoldást.

Egyik hazai követője F. Várkonyi Zsuzsa, aki a tranzakcióanalízis elméletére hivatkozva a szülői parancsokról és azok hatásáról ír, amelyek a támogatott felidézés módszerével a felszínre hozhatók. Ezek a negatív tapasztalatok F. Várkonyi Zsuzsa szerint a „fekete pedagógia” hatáskörébe tartoznak (F. Várkonyi 1999).

2.5.5. A konfliktuskezeléshez szükséges szociális kompetenciák

Először is a konfliktust fel kell ismerni és meg kell állapítani, hogy mennyire vagyunk érintettek benne. Ehhez elsősorban az észlelésben döntő szerepet betöltő érzékszervek olyan szintű működőképessége szükséges, ami lehetővé teszi a verbális és nonverbális kommunikáció jeleinek az értelmezését. Főként a látó és a halló érzékszerveinkre támaszkodhatunk, de kivételes esetekben más érzékszerveink visszajelzéseit is fel kell használnunk. Miután felismertük, el kell dönteni, hogy azonnali intézkedésre van-e szükség, vagy van némi időnk a konfliktuskezelő stratégiánk kiválasztására. Sokszor tudatosan kell az idővel gazdálkodni, kritikusan gondolkodni, eközben magunkat önkontroll alatt tartani. Ehhez ismerni kell a különböző stratégiák előnyeit és hátrányait, valamint jó tudni a ránk legjobban jellemző konfliktuskezelő stratégiát. A türelem csak bizonyos helyzetekben teszi lehetővé, hogy átgondoljuk a megoldások mérlegelését. Előfordulhat olyan szituáció, hogy ösztöneinkre hagyatkozva gyorsan kell cselekednünk vagy érzelmeinket tudatosan kell kontroll alatt tartanunk. A konfliktusok kezelésének hatékonyságát legfőképpen az önismeret, az egészséges önértékelés, illetve asszertivitás, a szituációhoz illeszkedő kommunikációs stílus, az empátia, a tolerancia, az elfogadási képesség, az együttműködési képesség, a gazdag viselkedésspektrum, a problémamegoldó képesség, a kritikai gondolkodás és a pedagógiai tudás határozzák meg.

A konfliktuskezeléshez szükséges kompetenciák közül elsőként az önismeretet emelném ki. Az önismeret nem más, mint az ember önmagáról kialakított képe. Ez az énkép (testi, biológiai, kompetencia, szociális, globális) folyamatosan bővül, hisz az ember közvetlen tapasztalatai, mások reakciói, másokkal való összehasonlítás és a szociális szerepek révén egyre több információt szerez magáról (Horváth-Szabó–Vigassyné 2001). A konfliktusokat igazán az tudja jól kezelni, aki tisztában van saját képességeivel és ezeket a konfliktushelyzetekben a szituációkhoz mértén alkalmazni is tudja. A konfliktuskezelés minőségével kapcsolatban gyakran előfordul, hogy valaki azt gondolja magáról, hogy ő minden esetben a legjobban oldja meg a konfliktusait. Ez csak akkor jelenthető ki

egyértelműen, ha tudatában van a jellegzetes konfliktuskezelő stratégiáival, és a szituációhoz alkalmazkodva ezt meg is tudja valósítani. A tanárképzésben résztvevők ebből a szempontból előnyben lehetnek, ha tanulmányaik során találkoztak olyan tantárgyakkal, amelyek tananyagában a konfliktuskezelés szerepelt (pedagógia, pszichológia, szociológia, személyiségfejlesztő tréning stb.) Az egyénre jellemző konfliktuskezelési stratégiákról a Thomas–Kilmann konfliktuskezelési kérdőív (TKI) kitöltése után lehet következtetni. Az értékelés eredményéből kiderül, hogy az öt stratégiából melyek azok, amelyeket a kérdőív kitöltője a leggyakrabban használ.

Az önkontroll az a konfliktuskezeléshez szükséges szociális kompetencia, melynek révén az ember tudatosan irányítja a viselkedését. Ez a képesség az egyedfejlődés során fokozatosan, a különböző életkori szakaszoknak megfelelően alakul ki a szocializációs folyamatok hatására. A család és az iskola feladata, hogy a szülők és a társadalom által közvetített normák minél előbb beépüljenek a gyermekek magatartásába. A sport területén ez a szerep a testnevelő tanárookra, illetve az edzőkre hárul. Az önkontroll kialakulása egy külső kontroll hatására formálódik, ami fokozatosan háttérbe szorul, de azért mindig jelen van. A cél elérése közben egy önkontroll-viselkedésnek kell megfelelni, amelynek formái a kisértéssel szembeni ellenállás; a fájdalmak és a kellemetlen szituációk, nehézségek elviselése; az aktuális viselkedés szabályokhoz való igazítása; a cselekvések gátlása, visszaszorítása, halasztása és módosítása (Horváth-Szabó–Vigassyné 2001). Konfliktusos helyzetekben az érzelmek olyan indulatokat gerjeszthetnek, amelyek hatására a résztvevők teljesen elvesztik az önkontrolljukat. Az ilyen esetekben olyan viselkedésbeli megnyilvánulások törhetnek a felszínre, amelyek szokatlanok a résztvevőktől. Ezek a meglepetésszerű megnyilatkozások, cselekvésformák megmaradnak a sértett félben és a külső szemlélőkben, akik ezekből általánosításokat képesek levonni. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a felfokozott indulatú konfliktusos helyzetek megoldásakor érdemes magunkat az önmegfigyelésnek alávetni, majd ennek alapján a cselekedeteinket értékelni. Korrigálásra, módosításra akkor van szükség, ha egészséges önkritikával alátámasztva beismerjük, hogy helytelenül jártunk el, ami a ritka emberi tulajdonságok közé tartozik. A versenysportban a kiélezett versengés, az események gyors lefolyása, a hatalmas tét olyan konfliktusteret teremt, amelyben nagyon nehéz az edzőknek érzélemmentesen reagálni a negatív folyamatokra. Ez az önkontroll hiányában történő edzői magatartás hatással lehet a játékosra is, melynek beláthatatlan következményei lehetnek az aktuális mérkőzésen.

A konfliktusok kezelése közben a konfliktusban résztvevők viselkedése és egészséges önértékelése alapján az asszertív, az agresszív és a passzív/gátolt személyiségtípus különíthető el (Salter 1949). Ezek természetesen nem tekinthetők merev kategóriáknak, hisz az agresszív személy is tud passzív lenni bizonyos szituációkban. Az asszertív személy leggyakrabban úgy próbálja a konfliktusokat kezelni, hogy mindenféle stressz nélkül saját érdekei mellett a másik érdekeit és jogait is figyelembe veszi. Érzéseit és véleményeit világosan és egyértelműen hozza a másik fél tudomására, amit gyakran az „igen” és a „nem” szóhasználattal nyomatósít. Kommunikációját a határozottság, az önkontroll és néha az aktív hallgatás jellemzi. A vitás helyzetekben előszeretettel alkalmazza a problémamegoldó, az alkalmazkodó és a kompromisszumkereső stratégiát.

Konfliktusos helyzetekben a szituációhoz illeszkedő kommunikációs stílus alkalmazásának képessége szintén a konfliktuskezeléshez szükséges szociális kompetenciák közé tartozik. Célszerű mindig olyan kommunikációs stílust választani, ami figyelembe veszi az adott szituáció jellegzetességeit és a konfliktusban résztvevő személyek életkori sajátosságait. Ez a megállapítás az edzőkre és a testnevelő tanárookra is érvényes, hisz ők a sportpályák pedagógusai, ezért „sportpedagógusoknak” is hívhatnánk őket (Gombocz 2001).

A konfliktusok kezelése közben nem szabad figyelmen kívül hagynunk az edzők nonverbális kommunikációját, amelyre a játékosok eltérő módon reagálnak. Vannak olyan sportolók, akikkel nagyon határozott, erős hangnemmel érdemes kommunikálni, és vannak olyanok is, akikhez a lágyabb, finomabb megközelítés vezet eredményhez. Természetesen itt is a szituáció a legmeghatározóbb tényező.

A sport területén Rainer Martens a hiteltelen, a nemet mondó, a bíró, a bizonytalan, a bőbeszédű, a kő, a professzor és a megerősítő edzői kommunikációs stílusokat különböztetett meg (Martens 2004).

A hiteltelen: Nem tartja be a szavát. Azt gondolja, hogy mindent tud a sportról. Ez pedig nem igaz. Soha sem vallja be a hibáit, énközpontú.

A nemet mondó: A szavai negatívak, ellenségesek, rosszindulatúak. Gyakran kritizálja a sportolóit. Ritkán dicsér, nem mond kedves szavakat, összetöri a sportolók önbizalmát.

A bíró: Folyamatosan értékel, ahelyett, hogy útmutatást adna. Hiba esetén nem mutat rá a javítás módjára. Jó esetén nem tud instrukciókat adni a továbblépésre.

A bizonytalan: Egyik nap ezt mondja, a másik nap azt, gondolkodásában kiismerhetetlen.

A bőbeszédű: A gyakorlat közben folyamatos instrukciókat ad, vagy magához beszél.

A kő: Soha sem mutat ki érzelmeket. Nem tudod, hogy éppen mit érez, a játékosokban bizonytalanságot kelt.

A professzor: Nem a sportolók tudásának megfelelő szinten magyaráz.

A megerősítő: A jót megfelelően díjazza, a rossz viselkedést rosszkor erősíti meg.

A fent említett edzői kommunikációs stílusok megfigyelhetőek a testnevelő tanárok munkája közben is, amelyek a nonverbális kommunikáció néhány jellegzetességével jól beilleszthetőek az egyes konfliktuskezelési stratégiákba. Ennek alapján véleményem szerint a következő kommunikációs stílusok jellemzik a már részletesen kifejtett öt konfliktuskezelési stratégiát.

A győztes/vesztes stratégiához illeszkedő kommunikációs stílus (Cápa):

A kommunikációt az erőszakosság, túlzott határozottság, erőteljes gesztusok, hangos megnyilvánulások jellemzik. Jellemző, hogy nem hallgatják meg a másik fél véleményét, illetve hamar megszakítják szóbeli gondolataikat és nem engedik azt befejezni, egymás szavába váganak.

Az alkalmazkodó stratégiához illeszkedő kommunikációs stílus (Maci):

A beszéd lassú tempójú és halk, a szemkontaktus állandóan jelen van, az arc kifejezés nyugodtságot áraszt. A beszéd tempója, hangneme alkalmazkodik partner személyiségéhez, igényeihez, életkori sajátosságaihoz.

Az elkerülő stratégiához illeszkedő kommunikációs stílus (Teknős):

A beszéd halk, határozatlan, a test elfordul, az arc bizonytalanságot áraszt, szemkontaktus nincs. A gondolatok nagyon rövid szavakkal, viszonylag hosszabb szünetekkel kerülnek kifejezésre.

A kompromisszumkereső stratégiához illeszkedő kommunikációs stílus (Róka):

A beszéd tempójával és hanglejtésével történő játszadozás jellemzi, amely erős szemkontaktussal és erőltetett mosollyal párosulhat. A tárgyalások hangviteléből jól érzékelhető a felkészültség.

Az együttműködő stratégiához illeszkedő kommunikációs stílus (Bagoly):

A beszéd tempója és hangneme a partner reakciójától függ, ezért a szemkontaktus nagyon fontos. Az arc magabiztosságot és nyugalmat áraszt. Egymást türelmesen végighallgatják, és megfelelő érvekkel elfogadják, vagy javító szándékkal kritizálják.

A konfliktuskezeléshez szükséges szociális kompetenciák közül az empátikus képesség is nagyban hozzájárul, hogy a másik ember nem verbális megnyilvánulásait dekódolhassuk. Az arc kifejezések, a tekintet, a fejtartás, a testtartás, a gesztusok, a hangneme, a hangszínezet, a beszéd ritmusa és tempója mind arról árulkodnak, hogy az illető érzelmileg mennyire érintett a konfliktusban. A megfelelő konfliktuskezelő stratégia kiválasztásához az előbbieket figyelembe vétele is szükséges. Az empátia a szociális kompetenciáknak alapvető összetevője (Buda 1980). Az empátia szoros összefüggésben van az érzelmi kompetenciával, az érzelmi kompetencia formálódásával és az értelmi fejlődéssel. Az empátia fejlődésében három jól elkülöníthető szakasz jelenik meg: a globális, az egocentrikus és a másik érzéseivel és helyzetével kapcsolatos empátia (Hoffman 1991). Ez utóbbival a konfliktusok erősítését és tompítását a kommunikációs stílusunkon keresztül befolyásolhatjuk, ezért ennek a minőségére, fejlesztésére fokozottabb figyelmet kell szentelni.

A tolerancia mint szociális kompetencia türelmességet jelent mások véleményével szemben (Bakos 1984). A konfliktusok környezetében ez a másoktól való különbözőségnek, másságának az elfogadását is jelenti. Ez a különbözőség megnyilvánulhat a nemi, a testi fizikai mutatóiban, a vallásban, az etnikai és nemzeti hozzátartozásban. Bizonyos konfliktusszituációk lehetővé teszik annak a pillanatnak a kivárását, amikor a helyzet már „megérett” a legmegfelelőbb stratégia kiválasztásához. Ez idő alatt, amelyet több tényező is befolyásol, szükség van a résztvevők egymás iránti toleranciájára, ami bizonyos mértékben elfogadást jelent a konfliktust kiváltó ok túrértékhatárán belül. A hétköznapi világban ezt a „betelt a pohár, vagy elfogyott a cérna” szóhasználatával szokták az érintett személy tudomására hozni. A tolerancia létrejöttének gyorsasága nagymértékben függ a résztvevők elfogadási képességétől, ami az összeütközés elkerülését is eredményezheti. Ha ezzel a felek

közül egyik sem rendelkezik, akkor a legkisebb „szikra” is elég a konfliktus kialakulásához. A szituáció tudatos megváltoztatása és a kommunikáció stílusa is kitolhatja konfliktus kirobbanásának idejét, ami lehetővé teszi a nézeteltérés átgondolását, esetleg a felek egymáshoz való közeledését.

Az együttműködési képességgel rendelkező személyeknek sokkal nagyobb az esélye, hogy konfliktusaik során elkerüljék a heves felindultságból adódó kellemetlen vitákat. Az együttműködés első lépéseként a másik féllel történő kapcsolatfelvételt tekinthetjük. Az együttműködés azt jelenti, hogy a kapcsolatfelvétel után a másik fél érdekeivel, terveivel és céljaival a felek azonosulni tudnak, aminek hatására hatékonyabban tudnak fellépni a kitűzött cél érdekében. Ehhez a másik fél szándékainak a tiszteletben tartására és elfogadására is szükség van. Az együttműködés következtében mindkét fél arra számít, hogy a saját és a másik érdekeinek a figyelembe vétele mentén olyan előnyökhöz jutnak, amelyek a későbbiekben is elmélyíthetik a kapcsolataikat. Szerencsés esetben ez így is történik, de az ellenkezője is bekövetkezhet. A folyamatban kulcsfontosságú a másik fél céljai mögött rejlő indokok reális feltérképezése, amelynek elmulasztása ahhoz vezethet, hogy az együttműködés aránytalanul a másik fél számára biztosítja az előnyöket.

A konfliktuskezelés elengedhetetlen feltétele a gazdag viselkedésrepertoár. A konfliktusos helyzetek néha szükségessé teszik az emberi cselekedetek, tettek, tudatos, alkalomhoz illő irányítását. Nyilvánvaló, hogy az interperszonális kapcsolatok szimmetrikus és aszimmetrikus kapcsolatai különböző viselkedési normákat támasztanak a résztvevőkkel szemben. Az elvárásoknak megfelelő kezdeti viselkedést az érintettek érzelmi állapota azonban pozitív és negatív irányba is megváltoztathatja. A használni kívánt konfliktuskezelő stratégiák függvénye, hogy a kiváltott érzelmeinket a másik fél tudomására hozzuk, vagy titokban tartjuk. Mindkettő elég nehéz, ha nem ösztönösen következik be. A verbális és nonverbális kommunikáció tudatos alkalmazásának mesterei a színészek, akik a szavakkal és a gesztusokkal olyan hatásokat tudnak kiváltani a nézőkben, mintha maguk is részesei lennének a cselekményeknek. Túlzással azt mondhatnánk, hogy a gazdag viselkedésrepertoár és a színészi képesség majdnem párhuzamba hozható. A különböző viselkedésmintákhoz az emberek a szocializációjuk révén juthatnak hozzá. Példaként szolgálhatnak azok a viselkedésfajták, amelyeket a nagyszüleik, szüleik, pedagógusaik, testnevelő tanáraik és edzőik alkalmaztak a konfliktusos helyzetekben. Az egymással ellentétben lévő személyek is képesek az életben szerzett tapasztalataik alapján a viselkedésüket úgy befolyásolni, hogy az saját normájukhoz, a másik fél elvárásához és a körülményekhez is alkalmazkodjon.

A neveléstudomány az olyan eseményeket, ahol a tanár és a tanuló interakciói, a tanár oktatási–nevelési tevékenységei megnyilvánulnak, pedagógiai helyzetként értelmezi. Ezekben a pedagógiai helyzetekben a testnevelő tanárok és az edzők is rengeteg problémával és konfliktussal szembesülnek. A probléma megoldása és konfliktusok kezelése a legtöbb ember számára ugyanazt jelenti, amely érthető a két fogalom hasonlósága miatt. Ehhez hozzájárul az a tény is, hogy Horvát-Szabó Katalin és Szekszárdi Júlia is az egyik konfliktuskezelő stratégiát problémamegoldó konfliktuskezelési stratégiának nevezi (Horváth-Szabó 1997, Szekszárdi 2002). A problémamegoldó képesség és a konfliktuskezelő képesség közötti különbség magyarázatához mindenekelőtt érdemesnek tartom a probléma és a konfliktus szó helyes értelmezésének a felidézését. John Dewey, a konfliktusok kutatásának egyik

legkiemelkedőbb alakja, a konfliktusok megoldásának pedagógiai lépéseinél első helyre a probléma meghatározását teszi (Dewey 1978). Ez tehát a kiindulási pont, amelynek helyes értelmezése, behatárolása nagyban befolyásolja magának a konfliktusnak a hatékony kezelését. Szekszárdi Júlia szerint konfliktus akkor keletkezik, ha az igények, a szándékok, a vágyak, a törekvések, az érdekek, a szükségletek, a nézetek és az értékek valamilyen módon összeütközésbe kerülnek (Szekszárdi 1995). A pedagógiai helyzet problémáit Bábosik István a szubjektum és az objektum kölcsönhatásának specifikus formájaként értelmezi, ami a következőket foglalja magában (Bábosik 1999):

1. Az alkalmazkodás szükségletét, amely az embert valamilyen magatartás, tevékenység kivitelezésére serkenti.
2. A megoldandó váratlan szituációt, avagy helyzethez illő megoldási módot.
3. Az ember jellembeli lehetőségeit, amelybe beletartoznak a motívumok vagy szükségletek komplex szerveződése és korábbi tapasztalatai.

A problémahelyzetek egyrészt a bennük levő ellentmondások, másrészt a tulajdonképpeni probléma alapján osztályozhatók (Dombi 2005):

1. A meglévő szükségletrendszer és a megoldáshoz szükséges motívumok között;
2. Az elméletileg lehetséges, de a gyakorlatban célszerűtlen, kivitelezhetetlen megoldás között;
3. A kialakult ösztönzők együttese és a megoldáshoz kiválasztott módszer között;
4. A célhoz vezető úton akadály merül fel;
5. A helyzetmegoldáshoz ismert cselekvési módok átalakítása, vagy új eljárás válik szükségessé;
6. A felhasználásra kerülő jellembeli képződmények funkcionális rendezetlensége.

A fent említett fogalmi meghatározások és a kutatók nézeteit szem előtt tartva, véleményem szerint a problémamegoldó képesség alatt azt kell érteni, amikor a probléma észlelése után olyan lépéseket teszünk, amelyek hatására legkisebb lesz az összeütközések, a konfliktusok felszínre kerülésének a valószínűsége. Ez csak akkor valósítható meg, ha megpróbáljuk a probléma mögött rejlő okokat felderíteni, kezelni, majd, ha lehetőség van rá, megszüntetni. Ha pedig ennek ellenére mégis kialakul az összeütközés, akkor olyan megoldást kell keresnünk, amely mindkét fél számára elfogadható lehet.

A kritikai gondolkodásra a konfliktusok kezelésekor azért van szükség, hogy átgondoljuk és mérlegeljük, hogy cselekedeteink hatására miként reagál majd a velünk ellentétben álló személy vagy személyek. Előfordulhat olyan szituáció is, amikor nagyon rövid idő áll a rendelkezésre döntésünk meghozatalára, amely miatt a nem marad idő a várható történések előrevetítésére. Az esetek többségében ilyenkor születnek a helytelen, átgondolatlan, agresszív megoldások, amelyekkel a konfliktus még inkább kiéleződik a felek között. Ennek ellenére törekedni kell a legelőnyösebb konfliktuskezelési stratégia kiválasztására, majd ennek a gyakorlati megvalósítására. Közben értékelni kell a másik fél cselekedeteit és ezek

alapján érdemes tovább folytatni, vagy ha kell módosítani az elkezdett stratégiánkat. Minden esetben át kell gondolni az egyes megoldások várható következményeit és ezek közül csak a számunkra előnyösöket érdemes kivitelezni. Tudatában kell lennünk annak is, hogy a velünk szemben álló fél is szeretné saját érdekeit képviselni, amelyek megvalósítására különböző stratégiákat alkalmaz majd.

Véleményem szerint a konfliktusok kezelésének hatékonyságát a pedagógiai felkészültség nagymértékben befolyásolja, amely megszerzésére több forrásból is szert tehetnek a pedagógusok, a testnevelő tanárok, az edzők és a nevelők. A közvetett tudást a tanító-, tanár-, és edzőképző intézményekben megtanult pedagógiai tantárgyak, a közvetlen tudást a gyermekként, diákként, játékosként, később pedig szülőként, tanárként és edzőként átélt nevelési szituációk szolgálhatják (Gombocz 2004). Nem szabad azonban megfeledkezni az öröklött tényezőkről sem, amit a hétköznapi életben „pedagógus vénának” neveznek. Ahogy a labdajátékokat űző játékosok teljesítményében létfontosságú a kiváló gömbérvék megléte, úgy a pedagógusok munkájában, a konfliktuskezelés közben is, nélkülözhetetlen a magas fokú pedagógiai érzék, amely megkérdőjelezhetetlenül befolyásolja a pedagógiai felkészültségük színvonalát.

A testnevelő tanárok és az edzők pedagógiai felkészültségét véleményem szerint az oktató-nevelő tevékenységük közben alkalmazott módszereik hűen tükrözik. Eközben speciális pedagógiai képességeikre is szükségük van. Ilyenek a pedagógiai megfigyelőképeség, a pedagógiai képzelet, a pedagógiai emlékezet, a pedagógiai fantázia, a tapintat, a megszólíthatóság és a pedagógiai szervezőkészség. Ezeknek a módszereknek és képességeknek a minőségét és gyakoriságát az interakciós vizsgálatokkal jól lehet mérni (Biróné és mtsai 1988; Bíró 2007; Flanders 1970). A másik lehetséges módszer a pedagógus kikérdezése arról, hogy milyen intézkedéseket tart fontosnak a nyugodt és bizalmi légkör megteremtésére. Testnevelés órákon és az edzéseken a résztvevők viselkedésében nagyfokú különbségek figyelhetők meg. Lehetnek túlságosan fegyelmezettek, vagy túlságosan fegyelmezetlenek. Mindezek erősen befolyásolják a testnevelés órák és az edzések hangulatát, amiért legfőképp a testnevelő tanár és az edző a felelős. Megfelelő pedagógiai és pszichológiai szaktudással a testnevelés órák és az edzések környezete, hangulata olyan irányba terelhető, amelyek hatására a diákok és a játékosok megfelelő motivációs háttérrel hajtják végre a gyakorlatokat és vesznek részt a különböző játékokban. Véleményem szerint az is a pedagógiai felkészültséghez tartozik, ha a testnevelő tanárok és az edzők a szituációhoz illő légkört tudatosan próbálják befolyásolni. Ehhez viszont elengedhetetlenül szükséges a jó kapcsolat kialakítása a játékosokkal és a játékosok szüleivel. A legnagyobb probléma a mérkőzéseken van, ahol az események hangulatát más tényezők is meghatározzák. A tapasztalataim azt bizonyítják, hogy a kollégák közül itt veszti el a legtöbb a „fejüket” és teljesen kivetkőznek magukból. Ezeknek az elhamarkodott, átgondolatlan döntéseknek a diákok és a játékosok „isszák meg a levét”, ami a csapat összteljesítményére is hatással van.

2.6. A konfliktuspedagógia fogalma

A neveléstudomány csak a 60-as években kezdett foglalkozni a témával mint önálló kategóriával. Létrejött elsősorban a nevelő és nevelt, iskolai viszonylatban tanár és diák, a sport viszonylatában edző és játékos közötti kapcsolat minőségi változásának köszönhető. A konfliktuspedagógia elméletét és metodikáját a német kutatók dolgozták ki a legteljesebben (Gloeckel 1982; Jeske 1981; Neubauer 1992; Covey 1992). A konfliktusok tudatos pedagógiai kezelése fontos nevelési eszköz, nem véletlen, hogy a nevelési diszciplínán belül egyre erőteljesebben jelenik meg a konfliktuspedagógia, amely a pedagógiai tevékenység során előforduló konfliktusok feltárásával, elemzésével, kezelésük megoldásával, a konfliktuskezelés tanításának és tanulásának a lehetőségeivel foglalkozik. A kutatási tapasztalatok fejlődésének ékes bizonyítékául szolgál, hogy 1991-ben Brüsszelben megalakították az ENCORE (European Network for Conflict Resolution in Education) nevű szervezetet, amely egy európai hálózat, a nevelésben előforduló konfliktuskezelések erőszakmentes módszereinek a terjesztését tűzte ki célul. Magyarországi szervezete 1992-ben Szolnokon a Megyei Pedagógiai Intézetben alakult meg Mrenáné Szakálos Ilona elnökletével. A brüsszeli és a szolnoki központ kapcsolati felelőse Leimdorfer Tamás, aki úttörő szerepet vállalt az első tréningek megtartásában (Leimdorfer 1992). A kiképzett trénerek ezután az ország egész területén kurzusokat szerveztek.

2.6.1. A konfliktusok kezelésének pedagógiai lépései

A konfliktusok megoldásainak pedagógiai lépéseivel több szakértő is foglalkozott (Dewey 1978; Becker 1981; Jeske 1981).

John Dewey a következő lépéseket különböztette meg (Dewey 1978):

1. A probléma (konfliktus) meghatározása.
2. A lehetséges megoldások keresése.
3. A megoldások értékelése.
4. A legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal).
5. A döntés végrehajtási módjának meghatározása.
6. A megoldás sikerességének utólagos értékelése.

George E. Becker a következő fokozatokat különböztette meg (Becker 1981):

1. A konfliktusban szemben álló felek azonosítása.
2. A konfliktus mélységének és jelentőségének a megítélése.
3. A konfliktust kiváltó okok feltárása, az információk összegzése.
4. A megoldási lehetőségek számbavétele, a lehetséges következmények mérlegelése.
5. A megfelelő lehetőség kiválasztása, alkalmazása.
6. A tanulságok, következtetések levonása.

Werner Jeske a következő felosztást tette (Jeske 1981):

1. Az érzelmi állapot meghatározása.
2. Az eset lefolyásának felelevenítése.
3. A hipotézisek felállítása az előzményekről.
4. A lehetséges motívumok számbavétele.
5. A pillanatnyi állapot megragadása.
6. A szituáció lehetséges hosszú távú hatásának „bemérése”.
7. A kiválasztott nevelői eljárás „bevetése”.

A fent említett szerzők (Dewey 1978; Becker 1981; Jeske 1981) által megfogalmazott konfliktuskezelési „lépcsőfokok” lényegében ugyanazok, különbség az egyes „lépcsőfokok” számában és „magasságában” található. Mindezekből az a következtetés vonható le, hogy a konfliktuskezelés folyamatai egymásra épülnek, így nem valószínű, hogy minőségileg jobb megoldás születik, ha valaki figyelmen kívül hagyja az egyiket. Időhiány miatt előfordulhat, hogy a „lépcsőfokokat” néhol kettesével kell leküzdeni, de ez nem jelenti azt, hogy kimaradnának, csak a nagyobb sebesség miatt gyorsabban átlépünk felettük. Ezáltal megnövekszik a hibalehetőségek száma, amely csökkenti az esélyét a konfliktusok hatékony megoldásának.

2.6.2. Pedagógiai magatartások a konfliktusok kezelése közben

Scheiner és Sowa a konfliktushelyzetek lehetséges pedagógiai magatartásformáinak a következő öt fajtáját különböztette meg (Schreiner–Sowa 1977).

Szociálintegratív verbalizmus:

Ennél a magatartásformánál a pedagógus a szociálintegratív verbalizmus elvét igyekszik megvalósítani. Ez csak akkor valósítható meg, ha a szemben álló felek egymást megértik, elfogadják és ennek megfelelően a pedagógus olyan követelményeket támaszt, ami az előbbiekkal összhangban van.

Csoportorientált interakcióforma:

Ennél a viselkedésformánál a pedagógus a csoport ráható erejét próbálja kihasználni. A konfliktusok közben lévő helyes magatartásformákat közösen megbeszélik, illetve megvitatják. A módszer lényege, hogy a csoport előtti szembesítésekkel, véleményformálásokkal erőteljesebben lehet a konfliktust kiváltó személyek nézeteit a megfelelő irányba terelni. A csoport előtti megnyilvánulások jelentősége felértékelődik a csoport iránti felelősségtudat miatt.

Pajtáskodó beállítottság:

A pedagógus túlságosan közel engedi magához a tanítványait, amelynek következményeképpen olyan baráti légkör alakul ki, amelyben a konfliktusok elkerülése

tekinthető a legcélszerűbb magatartásnak. A megoldatlan konfliktusok végül „átcsaphatnak” a feje fölé, ami a baráti légkör megszűnéséhez is vezethet.

Autokratikus reakcióforma:

A pedagógus megpróbál mindent a saját akarata szerint érvényesíteni. Azokkal szemben, akikkel véleménykülönbsége támad, fenyegetőleg lép fel. Önérvényesítő viselkedése gyakran párosul a büntetéssel.

Technokratikus konfliktusrendezés:

A pedagógus megpróbál olyan körülményeket biztosítani, amelyben minimálisra csökkenthető a konfliktusok létrejöttének az esélye. Ez csak akkor valósítható meg, ha már az események előtti szervezésnél a lehetséges konfliktuskiváltó okokat megpróbálja kiküszöbölni.

2.6.3. Nevelési attitűdök a konfliktusok kezelése közben

A pedagógia alapvető konfliktusa, hogy a felnőtt nemzedék fontosnak tartja az ifjúság nevelését, felkészítését az életre, amelyet a felnövekvő generáció nem minden esetben fogad el. A szülők, a pedagógusok, az edzők különféle módszereket próbálnak alkalmazni, hogy nevelési céljukat elérjék. A kialakult konfliktusok kezelése mentén kétféle nevelői attitűd figyelhető meg: a tekintélyelvű és a gyermekközpontú.

A tekintélyelvű pedagógia:

A tekintélyelvű pedagógia a szülő, a pedagógus, az edző tévedhetetlenségéből indul ki és az engedelmisségen alapul (Galicza 1981). Ilyen esetekben a tanár – diák, az edző – játékos kapcsolati viszonyára az alá-fölé rendeltség (aszimmetria) jellemző. Ezen stílus képviselőinek leggyakoribb konfliktuskezelési módszere a büntetés.

A gyermekközpontú pedagógia:

A gyermekközpontú pedagógia figyelembe veszi a gyermek szükségleteit és a nevelést, oktatást ennek megfelelően szervezi (Rousseau 1957). A Rousseau-i filozófia magába foglalja a konstruktív konfliktuskezelést, amelyben a gyerekek közvetlenül tapasztalhatják a saját személyiségükhöz alkalmazkodó konfliktuskezelést. A nevelő és nevelt kapcsolati viszonyára az egyenrangúság (szimmetria) jellemző.

2.6.4. Nevelési stílusok a konfliktusok kezelése közben

Ungárné Komoly Judit a konfliktusok kezelése közben a pedagógusok lehetséges magatartásait agresszívnek, restriktívnek, kooperatívnek, inerciásnak és indifferensnek nevezte el (Ungárné 1978).

Agresszív magatartás:

A tanár saját hatalmi pozícióját erőszakosan hangsúlyozza és kizárja a tanulói függetlenség minimális lehetőségét is. Jellemzői: korlátlan hatalom hangsúlyozása, testi fenyegetés, megalázó büntetés, a tanuló meggyanúsítása, valamint a gyermek védtelenségének, tehetetlenségének

hangsúlyozása. A tanárok agresszív magatartása állandó veszélyhelyzetet jelent, amelyek hatására a tanulók megpróbálják a saját jogukat érvényesíteni. Ezek a tanároknál frusztrációt váltanak ki, amelyek újratermelik az agressziót.

Restriktív magatartás:

A tanár szervező, irányító személy, akinek tevékenységében dominál a tanulók tevékenységének állandó szabályozása, korlátozása. Tilt minden olyan viselkedésformát, amelyek – eddigi tapasztalatai szerint – gátolják, nehezítik a célok elérését. Tehát a magatartása korlátozó, hiányzik a pedagógiai optimizmus, a viselkedés eredménycentrikusságra, pedagógiai célratörésre utal.

Kooperatív magatartás:

Pozitív tanári megnyilvánulások területe. Alaptónusa a megértő, együttműködve fejlesztőpedagógiai magatartás. Jellemzői: a tanulók jogainak, igényeinek, fejlettségi szintjének ismerete és elfogadása, érdeklődésre, segítségre és együttműködésre mindig kész viselkedés, kudarcok elkerülésére való törekvés.

Inerciás magatartás:

A pedagógiai tehetetlenség, passzivitás tükröződése. Jellemzői: a nevelési lehetőségről való lemondás; a gyermek aktuális személyiségének elfogadása; nincs frusztrációs élmény. Megállapítja, helyteleníti az elkövetett hibát, de megoldást nem javasol, és így a konfliktushelyzetet sem képes feloldani.

Indifferens:

A közönyös, hideg pedagógiai magatartás kizár minden emocionális azonosulást a gyermekkel. Jellemzői: nem érdeklik a tanulók, hidegen és merev sablonokkal korlátozza magatartásukat, esetleg gúnnyal, iróniával, cinizmussal, felülről kezeli őket.

2.6.5. A konfliktuspedagógia funkciói

A konfliktusok több szempontból is fejleszthetik a pedagógusok és a diákok képességeit. Ezek a következő funkciók (Szekszárdi 2002).

1. Kommunikációs funkció:

A konfliktusok mindig jó beszédtemát adnak, akár konstruktívak, akár destruktívak. A pedagógus az elemzés közben kikérheti diákjai véleményét, amelyeket meg is vitathatnak a diákok egymás között. A vita levezetéséhez nem árt a gyakorlati tapasztalat és a korosztályhoz illő kommunikációs stílus.

2. Eredményvizsgálati funkció:

A konfliktusok sajátos színezete miatt a résztvevő személyeket olyan oldalukról ismerhetjük meg, amelyről előtte csak sejtéseink lehettek. Felszínre kerülhetnek olyan személyi tulajdonságok is, amelyek meglepetésként hatnak a pedagógus számára. Ezeket később a munkájukban hatékonyan tudják majd alkalmazni.

3. *Önismereti funkció:*

Ha egy konfliktus kezelése közben hibás intézkedésekre kerül a sor, azt a pedagógusok saját magukon érzékelhetik, majd korrigálhatják.

4. *Képességfejlesztő funkció:*

A konfliktusok kezelése közben lehetőség nyílik az empátia, a tolerancia, és a problémamegoldó készség és képesség tudatos fejlesztésére.

5. *Szociális funkció:*

A konfliktusok kezelése során lehetőség nyílik az állampolgári (citoyen) erények, viselkedések, megalapozására, kifejlesztésére.

6. *Metodikai funkció:*

A konfliktusok kezelése közben lehetőség nyílik a különböző konfliktuskezelő technikák megismerésére, gyakorlására.

2.6.6. A tanár – diák konfliktusok megoldási típusai

A tanár – diák konfliktusok megoldási típusaira Hans Gloeckel a következő javaslatokat teszi (Gloeckel 1982; Szekszárdi 1994b: 17):

1. Enyhébb eseteknél tudatos mellőzés, semmibevevés (ignorálás).
2. Saját felháborodás szankciók nélküli érzékeltetése.
3. Verbális helyreutasítás.
4. A szituáció humor alkalmazásával történő enyhítése.
5. Szerepcsere felajánlása.
6. Saját hiba, tévedés beismerése.
7. Négyszemközti beszélgetés az érintettel.
8. Beszélgetés osztálykeretben.
9. Közvetett eljárások (odavágó témák tárgyalása valamely oktatási anyag tárgyalása során elidegenített formában).
10. A bizalom érzékeltetése próbaidő adásával.
11. Az eset kellemetlen következményeinek tudatosítása.
12. Az anonim jóvátétel lehetősége.
13. Konkrét jóvátétel.
14. Büntetés mint végső megoldás.
15. Eltávolítás az intézményből, más intézménybe helyezés (Szekszárdi 1994b: 17).

Jól látható, hogy a megoldási típusoknak többféle változata is lehetséges, amelyek az adott szituációnak, a két fél kapcsolati viszonyának, a másik fél életkori sajátosságának és céljainknak szem előtt tartásával jól beilleszthetők a használni kívánt konfliktuskezelő stratégiánkba.

2.7. A pedagógiai alkat fogalma

A pedagógiai alkat fogalmának tisztázását azért tartottam szükségesnek, mert a testnevelő tanárok és az edzők oktató–nevelő tevékenysége közben létrejövő konfliktusaik okait erőteljesen befolyásolja, hogy a pedagógiai alkat szempontjából melyik irányvonalat képviselik.

Caselmann a pedagógusokat a tantárgyuk, illetve a tanulókhöz való viszonyulásuk alapján logotrop, illetve paidotrop pedagógiai alkatúnak nevezte el (Caselmann 1949):

1. A logotrop pedagógiai alkat jellemzői:

A logotrop pedagógiai alkatú nevelőket elsősorban a tantárgyuk iránti tudásvágy motiválja. A tananyag minél tökéletesebb megtanítására koncentrálnak, ezáltal kevesebb idejük marad a tanulókkal történő kommunikációra, amelynek következtében kissé eltávolodnak a diákoktól.

2. A paidotrop pedagógiai alkat jellemzői:

A paidotrop pedagógiai alkatú nevelők munkájukban a tananyag átadására kevesebb hangsúlyt fektetnek, mint a diákok nevelésére, személyiségformálására. A tananyagot eszközként használják a diákjaikkal történő kommunikációban.

A pedagógiai alkat edzőkre vonatkozó vizsgálata Gombocz János nevéhez fűződik (Gombocz 2004). Ennek alapján az edzőkre a következő megállapítások tehetők.

1. A logotrop pedagógiai alkatú edzők jellemzői:

A logotrop pedagógiai alkatú edzők többsége azért választotta szakmájának az edzősködést, mert érdeklődésük középpontjában a sportáguk szeretete áll. Fontosnak tartják, hogy lépést tartsanak a sportáguk fejlődésével, ezért szívesen vesznek részt szakmai továbbképzéseken. Arra törekednek, hogy a sportáguk technikai-taktikai tudásanyagát minél jobban elsajátítsák a játékosok. Munkájukat javarészt a teljesítménymotiváció hatja át, amelynek hatására magas követelményeket támasztanak a játékosokkal szemben. A nevelői feladatokra, a játékosok személyiségformálására, a játékosok problémáinak megoldására, a csapat közösséggé való formálására már kevés idejük marad, így a játékosokkal való kapcsolatuk kevésbé nevezhető harmonikusnak.

2. A paidotrop pedagógiai alkatú edzők jellemzői:

A paidotrop pedagógiai alkatú edzők döntően azért választották ezt a szakmát, mert szeretnek az emberekkel foglalkozni. A technikai és taktikai elemek alacsonyabb szintű kivitelezését nem tartják súlyos problémának. A sportszakmai tudásanyag megtanításával szemben fontosabbnak tartják a csapat közösséggé való formálását. A játékosokkal történő

interakciójukban a játékosok véleményét is elfogadják. Olyan kommunikációs stílust alkalmaznak, amely alapja lehet a jó edző – játékos kapcsolatnak.

A fent említett pedagógiai alkatokra jellemző tulajdonságok véleményem szerint a testnevelő tanárok munkája közben is nyomon követhető. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a testnevelő tanári és az edzői hivatás eltérő céljait. Vannak azonban olyan szerepváltással járó speciális helyzetek, amikor a célok között párhuzam vonható.

Jól látható, hogy mindkét pedagógiai alkatnak megvannak az előnyei és hátrányai, ennek következtében egyiket sem nevezhetjük jónak vagy rossznak. Fontosnak tartom azonban, hogy az edzők önismeretüknek köszönhetően meg tudják állapítani, hogy cselekedeteik többségét mely alkathoz tartozó tulajdonságok vezérlik.

3. A KONFLIKTUSOK KUTATÁSÁNAK SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE

A konfliktusok kutatásának fő területei elsősorban olyan szervezetekre koncentrálódnak, ahol nagy a valószínűsége a főnök – beosztott, illetve a beosztott – beosztott viszony konfliktusainak a megjelenésére. Ezeknek a viszonyoknak a minősége is befolyásolja, hogy a felmerülő konfliktusok közben a résztvevők milyen konfliktuskezelési stratégiákat alkalmaznak. A konfliktusok vizsgálatának szakirodalmi áttekintése a teljesség igénye nélkül főként az iskola, a testnevelő tanár és az edzőképzés, valamint a sport környezetében történt. Elsősorban a tanár – diák, a tanár – szülők, az edző – játékos, az edző – szülők és a játékosok – játéktekvezetők között létrejövő konfliktusok vizsgálatának módszereire és eredményeire fókuszálva. Az edzések konfliktusainak kutatására azért volt hangsúlyos, mert ezeknek a konfliktusoknak a lefolyása és megoldása bizonyos különbségek figyelembe vételével hasonlóságot mutat a testnevelő tanárok munkája közben is. A külföldi kutatók kutatásainak módszerei és eredményei is látószögbe kerültek, amelyek segítségével jól láthatóak a hasonlóságok és a különbségek az eredmények és a kutatási módszerek tekintetében. Az áttanulmányozott szakirodalom tükrében jól nyomon követhető, hogy a kutatási módszerek kezdeti bizonytalansága egyre inkább határozottabbá válik, amelyet a különböző álláspontok egymáshoz való közeledése okozhat. Megfigyelhető, hogy a kutatók módszerei és vizsgálati mintájuk elemszámai is széles skálán mozognak. A konfliktuskezelési kérdőívek mindkét fajtája fellelhető (állításokon alapuló és szituációs), amelyek előnyeire és hátrányaira a későbbiekben kitérek (lásd 4.1-es alfejezet).

3.1. A hazai szakértők kutatási módszerei és eredményei

A hazai képviselők kutatási módszereit és eredményeit az iskolai környezetből, a testnevelő tanár és edzőképzés területéről, valamint a labdarúgás környezetéből merítettem.

3.1.1. Az iskola környezetében

Az iskolai konfliktusok kutatásánál megfigyelhetjük, hogy a kutatók előszeretettel vizsgálják a tanár – diák kapcsolat viszonyában létrejövő konfliktusok helyszíneit, okait, megoldásuk mozzanatait (Szekszárdi 1987; Klein–Farkas 1989; Szőke–Milinte 2004; Szatmári és mtsai, 2004; Szabó 2006; Németh 2015a). A tanár – szülők közötti konfliktusok okainak kutatása már kevésbé népszerű (Szabó 2006; Németh 2015b, 2015c).

A következőkben a teljesség igénye nélkül, időrendi sorrendben kerülnek bemutatásra a tanár – diák és a tanár – szülők közötti konfliktusok kutatásának elismert szakemberei és kutatási eredményeik.

A tanár – diák kapcsolat viszonyában

Szekszárdi Ferencné egy longitudinális vizsgálata során 1979-től 1983-ig négy, a szülők szociális rétegződésében jól elkülöníthető (értelmiségi, szellemi, szakmunkás, segédmunkás), felsőtagozatos osztály jellegzetes konfliktusait kutatta az osztályfőnökök bevonásával (Szekszárdi 1987). A vizsgálat elején, az ötödik osztályban, felmérték az osztályokon belüli kapcsolatok jellegzetességeit, amit a nyolcadik osztályig minden évben megismételtek. Ezzel a szociometriai vizsgálattal nyomon követhetőek voltak azok a csoportdinamikai folyamatok, amelyeket vélhetően az egyes konfliktusszituációk is okozhattak. Emellett az osztályfőnököknek olyan osztálynaplót kellett vezetni, amelyben az osztályban lezajló konfliktustörténeteket kellett feljegyezniük. A nyolcadik osztályban osztályonként 8-10 tanulóval mélyinterjú készült, amelyeket megpróbáltak a feljegyzett konfliktustörténetekbe beilleszteni. A konfliktusszituációk elemzését egy saját maguk által felállított kategorizálás segítségével végezték el. A hét kategóriát (értékcsoporthoz) a következőképp nevezték el: az azonosulók, az alkalmazkodók, a kritikusok, a csatlakozók, a sodródók, az elszakadók és az agresszívek. A kategóriák meghatározása az iskola értékrendjéhez és az osztály kollektívizmusához történő viszonyulás minősége alapján történt. A vizsgálatból kiderült, hogy az egyes értékcsoporthoz sorolt tanulók létszáma az évek során különböző változásokon ment keresztül, ami az életkori sajátosságaikkal hozható összefüggésbe. Az esettanulmányok elemzése során egyértelműen igazolódott, hogy a konfliktusokban résztvevő 53 fő közül a kritikus értékcsoporthoz tartozó 10 fő kezdeményezésére alakultak ki leggyakrabban a konfliktusok. A kritikus értékcsoporthoz tartozók a következő tulajdonságok alapján kerültek ebbe a kategóriába: minden értékhez fenntartással közelednek, az egyéni érdekeiket gyakran a közösség érdekei elé helyezik, aktív, határozott személyiségek. A konfliktusok természetrajzának elemzése közben bemutatásra kerültek a konfliktusok lehetséges forrásai, a konfliktushelyzetek jellemzői és a konfliktusok fajtái, a konfliktusok megoldásai és hatásai. A kutatásból kiderült, hogy a különböző osztályok alapkonfliktusait az iskola által közvetített értékek és az egyes kategóriákba sorolt tanulók által elfogadott értékek (normák, érdekek, szükségletek) közötti különbségből adódó feszültségek okozzák.

Klein Sándor és Farkas Katalin olyan konfliktusszituációkat írtak le (42 db), ahol a pedagógusok kisebb-nagyobb mértékben frusztrálódtak (Klein–Farkas 1989). A kudarcforrásokat aktív, reaktív, illetve a helyük szerint belső és külső elnevezéssel látták el. A Cluster-analízissel végzett kutatásukban a kudarcforrásoknak kilenc faktorát különböztették meg.

Szőke-Milinte Enikő egy 150 fős, reprezentatív magyar mintán a pedagógusok konfliktuskezelő kultúráját vizsgálta. Hipotézisét a következőképpen fogalmazta meg (Szőke-Milinte 2004: 32): „A pedagógusokat problémamegoldó, kreatív konfliktusszemlélet és konfliktuskezelés jellemzi.” Empirikus kutatásában hat különböző iskolai konfliktusszituációt vázolt fel, amelyek megoldásait a konfliktus-szakirodalomból jól ismert minimális, közepes és leghatékonyabb módszerek közé csoportosította (Benedek 1995). Megállapította, hogy a pedagógusok a diákokkal közös vagy a diákokkal kapcsolatos konfliktusaiban leggyakrabban a leghatékonyabb konfliktusmegoldási módszert alkalmazzák (a konfliktushelyzet tisztázása, önelemzés, a munkacsoport átszervezése, a közös cél megtalálása). Ezzel ellentétben, amikor

egyenrangú felekként vesznek részt a konfliktusban, előszeretettel használják a minimális hatékonyságú módszereket (beletörődés, halogatás, meggyőzés, megvásárlás, koalíció alkotása, ráhagyás a másik félre). A kapott eredmények alapján további kérdések fogalmazódtak meg benne:

1. Mivel magyarázható, hogy a pedagógusok (ugyanazon személy) a problémamegoldás tekintetében teljesen eltérő módon viselkednek a kollégáikkal (szimmetrikus kapcsolat), mint a diákjaikkal (aszimmetrikus kapcsolat)?
2. A fent említett problémát a pedagógus vezetési tulajdonságának személyiségjegyei (autokrata, demokrata) miként befolyásolják?
3. A problémahelyzetek sajátosságai mennyire befolyásolják a konfliktusmegoldó stratégiákat?

Az első két kérdésre a választ az Englander–Kovács-féle VATT (vezetői attitűdök) skála felhasználásával adta meg a szerző. Megállapította, hogy a megkérdezettek jelentős részét (71%) a demokratikus személyiségjegyek (12,5-es érték felett) jellemzik. A pedagógusok konfliktuskezelési módszereinek és vezetési stílusuk személyiségjegyeinek összevetéséből azt a következtetést vonta le, hogy a demokratikus személyiségjegyek nem garantálják a hatékony módszerek alkalmazását a konfliktushelyzetekben.

A harmadik kérdésre a magyarázatot három alapvető konfliktusmegoldási stratégia (problémamegoldó, vesztes, győztes) alapján megfogalmazott állításokra (7db) adott válaszokból (igen; többnyire igen; nem tud egyértelműen állást foglalni; többnyire nem; nem) levont következtetések elemzése során kapta meg.

A kérdőívben a következő állítások szerepeltek:

1. Kitartok véleményem mellett.
2. Megpróbálok nem gondolni a problémáimra.
3. Konfliktushelyzetekben megpróbálok megérteni a másik szempontjait.
4. Kerülöm a társaságát annak a kollégának, akivel rendszerint nem egyezik a véleményem.
5. Mindenáron megpróbálok saját elképzeléseimet érvényesíteni.
6. Eltűröm, hogy a másiknak legyen igaza a csend kedvéért.
7. Megpróbálok beszélgetni azzal a kollégámmal, akivel konfliktusba kerültem.

A problémamegoldó, kreatív szemlélethez tartozó állítások:

3. Konfliktushelyzetekben megpróbálok megérteni a másik szempontjait.
7. Megpróbálok beszélgetni azzal a kollégámmal, akivel konfliktusba kerültem.

A kerülő, elfojtó, „vesztes” szemlélethez tartozó állítások:

2. Megpróbálok nem gondolni a problémáimra.
4. Kerülöm a társaságát annak a kollégának, akivel rendszerint nem egyezik a véleményem.

6. Eltűnök, hogy a másíknak legyen ígaza a csend kedvéért.

A győztes, önérvényesítő szemlélethez tartozó állítások:

5. Mindenáron megpróbálom saját elképzeléseimet érvényesíteni.

A kutatás eredményei alapján Szőke-Milinte Enikő a következő megállapításokat tette (Szőke-Milinte 2004: 37): „Vizsgálatunk alapján nem lehet egyértelműen választ adni, arra a kérdésre, hogy hangsúlyozottan milyen *konfliktuskezelési szemlélet* jellemzi a pedagógusokat. Egyes helyzetekben a megkérdezettek jelentős részét a problémamegoldó, kreatív szemlélet jellemzi, azonban elgondolkodtatóak a más helyzetekben az elfojtással (vesztes) és az önérvényesítéssel (győztes) kapcsolatos eredmények. A viselkedés megnyilvánulását leginkább a helyzet jellegzetessége és a partnerek sajátosságai határozzák meg. Tehát bármennyire is szőkimondó valaki, például bizonyos helyzetekben megtartja a véleményét, inkább visszahúzódóvá válik. A demokratikus, kreatív konfliktuskezelés normája tudati szinten mindannyiunk sajátja, a gyakorlatban való érvényesítésére azonban már nincs garancia. Az alternatívák (kerülés, önérvényesítés) néha kevesebb energiát igényelnek és több egyéni haszonnal járnak, így alkalmazásuk szerencsésebbnek tűnik. Úgy gondoljuk, nem lehet megítélni a pedagógusok konfliktuskezelési kultúráját a hagyományosan kialakított konfliktuskezelési módszerek és szemléletek kategorizálása szerint, mert a módszerek, stratégiák önmagukban nem jók vagy rosszak.”

A tanár – szülő kapcsolat viszonyában

A pedagógusok és a szőkők nézeteltéréseinek elméleti és kutatásokkal alátámasztott gyakorlati hátterének részletes vizsgálatával Szabó Éva foglalkozott (Szabó 2006). Egy 1999-ben végzett kutatásában 237 fő pedagógust és 182 fő szőkőt kérdezett meg a nevelési helyzetek, a nevelési stílusok, a tanárrá válást befolyásoló tényezők és a legkedvesebb és a legkevésbé kedvelt tanár tulajdonságainak tárgyában. 2003-ban egy olyan vizsgálatot is végzett (228 fő tanár), amelyben a siker fogalmának értelmezését, a sikerben szerepet játszó tényezőket, a sikeres emberek tulajdonságait és az iskola és a tanárok szerepvállalását kutatta a tanulók sikeressége tekintetében. A nevelési helyzeteket tartalmazó vizsgálatában a szőkőknek és a pedagógusoknak is ugyanarra a 10 konfliktusszituációra kellett válaszolnia úgy, hogy a szőkőknek bele kellett élnie magukat a pedagógus szerepkörébe. A konfliktusszituációkat a szabályszegés fajtáinak elkülönítése alapján állította össze (Smetana 1994). Ennek megfelelően a válaszokba rejtett konfliktusok okait a morális, a konvencionális, a veszélyes viselkedés és a személyes szabadság megsértése alapján fogalmazta meg. A válaszokból azt a következtetést vont le, hogy az alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákat a szituációk jellegzetességei erősen befolyásolják, így azokat külön kell értékelni. A szőkők és a tanárok véleménye néhány eset kivételével nagyon hasonló volt. A kutatások eredményeit figyelembe véve megállapítja, hogy a konstruktív együttműködés a leginkább elfogadott hozzáállás, az elkerülés (passzivitás) pedig a legkevésbé. Ez azt jelenti, hogy a nevelőknek érdemesebb aktívan részt venni a problémák irányításában, mint egyszerűen elkerülni őket. A konfliktuskezelés közben véleménye szerint a következő lépéseket érdemes betartani (Szabó 2006: 83): „A konfliktushelyzetekben arra kell törekedni, hogy első lépésben tisztázzuk, hogy

lehetséges-e a nyertes–nyertes, azaz a problémamegoldó módszert alkalmazni, és ha megbizonyosodtunk róla, hogy nem, akkor más stratégiát kell választani.”

A testnevelés óra környezetében

Szatmári Zoltán, Katona Zsolt és Vass Miklós arra keresték a választ, hogy a tanulók viselkedését a testnevelés óra konfliktusos helyzeteiben a szülők vagy a testnevelő tanár nevelési stílusa befolyásolja-e jobban (Szatmári és mtsai 2014). Vizsgálatukban a SZTE JGYTF Gyakorló Általános Iskolájának 112 tanulója vett részt (52 leány, 60 fiú). Kutatásuk első lépésében konfliktustörténeteket gyűjtöttek azoktól a testnevelő tanároktól, akik már nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkeztek. A történetek alapján összeállítottak egy olyan 6 szituációból álló kérdőívet, amelyek válaszaiba az Ungárné-féle nevelési stílusokat rejtették el (Ungárné 1978). A szituációk a magatartásra, a megértésre, a gyermekszeretetre, a türelemre, a testnevelő tanárok együttérzésére és pedagógiai tapintatukra vonatkoztak. A válaszadók két megoldás közül is választhattak, hogy a kevert stílusok is felszínre kerülhessenek. Az eredményekből kiderült, hogy a tanulók fele a testnevelő tanáruk, egyharmaduk pedig valamelyik szülő konfliktuskezelő magatartását másolja. A testnevelő tanár oktató-nevelő tevékenységét a többség az édesanyjuk nevelési stílusával hozta párhuzamba. A fiúk és a lányok is többségében a restriktív-kooperatív válaszokat jelölték meg, ami nyilvánvalóan a testnevelés óra sajátosságainak köszönhető. Végezetül arra az álláspontra jutottak, hogy a gyermekek többségénél az iskolai környezet, melyben kiemelt szerep jut a testnevelő tanárok konfliktuskezelésének, erősebben fejti ki hatását, mint a családi háttér. Ehhez viszont szükséges lenne a testnevelés szakos hallgatók és a testnevelő tanárok konstruktív konfliktuskezelésének a fejlesztésére.

A testnevelés órákon előforduló konfliktusterekkel, a leggyakoribb konfliktusok okaival és a testnevelő tanárok konfliktuskezelő stratégiáival kapcsolatban magam is végeztem mélyinterjú vizsgálatokat különböző iskolatípusban tanító testnevelő tanárokkal (Németh 2015a, 2015b, 2015c). A vizsgálati minta kiválasztása tudatosan történt, a megkérdezettek között voltak olyanok, akik a testnevelő tanári életpályájuk kezdetén, közepén és a vége felé jártak. A mélyinterjú közben arra kértem a résztvevőket, hogy ismertessék a munkájuk során előforduló leggyakoribb konfliktusaiknak a helyeit és az okait a diákjaikkal és a diákok szüleivel kapcsolatban, valamint, hogy milyen módszereket alkalmaztak a konfliktusaik kezelésére. Kiderült, hogy a testnevelő tanároknak speciális konfliktusmegoldó stratégiái vannak, amelyek később kerülnek ismertetésre (lásd 6. fejezet).

3.1.2. A testnevelő tanárképzés és edzőképzés környezetében

A testnevelő tanár és az edzőképzésben résztvevő hallgatók körében több felsőfokú oktatási intézményben dolgozó oktató is végzett kutatásokat a konfliktuskezelés témakörében (Kormosné 1984, 1985; Szatmári 2003; Acsai–Majoross 2003; Németh 2007a, 2007b).

Kormosné Acsai Irén a Testnevelési Főiskola harmadéves nappali tanárszakos hallgatói körében egy 10 általános nevelési konfliktushelyzetet tartalmazó két különálló kérdőívet töltetett ki (Kormosné 1984). A kérdőívek a konfliktusszituációkra adott válaszokba rejtett

„tisztá” vagy „kevert” nevelési stílusokban különböztek. A tiszta értékelési rendszerbe az agresszív, a restriktív, a kooperatív, az inerciás és az indifferens, míg a kevertbe az agresszív – restriktív, az agresszív – inerciás, az indifferens – restriktív, a restriktív – kooperatív, a kooperatív – restriktív és a kooperatív – inerciás nevelési stílusok tartoztak (Ungárné 1978). A kérdőívnek mindkét változatát kitöltötték a hallgatók egy hónapos különbséggel, ennek megfelelően a nappali tagozatos vizsgálati minta 176 főnek tekinthető. A kevert változatot a középfokú edzői tanfolyam 66 hallgatója is megoldatta. Az adatok elemzéséből kiderült, hogy a „tisztá” és a „kevert” típusú válaszok rangsorai majdnem megegyeztek és nem mutattak különbséget sem a tanárszakos hallgatók és az edzőjelöltek, sem a nemek vonatkozásában. A kitöltők közül többen jelezték, hogy a kérdőívben megfogalmazott általános konfliktushelyzetekbe nem mindig tudták beleképzelni magukat, mert a testnevelés órák jellege, felépítése és lefolyása is merőben eltér az elméleti órákétól.

A hallgatók észrevételei és a vezető testnevelő tanárokkal végzett interjúk tapasztalatai alapján további kutatásában a kutató előtérbe helyezte a testnevelési konfliktushelyzeteket tartalmazó kérdőíveket.

Kormosné Acsai Irén a Testnevelési Főiskola középfokú edzői tanfolyamán résztvevő 51 fő hallgató 10 testnevelési konfliktushelyzetre adott válaszait az Ungárné-féle nevelési stílus kategóriákkal és a Rosenzweig-féle frusztrációs teszt (PFT) szabadon alkalmazott kategóriáival is elemezte (Kormosné 1985). Az elemzések közben arra kereste a választ, hogy a kétféle kiértékelési rendszer eredményeiben milyen hasonlóságok és különbségek vannak. Kutatómunkájában arra törekedett, hogy közelebb kerüljön a leendő edzők személyiségéhez és pályaalakulásuk előrejelzéséhez. A PFT (Picture Frustration Test) kiértékelési módszert előnyösebbnek tartja, mert a vizsgált személyről egy átfogóbb képet ad. Ennek megfelelően megállapítja, hogy nem az a döntő, hogy az adott személyiségnek vannak-e agresszív mozdulatai, hanem az, hogy ezek a többi reakcióhoz képest milyen arányban fordulnak elő.

Szatmári Zoltán a Szegedi Tudományegyetemen végzős testnevelés szakos hallgatók konfliktusmegoldó képességeit vizsgálta egy testnevelő tanári szerepjáték tükrében (Szatmári 2003). Kérdőíves kutatásában tíz testnevelés órai szituációt vázolt fel, amelyekben a tanuló – szülő kapcsolat minőségét, a fizikai durvaságot, a gyűjtőszenvet, a fegyelmezetlenséget, a diszkriminációt, az árulkodást, az inaktivitást, a csalást, a balesetet és az értetlenséget igyekezett konkrét esetek alapján jellemezni. Az öt válaszadási lehetőség közül egyet kellett kiválasztani, amelyek a konfliktuskezelés nevelési stílusainak, Ungárné Komoly Judit által megfogalmazott dimenziói mentén (agresszív, restriktív, kooperatív, inerciás, indifferens) a szerző által kerültek megfogalmazásra (Ungárné 1978). A kutatás érdekessége, hogy a válaszadók (64 fő) nem önmagukat, hanem csoporttársaik személyiségét képelték bele a szituációkba. A kérdőív kitöltési útmutatója erre határozott utalást adott: „Megkérlek, hogy képzelj bele magad csoporttársaid személyiségébe, és – szerinted – a társaidra leginkább jellemző konfliktusmegoldás sorszámát írd le (nevük után) szituációként.” A kutató szerint erre azért volt szükség, mert közvetlen szerepjáték esetén a hallgatók válaszaikban igyekeznek a pedagógiai – pszichológiai elvárásoknak megfelelni. A kutatás eredményeiből azt a következtetést vonta le, hogy a konfliktuskezelés területén a végzős hallgatóknak kevés a hozzáértésük, az eredeti feladatmegoldó képességük, pedagógiai fantáziájuk. Ebből az

következik, hogy a képzés során nagyobb hangsúlyt és több energiát kell fektetni a pedagógiai – pszichológiai képességek fejlesztésére.

Acsai Irén és Majoross Kinga a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karának (TF) oktatói a Thomas–Kilmann Kérdőív (TKI) segítségével végzett kutatásokat a TF hallgatóinak körében (Acsai–Majoross 2003). A 200 fős vizsgálati minta konfliktuskezelési stratégiáit (versengő, problémamegoldó, kompromisszumkereső, elkerülő, alkalmazkodó) térképezték fel férfi – nő, sportoló – nem sportoló, egyéni – csapatsporttal foglalkozó és testkontaktussal járó és nem járó sportágakat űzők vonatkozásában. A kérdőív kitöltése előtt meg kellett becsülni mindenkinek a saját konfliktuskezelési stratégiáját. Az eredményekből azt a következtetést vonták le, hogy a testnevelő tanárok és az egészségtan tanárok alkalmazkodóbbak, mint a szakedzők és a humánkineziológusok, a szakedzők versengőbbek, mint a többi szak hallgatói, a csapatsportágakat űzők alkalmazkodóbbak, mint az egyéni sportolók, a küzdősportot űzők kevésbé alkalmazkodók, a testkontaktus nélküli sportágakat űzők kompromisszumkeresőbbek. A nemek tekintetében a férfiak versengőbbek, mint a nők, a becsült és a mért értékek közül a problémamegoldó és a kompromisszumkereső stratégia között volt a legnagyobb az eltérés. Ennek okát abban látták, hogy a hallgatóknak önismereti, illetve önértékelési hiányosságaik vannak, illetve az is lehet, hogy egy-két kategória rosszul értelmezhető számukra. Összegzésként megállapították, hogy a kérdőív nagyon hasznos a pályára való felkészülés identifikációs folyamatában, a személyiség fejlesztésében és az önismeret elmélyítésében.

A Pécsi Tudományegyetem testnevelés szakos, nappali tagozatos hallgatóinak körében magam is végeztem két felmérést (Németh 2007a, 2007b). A kutatásaimban a Management Decision Making, Ternovszky Ferenc által magyarra fordított kérdőívet használtam. A kérdőív ötfokozatú skálán 20 tétellel méri a következő konfliktuskezelési stratégiákat: versengő, alkalmazkodó, elhárító, kompromisszumkereső, együttműködő. A konfliktuskezelési stratégiák skálaértékei 4-20-ig terjedhetnek (Ternovszky 2000).

Az első vizsgálat alanyai a 2006/2007-es tanév testnevelés szakos, nappali tagozatos hallgatói voltak (n=237). A 303 fős alapsokaságból minden évfolyamon (Testnevelő-edző 1. évf. BSc; Testnevelő tanár 2., 3., 4. évf.) 70% feletti megkérdezést sikerült elérnem. Az adatokat matematikai-statisztikai módszerrel, SPSS szoftver segítségével dolgoztam fel.

A második kutatás alanyai a Pécsi Tudományegyetem 2006/2007 2. félévének testnevelés szakos, nappali és levelező képzésben résztvevő, végzős hallgatói voltak (nappali: Testnevelő tanár 4. évf; levelező: Levelező főiskola 3. évf., Levelező egyetem 4. évf., UDSZ 2. évf., KIEG 2. évf.). A 163 fő végzős hallgatóból 127 főt sikerült felmérni, amelyből 74 fő nappali és 53 fő a levelező képzésben vett részt. Minden végzős évfolyamon sikerült az alapsokaságot 70% feletti mintavétellel lekérdezni. Az adatokat matematikai-statisztikai módszerrel, SPSS szoftver segítségével dolgoztam fel.

A két kutatás eredményeinek összevetéséből a következő megállapítások vonhatók le:

1. A végzős hallgatók konfliktuskezelési stratégiái nagymértékben követik az egész populáció mintázatát.
2. Az életkor a konfliktuskezelési stratégiákra különböző módon fejt ki hatását a nemek tekintetében. Míg a női hallgatók kompromisszumos képessége az életkor

előrehaladtával növekszik vagy legalább is hasonló szinten marad, addig a férfiak versengése csökkenő tendenciát mutat. Ez a végzős hallgatókra is igaz.

3. A versenyszerű sportolás kedvezően hat a hallgatók konfliktuskezelő stratégiáira.

Módszerét tekintve a második kutatás újdonságaként elmondható, hogy a hallgatóknak meg kellett becsülniük saját konfliktuskezelési stratégiájukat. A következő önbecslési értékeket kaptam: együttműködő: 61,26%; tárgyaló: 24,32%; alkalmazkodó: 7,21%; versengő: 6,31%; elhárító: 0,9%.

Megállapítható, hogy a végzős hallgatók közel kétharmada konfliktusos szituációkban előszeretettel használná az együttműködő, problémamegoldó stratégiát. Véleményem szerint a másik fél szándékainak a figyelembe vétele a legmegfelelőbb konfliktuskezelési módszer, amellyel a végzős hallgatók többsége is egyetértett. Sajnos a gyakorlatban a másik fél viselkedése és a szituáció jellegzetessége miatt nem mindig érvényesíthető ez.

Vass Nikolett pedagógiai szakos hallgató egy 6 főből álló fókuszcsoporthoz vizsgálatot végzett, amelyben egy szülőpár, két középiskolai tanár és két egyetemi hallgató vett részt (Vass 2009). Az egyetemi hallgatók közül az egyik végzős pedagógiai szakos hallgató volt. A csapattagok (2 nő és 4 férfi) nem tudták, hogy milyen szempontok alapján kerültek kiválasztásra. A két és fél órás beszélgetést a tölcserátechnika segítségével végrehajtott kérdésekre adott válaszok gerjesztő hatása okozta. A moderátor kérdései a konfliktus értelmezésére, hat különböző iskolai konfliktusszituációra, az emlékekben megmaradó pozitív és negatív konfliktusokra, ezek összehasonlítására, a konfliktuskezelési módszerekre és konfliktuskezelés tanításának iskolai szerepvállalására fókuszálódtak. A konfliktus fogalmának meghatározására metafora mondatbefejezést használt. A konfliktusokat olyan tárgyakhoz vagy fogalmakhoz hasonlították, amelyeknek pozitív és negatív értelmezése is lehet (autó, házasság, bumeráng, veszekedés). Felszínre kerültek a konfliktust kiváltó okok és a résztvevők konkrét konfliktustörténeteket is elmeséltek, melyeket később a kutató részletesen elemezhetett.

3.1.3. A labdarúgás környezetében

A labdarúgás környezetében az edző – játékos – szülők közötti konfliktusok egyelőre csak részben kerültek a tudományos igényű kutatások látókörébe, habár a média számtalan olyan esetről tájékoztat bennünket, amelyek hírértékét valamely felnőtt csapatnál előforduló konfliktus okozza. Gondoljunk csak az élvonalbeli gyakori edzőváltásokra, az edzők és a játékvezetők, az edzők és a játékosok, vagy a játékosok egymás közötti konfliktusaira. A fent említett interakciók konfliktusait kutató magyar szakemberek vonatkozásában megállapítható, hogy kutatási módszereiket a változatosság sokszínűsége jellemzi (Bartha 2006a, 2006b; Bartha és mtsai 2006; Majó 2009; Németh 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2014; Szitó 2010).

A játékvezető – játékos kapcsolat viszonyában

Bartha Csaba európai labdarúgó játékvezetők konfliktuskezelési képességeit vizsgálta egy 1978 fős mintán (Bartha 2006a). A vizsgálatában 1737 fő játékvezető és 241 fő játékvezetői

asszisztens vett részt. A játékvezetői csoportok tagjainak (FIFA, Országos, NB III., Megye I., Megye II., Megye III) konfliktuskezelő stratégiáit elemezte, majd összehasonlította azokat. A vizsgálatból azt a következtetést vonta le, hogy a magasabban kvalifikált férfi játékvezetők, illetve asszisztensek kevésbé versengőek, mint az alacsonyabb osztályokban tevékenykedő kollégáik. Ők inkább az alkalmazkodó konfliktuskezelő stratégiát alkalmazzák. A női játékvezetők esetében (78 fő) csak a versengő stratégia vonatkozásában, az országos és megyei csoport között diagnosztizált szignifikáns különbséget. A kutatást a Management Decision Making, Ternovszky Ferenc által magyarra fordított kérdőív segítségével végezte el (Ternovszky 2000). A FIFA minősítésű játékvezetőknek (8 férfi, 6 női játékvezető, 10 férfi játékvezetői asszisztens) a kérdőív eredeti, angol változatát kellett kitölteni. A kérdőív ötfokozatú skálán 20 tétellel méri a következő konfliktuskezelési módokat: versengő, alkalmazkodó, elhárító, kompromisszumkereső, együttműködő. A konfliktuskezelési stratégiák skálaértékei 4–20-ig lehetnek. A kérdőív minden tekintetben megfelelt az elsődleges tesztkritériumoknak.

Ugyanezt a kérdőívet használta *PhD dolgozatában* (Bartha 2006b), melynek egyik fejezetében a labdarúgó játékvezetők és asszisztensek konfliktuskezelő stratégiáit elemezte egy 2098 fős mintán, mely magában foglalta a teljes hazai játékvezető populációnak a 83%-át. A megnövekedett elemszám egy új játékvezetői csoport bevonásának köszönhető (utánpótlásban bíráskodók). Megállapította, hogy a versengő konfliktuskezelési stratégia az alacsonyabb osztályú játékvezetőket, illetve a játékvezetői asszisztenseket jellemzi. Ez azt is jelenti, hogy ők sokkal inkább akarják érvényesíteni saját akaratukat a konfrontációban szemben állóval. A nők esetében (86 fő) csak a versengő konfliktuskezelő stratégiában talált statisztikailag különbséget az egyes csoportok (FIFA, Országos, Megyei) eredményei között. Ezt a szerző azzal magyarázta, hogy ebben a férfi dominanciájú szakmában a nőknek a versengő, önérvényesítő konfliktuskezelést kell alkalmazni, hogy bizonyítsák alkalmasságukat és a ranglétrán előre tudjanak kerülni. Egy másik munkájában, több szerzővel közösen, a játékvezetők és a játékvezetői asszisztensek konfliktuskezelő képességeiben rejlő hasonlóságokat és különbségeket vizsgálta (Bartha és mtsai 2006).

Az edző – játékos kapcsolat viszonyában

Első vizsgálatomban (13-15 éves játékosokból álló 109 fős minta) egy általam szerkesztett kérdőív segítségével az edző – játékosok közötti konfliktusok helyeire, okaira és végkifejletükre kérdeztem rá (Németh 2005a). Nem volt meglepő, hogy a legtöbb konfliktus a mérkőzések utáni első edzésen történt, hisz az edző ekkor értékeli a csapat és a játékosok mérkőzésteljesítményét. Amennyiben a játékosok önértékelése és az edzői értékelés lényegesen különbözik, igen nagy a valószínűsége a konfliktusok létrejöttének. A másik leggyakoribb ok az edzők durva hangvételű kommunikációja volt. Az edzők konfliktuskezelési módszerei között sorrendben a következők szerepeltek: a játékosok egyidejű futtatása, magyarázat a csapat előtt, a fekvőtámasz, a dorgálás és a négy szemközt beszélgetés. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy az edzők nem mindig tudják a szituációhoz illő konfliktuskezelési eljárásokat alkalmazni, amelyek közül több is ellenkezik a saját véleményemmel.

Az edző – szülők közötti konfliktusok leggyakoribb okait egy 8 fős edzői mintán, mélyinterjú vizsgálatával kutattam, ebből kiderült, hogy az edzők a szülőkkel a gyermekük mérkőzésen játszott időmennyisége és a gyermekük nem megfelelő poszton történő játszatása miatt kerültek leggyakrabban konfliktusba.

A kutatás eredményei lehetővé tették, hogy a következő vizsgálatomban az edző – játékos közötti konfliktusok kezelésének jelentőségét mélyrehatóbban vizsgáljam (Németh 2005b), amelyből az is kiderült, hogy az edzéseken történő csapatalakítás közben is gyakoriak a konfliktusok, ezért vizsgálatokat végeztem ebben a témakörben is. A következtetéseimet 126 edzészátogatásból és 14 edzővel készített interjúból vontam le. A vizsgálat során bemutattam azokat a csapatalakítási módszereket, amelyek tudatos használata az összeütközések megelőzéséhez vezethet. A felszínre került konfliktusok megoldásának egyik lehetséges formája a játék leállítása közben történő, a közel azonos képességű csapatok kialakításához szükséges játékosok cseréje (Németh 2006a). A kapott eredmények felhasználásával lehetőségem nyílt a kialakult konfliktusok pedagógiai és pszichológiai hátterének a magyarázatára, amellyel megindokoltam az egyes módszerek létjogosultságát (Németh 2006b).

Témavezetőként Majó Ádám testnevelő – edző szakos hallgató munkáját segítettem, aki az edzők és a játékosok közötti konfliktushelyzetek jellegzetességeit vizsgálta a Makó FC NB II-es labdarúgó csapatának környezetében (Majó 2009). Az általa szerkesztett kérdőíves kutatás során 4 korosztályos csapat (U13, U15, U17, U19) 63 fő játékosát kérdezte meg az edzőikkel létrejött konfliktusaik, a labdarúgáshoz való viszonyulásuk és az edzőjükről alkotott véleményük tárgyában. A négy korosztályos csapat játékosainak 87,6%-a töltötte ki a kérdőíveket. A legkisebb részvételi arány az U13-as korosztálynál volt, ahol a 16-os keretből 13 játékos vett részt a kutatásban. A konfliktusok előfordulásának gyakoriságával kapcsolatban arra a megállapításra jutott, hogy a legtöbb edző – játékos közötti konfliktus annál a csapatnál volt, ahol az edző pedagógiai szaktudása megkérdőjelezhető. Mivel az edzők mindegyike UEFA B licenccel rendelkezett, ezért a pedagógiai felkészültség eltérő színvonalának egyik lehetséges okát, az iskolai végzettségek különbségének tulajdonította (egyetemi agrármérnöki, szakmunkásképző, érettségi, főiskolai testnevelő tanári). A kutatás eredményeit óvatosan kell kezelni a pedagógiai felkészültség összetettsége miatt (lásd 2.5.5.-ös alfejezet).

Az edző – szülő kapcsolat viszonyában

Az edzők a szülőkkel leggyakrabban akkor kerülnek konfliktusba, ha sérelem éri a gyermeküket, és ezt az edző nem a legmegfelelőbb úton próbálja kezelni. Bizonyítást nyert, hogy a szülőket legérzékenyebben az érinti, hogy gyermekük mennyi időt játszik a tétmérkőzésen. Sajnos az eredménycentrikusság rányomja a bélyegét az edzők viselkedésére, így ha a csapat vesztesre áll, nem igazán merik felvállalni a gyengébb képességű cserejátékosok pályára küldését. Ezt a cserejátékosok szülei nem minden esetben fogadják el, amit az edző tudomására is hoznak. Az edzőnek mindig a szituációhoz kell alkalmazkodnia és a döntéseiért felelősséget vállalnia. A konfliktusok előfordulásának számát azzal csökkentheti,

ha a döntései mögött álló szakmai érveket nyugodt körülmények között a szülők tudomására hozza (Németh 2006d).

Az edző – szülők közötti konfliktusok leggyakoribb okainak a feltérképezését a *szülők kérdőíves anonim megkérdezésével és az edzők mélyinterjúk vizsgálatával* végeztem el. A vizsgálati mintám 129 fő, 13-15 éves játékosok szüleiből és 16 fő edzőből tevődött össze. A megkérdezett szülők 71%-a került már konfliktusba a gyermekük cserejátékosként történő szerepeltetése miatt, és 24%-a került konfliktusba a nem megfelelő poszton történő játszatás miatt (Németh 2006e).

A fent említett két kutatásból (Németh 2006d, 2006e) azt a következtetést vontam le, hogy a szülők többsége elfogadja az edzők szaktudását, de szeretnék, ha a gyermekük is megfelelő időmennyiséget tölthetne a pályán, biztosítva neki a fejlődési lehetőséget. A kutatásaim eredményei alátámasztották, hogy ugyanazon edzők, akik a kapus poszt tekintetében előszeretettel alkalmazták az egyenlő időmennyiségű játszatás elvét, a mezőnyjátékosok cserejénél már megfélemeztek róla. Ez pedig a szülők részéről konfliktust kiváltó ok lehet. Ez ellen az edző úgy védekezhet, hogy a cserejátékosoknál is hasonlóan alkalmazza kapusoknál jól bevált módszert, természetesen a szabályok adta kereteken belül. Ellenkező esetben az érintett cserejátékosokat a szülők elviszik az egyesületből. Az is kiderült, hogy az edzők nem minden esetben tudták alkalmazni az adott helyzethez leginkább illeszkedő konfliktuskezelési módszereket.

Az edző – játékos – szülő – kapcsolat viszonyában

Az edző – játékos – szülő kapcsolat viszonyában több kutatást is végeztem (Németh 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Ezek közül a disszertációm alapjául szolgáló keresztmetszeti, anonim, kérdőíves vizsgálat emelhető ki, amelyben a 2010/2011-es év Magyar Nemzeti Labdarúgó Bajnokság 73 csapatának 582 fő utánpótlással foglalkozó edzője (U6-U19) vett részt (Németh 2011d). A minta reprezentatív, ezért az eredmények kiindulási pontként szolgálhatnak a hasonló témájú kutatásoknak. Meg kell azonban jegyezni, hogy 2010 novemberében felvett adatok elemzése egy helyzetkép kialakítását teszi lehetővé, a megállapítások és a következtetések hosszabb időtávra is érvényesek lehetnek, mert az edzők több éves, illetve évtizedes tapasztalatait tükrözik. Az NB I-ből 173 fő, az NB II-ből 206 fő és az NB III-ból 203 fő válaszolt az edzéseken és a mérkőzéseken létrejövő konfliktusok helyeivel és okaival, az oktató-nevelő tevékenységgel és az 5 db edző – játékos és az 5db edző – szülők közötti konfliktusszituációval kapcsolatos kérdésekre (1. melléklet). A szakirodalom tanulmányozása során felszínre került adatok és a kutatásom eredményei is azt igazolják, hogy a konfliktuskezelő stratégiát több tényező is befolyásolja. Ezek egy része a résztvevők személyiségjegyeivel, képzettségével, szociális háttérével, életkorával, a résztvevők egymáshoz való viszonyával, a másik rész pedig azzal a környezettel és szituációkkal hozható összefüggésbe, ahol az ütközések lezajlanak. Ezért a konkrét konfliktusszituációk megoldása előtt arra is rákérdeztem, hogy az edzések és a mérkőzések közben melyek azok a konfliktusterek, ahol az edzők eddigi tapasztalataik alapján a legtöbb konfliktussal szembesültek. Azt is megvizsgáltam, hogy az iskolai és az edzői képezés, a pedagógiai végzettség, a testnevelő tanári végzettség, a labdarúgó múlt és az edzői tapasztalat hogyan

befolyásolja a konfliktuskezelő stratégiák megoszlását a különböző szituációkban. A felszínre került adatokkal kapcsolatban meg kell említeni, hogy azok az edzők nézőpontját tükrözik, ami nyilvánvalóan eltér a játékosok, vagy a szülők véleményétől. Az eredményeket a konfliktusok leggyakoribb helyeinek és okainak, az oktató nevelő tevékenység legfontosabb tényezőinek és az egyes szituációkhoz tartozó konfliktuskezelő stratégiáknak az ismertetésével összegzem.

A konfliktusok helyei

Az edző – játékos és az edző – szülők közötti konfliktusok helyeit az edzések és a mérkőzések történeti lefolyásának tükrében, korosztálycsoportonként külön-külön vizsgáltam (U6-U12; U13-U19):

Az edzéseken történő edző – játékos közötti konfliktusok leggyakoribb helyei

Leggyakrabban az edzések fő részében, a kétkapus játék közben fordultak elő a konfliktusok, emellett gyakoriak az összeütközések az edzések fő részében a kis játékok közben, az edzések bemelegítő részében, valamint a vesztes mérkőzés utáni első edzésen a mérkőzés értékelésekor. A korosztálycsoportokat külön elemezve kiderült, hogy az idősebb korosztályok (U13-U19) esetében gyakoribbak voltak az edző – játékos közötti konfliktusok. A csapatválasztás közbeni konfliktusok azonban gyakrabban fordultak elő az alacsonyabb korosztályoknál.

A mérkőzéseken történő edző – játékos közötti konfliktusok leggyakoribb helyei

A felszínre került adatok alapján bebizonyosodott, hogy a mérkőzéseken, a mérkőzések szünetében és a mérkőzések után előforduló konfliktusok számát a mérkőzés pillanatnyi és végeredménye nagyban befolyásolta. A legtöbb konfliktus a vesztesre álló mérkőzések szünetében, a vesztesre álló mérkőzéseken a játék közben, és a vereséggel végződött mérkőzések után történt. A mérkőzések szüneteiben történő konfliktusokkal kapcsolatban megállapítható, hogy azok az eredmény állásától függetlenül (győzelem, döntetlen, vereség) minden esetben felülmúlták a játék közbeni konfliktusok számát. Megfigyelhető, hogy a korosztályok előrehaladtával itt is növekszik a konfliktusok száma, ami a fokozódó teljesítményelvárásnak köszönhető. Mindkét korosztálycsoportban a legtöbb konfliktus a vesztes mérkőzések szünetében keletkezett. A nagy különbség annak tulajdonítható, hogy az idősebb korosztályok edzői a fokozódó teljesítménykényszer miatt kevésbé fogadják el, hogy a csapatuk vereséggel távozzon a pályáról.

Az edzéseken történő edző – szülők közötti konfliktusok leggyakoribb helyei

Az értékekből kiderül, hogy a legtöbb edző – szülők közötti konfliktus közvetlenül az edzések után keletkezik. Az alacsonyabb korosztályoknál a magasabb értéknek az lehet az oka, hogy a szülők az edzések végére általában már megérkeznek a gyermekeikért és így lehetőségük van az edzővel személyesen megbeszélni a nézeteltéréseket. A fiatalabb korosztályok szülei a vereséggel végződött mérkőzés utáni első edzésen gyakrabban kerültek konfliktusba, mint az idősebb korosztályok szülei. A korosztálycsoportok vonatkozásában megállapítható, hogy az edzéseken az edző – szülők közötti konfliktusok a korosztályok növekedésével csökkenő tendenciát mutatnak. A konfliktusok számának csökkenését az is okozhatja, hogy a játékosok

egyre kevésbé veszik igénybe a szülői kíséretet és a részvételt is az edzéseken. A másik indok az lehet, hogy a játékosok önállósodásával a konfliktusaikat is igyekeznek külső segítség nélkül megoldani.

A mérkőzéseken történő edző – szülők közötti konfliktusok leggyakoribb helyei

A legtöbb konfliktus a vereséggel végződött mérkőzések után közvetlenül történik. Az értékekből kiderül, hogy a fiatalabb korosztályok edzői a mérkőzéseken gyakrabban kerültek konfliktusba, mint az idősebb korosztályok edzői. Ennek az lehet az oka, hogy a fiatalabb korosztályok szülei a vereséget éppoly nehezen viselik el, mint a gyermekeik. A vereség okát általában az edzők rossz taktikai felfogásának, illetve a rossz cseréknek tulajdonítják. A gyermekük játékaival szemben nagyon elfogultak, ezért őket, kevés esettől eltekintve, ritkán hibáztatják. A vereség kellő indokot szolgál ahhoz, hogy nemtetszésüket kinyilváníthassák. Az idősebb korosztályok szülei már a gyermekük fiatalabb korában jelezték a mérkőzésekkel kapcsolatos nézeteltéréseiket, amelyek nagy valószínűséggel az edzők igyekeztek is kezelni. Problémát a gyakori edzőváltások okozhatnak, ami miatt a régi edzővel kötött megállapodások érvényüket veszítik.

A konfliktusok leggyakoribb helyeivel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy az edzők a játékosokkal az edzéseken a kétkapus játék közben, illetve a vesztesre álló mérkőzések szünetében, a szülőkkel szemben az edzések után közvetlenül, illetve a vereséggel végződött mérkőzések után közvetlenül kerültek konfliktusba.

A konfliktusok okai

Az edző – játékos és az edző – szülők közötti konfliktusok okait az edzések és a mérkőzések történeti lefolyásának tükrében, korosztálycsoportonként, külön-külön vizsgáltam (U6-U12; U13-U19):

Az edzéseken történő edző – játékos közötti konfliktusok leggyakoribb okai

A leggyakoribb konfliktusok a bemelegítő gyakorlatok nem megfelelő intenzitású végrehajtása, a rosszul végrehajtott technikai-taktikai megoldások, a játékosárs teljesítményének kritizálása és a késés miatt történtek. A kérdőívben felsorolt konfliktust kiváltó okok három kivételtől eltekintve az idősebb korosztályoknál ritkábban jelentkeztek. A három kivétel a helytelen megszólítás, a csapatválasztó személy kijelölése és a kétkapus játék közbeni verekedés, melyek véleményem szerint a fiatal játékosok életkori sajátosságainak köszönhetőek. A korosztálycsoportonkénti okok gyakoriságának legnagyobb különbsége a késésnél és a rendszertelen edzéstárogatásnál jelentkezett. Az idősebb korosztályoknál gyakoribbak a késésből és a rendszertelen edzéstárogatásból adódó konfliktusok, amelyek véleményem szerint a játékosok más irányú leterheltségének köszönhetőek.

A mérkőzéseken történő edző – játékos közötti konfliktusok leggyakoribb okai

A konfliktusok leggyakrabban a rosszul végrehajtott technikai-taktikai megoldások, a gólhelyzet kihagyása a cserepadon elhelyezkedő játékosok fegyelmetlensége, játékosárs teljesítményének kritizálása és a késés miatt keletkeztek. A hibás technikai-taktikai megoldásokkal, a gólhelyzet kihagyásával és a késéssel szemben az idősebb korosztályok edzői kevésbé elnézőek. A fiatalabb korosztályok játékosainak a fegyelmezése a cserepadon

kicsivel hangsúlyosabban jelentkeznek. Megfigyelhető, hogy a mérkőzéseken a bemelegítést mindkét korosztálycsoportnál a játékosok fegyelmezettebben hajtják végre, mint az edzéseken. A játékostárs által elkövetett hibák kritizálása mindkét korosztálycsoportban a mérkőzéseken kevésbé hangsúlyosan jelentkezik.

Az edzéseken történő edző – szülők közötti konfliktusok leggyakoribb okai

A leggyakoribb konfliktusokat a szülők elfogult utasításai okozták. A fiatal korosztályoknál azért gyakoribb ez a konfliktus, mert a gyermeküket edzésre kísérő szülők azonnal reagálnak a gyermeküket érintő igazságtalannak vélt eseményekre. Az edző sportszakmai és pedagógiai hozzáértését is gyakrabban kritizálják, mint az idősebb korosztályok szülei. A nem megfelelő stílusú szülői utasítások elkerülése némiképp csökkenthető, ha az edzők erre a szezon kezdetén felhívják a szülők figyelmét. A gyermeküket edzésre kísérő fiatalabb korosztályok szülei a történéseknek közvetlen szemtanúi, így azok valódisága megkérdőjelezhetetlen számukra, ami egy biztos fellépés alapját teremti meg a vitában.

A mérkőzéseken történő edző – szülők közötti konfliktusok leggyakoribb okai

A leggyakoribb konfliktusok a szülők elfogult utasításai és a gyermekük cserejátékosként pályán eltöltött kevés ideje és a gyermek szerepköre (posztja) miatt alakultak ki. A felsorolt konfliktuskiváltó okok a fiatalabb korosztályoknál (U6-U12) gyakoribbak, mert a fiatalabb korosztályok szülei elfogultabbak gyermekükkel kapcsolatban és érzékenyebben érinti őket a gyermekük cserejátékosként történő szerepeltetése. A szülők a mérkőzések fokozott hangulata miatt sokkal jobban beleélik magukat a játékkal kapcsolatos eseményekbe, mint az edzéseken. Emiatt a viselkedésüket nem mindig tudják kontroll alatt tartani. Az idősebb korosztályok szülei kezdik belátni, hogy a mérkőzéseken gyermeküknek elsősorban az edzőjük utasításaira kell figyelni, ezért egyre inkább tartózkodnak a szülői utasításoktól.

A konfliktusok leggyakoribb okaival kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy az edzők a játékosokkal az edzéseken a bemelegítő gyakorlatok nem megfelelő intenzitású végrehajtása, a rosszul végrehajtott technikai-taktikai megoldások, a játékostárs teljesítményének a kritizálása és a késés, a mérkőzéseken pedig a rosszul végrehajtott technikai-taktikai megoldások miatt kerültek konfliktusba. A szülőkkel szemben a legtöbb konfliktust az edzéseken és a mérkőzéseken is az elfogult szülői utasításai.

A labdarúgó edzők oktató-nevelő tevékenysége

Az utánpótlásban dolgozó edzők elsősorban a játékosok labdás ügyességének a fejlesztésére koncentrálnak a játékosok személyiségformálásával szemben. A labdarúgás szeretete is fontos számukra, ami azt tükrözi, hogy az utánpótlásban dolgozó edzők azzal foglalkoznak, amit egyébként is szeretnek. A játékosok szeretete is fontos szempont, de kevésbé, mint a labdarúgás szeretete. A pedagógiai ismeretek alkalmazására a fiatalabb játékosok edzői nagyobb hangsúlyt fektetnek. A jó kapcsolat kialakítása a játékosokkal a fiatalabb korosztályoknál fontosabb. A szülőkkel a jó kapcsolat kialakítása a fiatalabb korosztályoknál fontosabb, mint az idősebbeknél. Az edzések nyugodt légkörének megteremtésére a fiatalabb korosztállyal foglalkozó edzők nagyobb hangsúlyt fektetnek.

Összességében elmondható, hogy a korosztálycsoportonkénti bontásban (U6-U12; U13-U19) szignifikáns különbség tapasztalható a szempont fontosságának megítélésében. A fiatalabb korosztályok esetében nemcsak a szülők szerepe jelentősebb, hanem a játékosok szeretete, a szabadidős tevékenységek ismerete és a pedagógiai ismeretek fontossága is. A csapatkapitányok véleményének a figyelembe vétele, a játékosok kondicionális képességeinek a fejlesztése, a játékosok szezon végi értékelése az idősebb korosztályoknál hangsúlyosabban jelentkezik. A legtöbb vizsgált szempont fontos az edzők számára, az ötös skálán a legalacsonyabb átlag is 3,5 felett található.

Az edzők konfliktuskezelési stratégiái

1. A legtöbb edző a problémamegoldó stratégiát választotta (63,1%), ezt követte a kompromisszumkereső (20,7%) és az alkalmazkodó stratégia (8,3%). Az elkerülő (3,9%) és a győztes/vesztes stratégia (4,0%) részesedése nem érte el a 10%-ot. Az edző – játékos és edző – szülők közötti felbontásból kiderül, hogy a szülőkkel szemben az edzők problémamegoldóbbak, tárgyalóbbak és versengőbbek is, mint a játékosokkal szemben.
2. A különböző osztályokban dolgozó edzők konfliktuskezelő stratégiáinak megoszlásában nincs lényeges különbség.
3. A fiatalabb korosztályok edzői a játékosokkal szemben gyakrabban használják a problémamegoldó stratégiát (64,8%; 59,8%), míg a kompromisszumkereső (20,8%; 22,6%), az alkalmazkodó (8,8%; 9,5%), az elkerülő (3,0%; 3,3%) és a győztes/vesztes stratégiákat (3,5%; 4,8%) ugyan néhány százalékkal, de többször használják a magasabb korosztályok esetében.
4. Az edző – játékos kapcsolat esetében minden szituációban a problémamegoldó stratégiát alkalmazták leggyakrabban az edzők. A cserejátékos pályán eltöltött kevés ideje és a keretszűkítés miatt keletkező konfliktusoknál nagyobb arányban használták a problémamegoldó stratégiát, mint a többi szituációnál (83,7%; 75,7%). A játékos szerepkörének (poszt) vitás helyzeteiben az edzők gyakrabban használták a kompromisszumkereső stratégiát (49,6%), mint a többi szituációban.
5. Az edző – szülők közötti konfliktusok esetében is, a szerepkörrel kapcsolatos konfliktus kivételével, a problémamegoldó stratégia dominált a felsorolt öt szituációban. A játékosokkal kialakult konfliktusokkal összehasonlítva az edzők a késésnél a szülőkkel szemben sokkal inkább problémamegoldóbbak (71,4%), mint a játékosokkal (46,6%). A szerepkör, a tehetség és a keretszűkítés szituációkban a szülőkkel szembeni kompromisszumkereső stratégiákhoz tartozó értékek magasabbak, mint ugyanezen szituációk játékosokkal szembeni kompromisszumkereső értékei. Ez azt jelenti, hogy a fent említett szituációkban (szerepkör, tehetség, keretszűkítés) az edzők a szülőkkel szemben a játékosokhoz képest jobban hajlanak a tárgyalásra.
6. A magasabb iskolai végzettség, a pedagógiai végzettség, a testnevelő tanári végzettség és a nagyobb edzői tapasztalat növeli a problémamegoldó konfliktuskezelő stratégia gyakoriságát.

7. A magasabb edzői képesítés növeli a győztes/vesztes konfliktuskezelő stratégia gyakoriságát a játékosokkal és a szülőkkel szemben is.
8. A konfliktuskezelő stratégiák önbecslésekor az edzők 49%-a a problémamegoldó, 48%-a a kompromisszumkereső stratégiát jelölte meg. A további három stratégia megoszlása nagyon alacsony. Összehasonlítva a szituációkra adott válaszokkal jelentős különbségeket találunk a válaszok és a saját értékelésük között (48. ábra).
9. Minden szituáció esetében, kivéve a negyedik szituációban, szignifikáns különbséget találhatunk az önbecslés és a konfliktusszituációk válaszai között.
10. A játékosok szeretete, valamint a labdarúgás szeretete esetében hét, illetve nyolc szituáció esetében találhatunk szignifikáns eltérést a konfliktuskezelő stratégiák között.

Vizsgálatomban jól nyomon követhető, hogy a konfliktuskezelési stratégiák százalékos megoszlását elsősorban a szituációk, másodsorban a résztvevők egymáshoz való viszonya és az életkori sajátosságok befolyásolják a legjobban. Ezt alátámasztja, hogy az edzők konfliktuskezelési stratégiái a különböző szituációkban a játékosokkal szemben másként alakultak, mint a szülőkkel szemben. A magasabb iskolai végzettség, a pedagógiai végzettség, a testnevelő tanári végzettség és a nagyobb edzői tapasztalat növeli a problémamegoldó konfliktuskezelő stratégia gyakoriságát a játékosokkal és a szülőkkel szemben is. A magasabb edzői képesítéssel rendelkező edzők gyakrabban használják a győztes/vesztes konfliktuskezelési stratégiát, mint az alacsonyabb képesítéssel rendelkező kollégáik.

A játékosok szerepkörének vonatkozásában

A labdarúgó játékosok a pályán történő jellegzetes feladataiknak megfelelően különböző szerepkörökbe sorolhatók, amelyeket sportszaknyelven posztoknak hívunk (kapus, védő, középpályás, csatár). Az egyes posztokra jellemző konfliktuskezelési stratégiák felmérését *Szitó Péter egyetemi hallgató*, a Thomas–Kilmann kérdőív felhasználásával egy 28 fős mintán végezte el (Szitó 2010). A minta kiválasztásánál figyelembe vette, hogy a két csapat egy egyesületben legyen és az egyik sikeres (U19), a másik kevésbé sikeres legyen (U16). A sikeresség kritériumát a tabellán elfoglalt helyezés alapján határozta meg. A két csapat játékosainak konfliktuskezelési stratégiái összehasonlításából arra a következtetésre jutott, hogy a kevésbé sikeres csapat tagjai a versengő stratégiát gyakrabban használják, mint a sikeres csapat tagjai. A posztonkénti stratégiák vizsgálatával kapcsolatban megállapította, hogy a minta csatáira a problémamegoldó, a középpályásokra és a védőkre az elkerülő és az alkalmazkodó konfliktuskezelési stratégia jellemző a legjobban. Ezen eredményekből az ideálisan elvárható konfliktuskezelési stratégia csak a csatárok esetében igazolódott be.

Megfigyelhető, hogy a konfliktuskezelő stratégiák vizsgálatával a testnevelés és sport területén Magyarországon viszonylag kevés kutató foglalkozik (2. melléklet). Ennek okát abban látom, hogy az emberek, így a sportolók többsége is, a konfliktusaikkal kapcsolatos kérdésekre nem mernek igazán nyíltan és őszintén válaszolni. A másik érv az lehet, hogy a konfliktusok kezelését több tényező is befolyásolja, amelyek együttes vizsgálata bonyolult és időigényes.

3.2. A külföldi szakértők kutatási módszerei és eredményei

A külföldi szakértők kutatási módszereinek és eredményeinek az áttekintését a teljesség igénye nélkül, az iskola és a sport környezetében fellelhető kutatások mentén végeztem el.

3.2.1. Az iskola környezetében

Az iskolai környezetében *Thomas Gordon* kutatásait érdemes kiemelni, amelyekből azt a következtetést vonta le, hogy a konfliktusok gyakorisága kevésbé, míg a megoldatlan konfliktusok száma és a konfliktus megoldására alkalmazott módszerek erősen befolyásolják a tanár – diák kapcsolat életképességét (Gordon 1989). Az nevéhez fűződő vereségmentes konfliktuskezelési módszer, amelynek lényegét már kifejtettem (lásd 2.5.2-es alfejezet).

John Dewey (Dewey 1978), *Werner Jeske* (Jeske 1981) és *Georg E. Becker* (Becker 1981) a konfliktusok kezelésének pedagógiai lépéseit térképezték fel, amelyeket már részleteztem (lásd 2.6.1-es alfejezet). Az iskola környezetében végezte kutatásait *Hans Gloeckel* is (Gloeckel 1982), aki a tanár – diák konfliktusok megoldási típusait térképezte fel (lásd 2.6.6-os alfejezet).

3.2.2. A sport környezetében

A sport területén fellelhető konfliktussal kapcsolatos kutatásokra a teljesség igénye nélkül térek ki.

Az egyik konfliktussal kapcsolatos kutatásban a kutatók a szerepkonfliktusok munkára gyakorolt hatását vizsgálták egy 100 fős mintán. A 2004-es athéni olimpia evezős versenyeinek rendezőit az alkalmazotti elégedettség kérdőív segítségével szondázták meg (The Employee Satisfaction Inventory; Koustelios–Bagiatis 1997). Megállapítást nyert, hogy azoknak az alkalmazottnak, akiknek szerepkonfliktusai, illetve szerepfélreértésük van, elégedetlenebbek munkájukkal (Ntomali és mtsai 2010).

Alison Sale a „Parents cause tension conflict for coaches and players (A szülők feszültséget okozó konfliktusai az edzőkkel és a játékosokkal)” c. tanulmányában különböző sportpályán történő eseteket ír le, melyekben egy közös tényező mindig akad: a szülők. Az ő túlradó nyerni akarásuk, agressziójuk és az, hogy saját gyermeküket szeretnék a legtöbbet a mérkőzésen játszani, rengeteg konfliktust generál. A munkában több edzőnek, játékosnak és néhány szülőnek a saját véleményét és tanácsait is bemutatja, így minden szemszögből lehetőség nyílik a vizsgálatra (Sale 2010).

Canadace Barton és *Craig Stewart*, a Montana State University kutatói (Bozeman, Montana, USA), a „Parental expectations of coaches: Closing the communication gap (A szülők elvárása az edzőktől: A kommunikációs szakadék áthidalása)” c. tanulmányukban azt vizsgálták, hogy a szülőknek milyen elvárásaik vannak a gyermekük edzőjével szemben. A kutatás Stewart egy előbbi kutatásának a folytatása, amiben azt az elméletet állította föl, hogy

ha az edzők jobban tisztába lennének a szülők elvárásaival, akkor kevesebb lenne a konfliktus közöttük és jobb kapcsolatot is tudnának velük kialakítani (Stewart 1994). Az új tanulmányban fény derül a jelenlegi elvárásokra, amelyeket összehasonlítottak az 1994-es eredményekkel. Kiderült, hogy a szülők más tulajdonságokat helyeztek előtérbe, mint 10 évvel ezelőtt. Az eredmények fontos információkat tartalmaznak, így ezek jól hasznosíthatók a folyton alakuló edző – szülő kapcsolat fejlesztésére. Végül, ez az információ hasznos lehet az új edzők képzésében is (Barton–Stewart 2004).

Karen Coffin a „Parent – Coach Conflicts (A szülő – edző közötti konfliktusok)” c. tanulmányában a szülők és az edzők közötti konfliktusokról ír. Sok általános problémát ismertet, az egyszerű nézeteltérésektől kezdve az erőszak megjelenéséig. Ezeknek az okaira és a lehetséges megoldásaikra ad javaslatokat, amelyeket a több éves edzői pályafutása közben észlelt tapasztalataiból merít. Fontosnak tartja az együttműködését, amelyben a szülőket partnerként kell elfogadni. Emellett felhívja a figyelmet a kommunikáció minőségére is (Coffin 2010).

Craig Stewart, a Montana State University kutatója (USA), a „Coaches Are From Earth... Parents Are Out of This World! (Az edzők a földről jönnek... a szülők nem evilágiak!)” c. tanulmányában az edzők és a szülők közötti kapcsolatot vizsgálta, előtérbe helyezve a problémák forrását. Legfontosabb problémaként a kommunikáció hiányát jelöli meg, ami abban nyilvánul meg, hogy az edzők gyakran nincsenek tisztában sem a szülők, sem a játékosok elvárásaival (Stewart 2005). Továbbá bemutatja a korábbi tanulmányai eredményeit is, amelyekből kiderültek a szülők kívánságai, elvárásai. Megállapította, hogy a különböző osztályokban sportoló játékosok szüleinek elvárásai nem azonosak, és ezekkel az edzők nincsenek tisztában a kommunikáció hiánya miatt. Következtetéseit 62 fő apa és 69 fő anya válaszainak véleménye alapján fogalmazta meg (Stewart 1994).

Patrick S. Foster, a Northcentral University kutatója (Prescott Valley, Arizona, USA), az „Evaluation of conflict between high school athletic coaches and parents (A középiskolai edzők és a szülők közötti konfliktus kiértékelése)” c. disszertációjában az edzők és a szülők közötti konfliktusok elemzésével foglalkozott, amelyhez kérdőíves és kvalitatív kutatási módszert is alkalmazott. A helyszín egy vidéki középiskola volt, ahol 59 fő edző és 64 fő szülő önként vállalkozott a kérdőívek kitöltésére. Kérdései az edzői vezetői készségekre és az edzői és szülői elvárásokra fókuszálódtak. Eredményei azt mutatják, hogy a konfliktusokat leggyakrabban az elvárások hiányos ismerete és a kommunikáció hiánya okozzák. A tanulmány arra is rámutat, hogy szükség van további kutatásokra, nagyobb körökben is (Foster 2009).

Ryan Hedstrom a „Coaching Through Conflict: Effective Communication Strategies (Edzősködés konfliktusos helyzetben: Hatékony Kommunikációs Stratégiák)” c. munkájában felsorolja azokat a tanácsokat, amelyek minden edző számára hasznosak lehetnek. Nézete szerint legfontosabb a folytonos kommunikáció és a felek egyenlőként történő kezelése. Sorra veszi azokat a technikákat, amelyeket kerülni kell (fölényeskedő problémakezelés, agresszív hozzáállás, a játékos hibáztatása stb.) és amelyek használata elengedhetetlen (a probléma lassú megközelítése, odafigyelés stb.). Véleménye szerint az edzői szakmában elengedhetetlen a konfliktushoz illeszkedő kommunikációs stratégiák ismeret és alkalmazása (Hedstrom 2009).

Steve Pavlovic, egy tapasztalt edző, felfedi az edző és a szülő közötti harmonikus kapcsolat fontos alapjait. Kezdetként a 4 legfőbb problémát ír le, mely konfliktust okozhat a szülő és az edző között (a játékos játékidéje, a képességek, melyeket tanítanak, az edző stílusa és a csapat szintje). Ezek után, pedig egy átlagos szülő - edző nézeteltérésnek a megfelelő kezelését elemzi, amit ha követünk, elháríthatjuk a nagyobb következményeket (Pavlovic 2004).

A labdarúgás területéről a játékvezetők vonatkozásban két tanulmányra fókuszálnék. Az egyikben a stresszhatások miatt létrejött pályaelhagyásokat vizsgálták (Taylor és mtsai 1990), a másikban labdarúgó játékvezetők és a játékosok közötti konfrontációkat tanulmányozta terepkutatással a kutató (McCaffery 2001).

A fent említett hazai és a nemzetközi szakirodalmi áttekintésből kiderül, hogy a konfliktusok kutatásának módszerei a testnevelés és a sport területén elsősorban az empirikus kutatásokra támaszkodnak. A kutatók előszeretettel alkalmazzák az állításokon alapuló Thomas-Kilmann (TKI) és a Management Decision Making (MDM) konfliktuskezelő kérdőívet, de fellelhetők a konfliktusszituációkat tartalmazó kérdőívek is. A kérdőívek kitölthetők úgy is, hogy meg kell becsülni, hogy egy általunk jól ismert személy miként válaszolna az állításokra, vagy miként cselekedne az adott szituációban. Mindkét fajta kérdőívnek és a kitöltésnek vannak előnyei és hátrányai is (lásd. 4.1-es alfejezet), amelyeket saját kutatásaim közben, a kérdőívek kitöltésekor tapasztaltam. A konfliktusok kutatásának szakembereivel történt konzultációim megerősítettek abban, hogy a szituációs kérdőívekkel lehet leginkább a konfliktuskezelő stratégiákat vizsgálni. Öröndetes, hogy mind a hazai és a nemzetközi vonatkozásban a kvantitatív kutatások mellett a kvalitatív kutatások is látótérbe kerülnek, amelyekkel a konfliktusok kialakulásának okait mélyebbre hatóan lehet elemezni (Foster 2009; Németh 2005b, 2015a, 2015b, 2015c; Vass 2009). Eddigi vizsgálataim eredményei nagymértékben hasonlítanak a többi kutató eredményeihez, miszerint a hallgatók konfliktuskezelő stratégiáinak százalékos eloszlásában nincsenek nagy különbségek. Mindegyik stratégiát nagyjából egyforma gyakorisággal használják a tanárjelöltek, a testnevelő tanárok és az edzők esetében viszont növekszik a problémamegoldás iránti igény. Ebből is látszik a gyakorlati tapasztalat jelentősége a sportpályák pedagógusainak munkájában. Az áttekintett szakirodalom tükrében megállapítható, hogy a kutatók többsége a konfliktuskezelő stratégiák megoszlását egy tényezőnek a befolyásolása alapján vizsgálta. Reményeim szerint a jövőben a kutatók olyan módszereket is kidolgoznak majd, amelyekben több befolyásoló tényezőnek az együttes vizsgálatára is sor kerülhet, amelynek segítségével megállapítható, hogy az iskolai, a pedagógiai, és az edzői végzettség, valamint az edzői tapasztalat miként hat a konfliktuskezelő stratégiákra az egyes szituációkban.

4. A KONFLIKTUSKEZELŐ STRATÉGIÁK KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI

A testnevelés és a sport területén kialakuló konfliktusok kutatásával közel tíz éve foglalkozom. Egyrészt a labdarúgó edzések környezetében az edző – játékos – szülők közötti interakciók konfliktusainak okait, helyeit és a labdarúgó edzők konfliktuskezelő stratégiáit vizsgáltam (Németh 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), másrészt a testnevelő szakos hallgatók konfliktuskezelő stratégiáit vetettem górcső alá (Németh 2007a, 2007b). Jelenleg a testnevelő tanárok munkája közben fellelhető konfliktusok helyeit, okait és a testnevelő tanárok konfliktuskezelő stratégiáit próbálom feltérképezni (Németh 2015a, 2015b, 2015c). A fent említett kutatások közben kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket is alkalmaztam, amelyek előnyeit és hátrányait is megtapasztaltam. A következtetéseket levontam és a kutatási módszerekkel kapcsolatos javaslataimat nemzetközi konferenciákon is ismertettem (Németh 2006d, 2006e, 2010, 2011a, 2014, 2015c).

A következőkben a konfliktuskezelő stratégiák kutatásával kapcsolatos módszereket szeretném bemutatni.

4.1 konfliktustörténetek gyűjtése

A konfliktustörténetek gyűjtésére azért van szükség, hogy ezekből kiválaszthassuk a leggyakoribb konfliktusok helyeit, okait és a konfliktustörténet során alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákat. Ezeknek a konfliktustörténeteknek az elemzése lehetővé teszi a szituációs helyzeteket leíró kérdőívnek a megszerkesztését. A konfliktustörténeteket begyűjthetjük a diákoktól, a testnevelő tanároktól, a testnevelés szakos hallgatóktól és a szülőktől. A résztvevőket arra kérjük, hogy írjanak le olyan konfliktustörténeteket, amelyek közben úgy érzik, hogy a megoldásuknál hátrányt szenvedtek. A könnyebb feldolgozás miatt adatlapot készítettem, amelyben a konfliktusok helyeiről, az okairól, a kezelés során alkalmazott módszerekről és a konfliktusok kimeneteléről informálódtam (3. melléklet). A konfliktusok kutatásának ez a módszere a fekete pedagógia tárgykörébe tartozik, amely még nem igazán terjedt el a testnevelés és sport területén (Hunyady és mtsai 2006).

4.2. Kérdőíves vizsgálat

A konfliktusok kutatásainak főbb területei elsősorban olyan *szervezetekre* koncentrálódnak, ahol a személyközi kapcsolatokban a vezető és beosztott érdekei valamiféle ellentétbe kerülhetnek (Bakacsi 1999; Klein 2001; Mastenbroek 1991; Primecz 1999; Wagner 2001). A kutatók által legkedveltebb terület a munkahelyek és az iskolák környezete. Gyakoriságát tekintve több kutató foglalkozott a tanár – diák és a tanár – szülő közötti, mint a tanár – igazgató vagy a tanár – tanár közötti ellentétekkel. Ennek oka az lehet, hogy a tantestületen belüli személyközi kapcsolatok kutatási eredményei még több konfliktus kialakulásához vezetnének, ezért az igazgatók általában nem engedélyezik az ilyen jellegű felméréseket.

A sport területén fellelhető konfliktusokat Magyarországon viszonylag kevesen vizsgálták, ennek ellenére a vizsgálati minták és a kutatások módszerei széles skálán mozognak. A legtöbben a kvantitatív, empirián alapuló kérdőíveket használták. Köztudott, hogy a testnevelő tanárok és a labdarúgó edzők is inkább a gyakorlati munkának a megszállottjai. Mindenféle papírmunkától, így a kérdőíves kutatásokban való részvételtől is igyekeznek távol tartani magukat. Megfelelő motivációval azonban könnyen együttműködő partnereivé válhatnak a kutatásnak.

4.2.1. A konfliktuskezelési kérdőív típusának kiválasztása

Magyarországon a testnevelés és sport területén végzett konfliktuskezeléssel kapcsolatos kérdőíves kutatások két nagy csoportba sorolhatók. Az egyik az *állításokon alapuló* (Acsai–Majoross 2003; Bartha 2006a, 2006b; Németh 2007a, 2007b), a másik a konfliktus *szituációkat közlő* (Németh 2011a, 2011b, 2011d; Szatmári 2003, 2006, 2007; Szatmári és mtsai 2004).

Az állításokon alapuló kérdőívek előnyei és hátrányai

Az állításokon alapuló kérdőívek közül legismertebb a Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann által kidolgozott kérdőív (Thomas–Kilmann 1974), amely „Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument”-ként terjedt el (TKI). Számos nevelési tanácsadó intézet napjainkban is ezt a kérdőívet, illetve ennek a változatait használja. Az eredeti kérdőív 30 állításpárt tartalmaz (A és B), amelyek közül ki kell választani a kitöltőre leginkább jellemző konfliktuskezelési stratégiát (4., 5. melléklet).

Az TKI egyik változatában 30 db állításra, állításonként ötfokozatú Likert-skálán kell válaszolni (6., 7. melléklet).

A TKI kérdőívnek egy másik változatban (Rahim és Mager adaptálta 1995-ben) a kitöltőnek 25 konfliktushelyzet állításaira kell úgy válaszolnia, hogy saját magát és egy munkatársának a várható viselkedését kell meghatározni ötfokozatú Likert-skálán (8., 9. melléklet).

Az eredeti TKI kérdőívhez és változataihoz is különböző megoldási kulcs tartozik. Igaz, hogy ezek formailag hasonlóak, de az oszlopok alatt összegyűjtött itemek más konfliktuskezelő

stratégiát képviselnek. Ha ezek az oszlopok felcserélődnek, akkor a konfliktuskezelési stratégiák is összekeverednek, ami a kutatások eredményét megkérdőjelezheti.

Egy Magyarországon még kevésbé ismert, Ternovszky Ferenc által lefordított „Management Decision Making” (a „döntéshozás irányítása” vagy a „határozathozatal”) kérdőív is fellelhető a kutatásokban (MDM). Ez a kérdőív 20 állítást tartalmaz és ötfokozatú Likert-skálával méri a válaszokat (10., 11. melléklet). Az MDM kérdőív eredeti angol változatát Kim S. Cameron és David A. Whetten adaptálta (Cameron–Whetten 1991; 12., 13. melléklet).

A fent említett, állításokon alapuló kérdőívek használatával kételyek merülhetnek fel, mert általánosságban előforduló konfliktushelyzetekre történő reakciókat próbálnak mérni, ami nem veszi figyelembe azt a környezetet, ahol a konfliktus lezajlik. A kutatók egyértelműen megállapították, hogy a konfliktuskezelési stratégiát az adott környezet erőteljesen befolyásolja (Gombocz 2004; Horváth-Szabó 1997; Szabó 2006; Szőke-Milinte 2004). Gombocz János szavait idézve (Gombocz 2004: 158): „Világossá vált ugyanis, hogy a tisztán pszichológiai szemlélet túlságosan izolált, nem ágyazódik megfelelőképpen a pedagógiai tevékenység strukturális jellegzetességeibe. A szerepvizsgálat az emberi kapcsolatok gazdagságában képes megragadni a pedagógus személyiségét. Így a problémák a szituációkból magyarázhatók, ezért kisebb a veszély, hogy izolált személyiség jelenik meg az interpretációban.”

A szituációs helyzeteket leíró kérdőívek előnyei és hátrányai

A szituációs helyzeteket leíró kérdőívek már jobban körülírják azt a környezetet, ahol a konfliktustörténet elkezdődik, és a kitöltőnek kell a válaszokba rejtett konfliktusmegoldási stratégiákat kiválasztani. Ennél a módszernél a vizsgálat alanya jobban bele tudja képzelni magát az adott szituációba, majd a családból, az iskolából vagy a kortársakkal átélt személyes konfliktusmegoldási tapasztalataiból ki tudja választani a legmegfelelőbb megoldást. Az így kapott válaszok sokkal realisabb, valóságghűbb képet adnak a konfliktuskezelésről. A szituációs kérdőívek megszerkesztése a kutatás eredményességének szempontjából az egyik legfontosabb terület. A nehézséget abban látom, hogy a válaszokba jól elkülöníthetően bele kell építeni a konfliktuskezelési stratégiákat. Ez a versengő és az elkerülő konfliktuskezelő stratégia esetén könnyen kivitelezhető, de az alkalmazkodó és az elkerülő, illetve a tárgyaló és problémamegoldó típusok között csak árnyalatbeli különbségek vannak, amelyet a lehetséges válaszok megfogalmazásában szem előtt kell tartani. Megkönnyíti a helyzetet a saját és a kollégák tapasztalatait figyelembe vevő valóságos konfliktustörténetek feldolgozása.

4.2.2. A konfliktuskezelési kérdőív kitöltési módszere

A TKI kérdőív kitöltése kétféleképpen történhet. Az egyik lehetőség, amikor a kitöltő saját maga választja ki a rá legjobban illő megoldást, a másik változat, amikor egy ismerős személy konfliktuskezelési stratégiáját becsüli meg. Mindkét esetben nagyon fontos az anonimitás biztosítása, hisz ez is befolyásolhatja a válaszadók megnyilvánulását.

A kitöltő konfliktuskezelési stratégiáinak meghatározása

A kutatás szempontjából releváns kérdőívek többségénél a kitöltő személy saját érzése alapján válaszolhat a kérdésekre. Mint minden kérdőív kitöltésénél, itt is felmerülhet az a probléma, hogy a kitöltők válaszaival szándékosan befolyásolhatják az eredményeket azáltal, hogy saját magukat a legelőnyösebb módon próbálják feltüntetni.

Ismert személy konfliktuskezelési stratégiáinak meghatározása

Sokan azt vallják, hogy a mások által leírt várható konfliktuskezelés hitelesebb, mint amit saját magunkról gondolunk. Ez a megállapítás csak akkor érvényes, ha nagyon jól ismerjük a másik személy jellegzetes személyiségjegyeit, és közösen átélt konfliktuskezelési tapasztalataik vannak a múltban és a jelenben (a jelen a kérdőív kitöltéséhez közeli időpontra vonatkozik). Amennyiben ezek a feltételek nem teljesülnek, a kapott eredmények nem reprezentálják hűen a valóságot. Az állításokon alapuló konfliktuskezelési kérdőívek használatának kételyei és a konfliktusszituációkat leíró kérdőívek használatának létjogosultsága kapcsán arra az álláspontra jutottam, hogy a testnevelő tanárok és az edzők konfliktuskezelési stratégiáját a saját maguk által kitöltött, szituációs helyzetekre adott válaszaik tükrözik legjobban.

4.3. Mélyinterjú vizsgálat

A társadalomtudományok területén egyre gyakrabban alkalmazzák a kutatók a mélyinterjút, amelynek sajátos módszertanával több kutató is foglalkozott (Kvale 2005; Schleicher 2007; Scipione 1994; Seidman 1991; Szabolcs 2001). A tervezésnél nagyon fontos, hogy a mélyinterjúhoz nyugodt légkörű helyszínt válasszunk, amelynek időtartama 30 és 60 perc közé tehető. Az interjú értékeléséhez célszerű hangfelvételt készíteni, melyhez a válaszadó engedélye szükséges. Az alany kiválasztását és a kérdéseket előre meg kell tervezni. A kérdezőnek olyan légkört kell teremtenie, hogy a válaszadó minél előbb túljusson a kezdeti izgalmi állapoton. Ehhez az szükséges, hogy a kérdező a személyközi kapcsolatok területén tapasztalattal rendelkezzen. Továbbá véleményem szerint nagyon fontos, hogy a kérdező olyan kommunikációs stílust alkalmazzon, amely alkalmazkodik a válaszadó életkori sajátosságaihoz. Amennyiben nem ismerik egymást, a mélyinterjú egy kölcsönös bemutatkozással kezdődik, majd a mélyinterjú céljának az ismertetése után feltehetjük a konfliktusok helyeire, okaira, résztvevőire és a kezelésükre fókuszáló kérdéseinket. A négy szemközti beszélgetés lehetővé teszi, hogy a válaszadó külső nyomás nélkül, őszintén kifejtse véleményét az átélt konfliktusainak a kezeléséről. Ilyenkor ne szakítsuk félbe, hisz ezekből az önértékelésekből következtethetünk arra, hogy a milyen beállítódással rendelkezik a konfliktusok kezelésével kapcsolatban.

4.4. Fókuszcsoportos vizsgálat

A fókuszcsoportos kutatásokra (Goldman – McDonald 1989; Mason 2005; Siklaki 2006; Sztárayné 2015; Vicsek 2006) általában 10-12 főt hívnak meg, melynek időtartama 90-120 perc. A vizsgálat helyszínét, idejét és célját előre egyeztetik a résztvevőkkel. A helyszín kiválasztására nagy gondot fordítanak a szervezők. A csoport tagjainak kiválasztása a kutatási céloknak megfelelően tudatosan történik, hiszen meghívhatják a téma legavatottabb képviselőit, de azoknak a véleménye is számíthat, akik kevésbé jártasak az adott témában. A csoporthoz való tartozás némi elégedettséggel töltheti el a résztvevőket, ami magabiztosságot adhat a megnyilvánulásaik közben. A felszínre kerülő, egymás gondolatait figyelembe vevő és egymás gondolataira épülő eszmefuttatások olyan „ötletrohamokat” (brainstorming) indíthatnak el, amelyek nagyon jól hasznosíthatók az aktuális kutatásban. A kezdeti feszültséget a bemutatkozásokkal és a „bemelegítő” játékokkal próbálják feloldani a moderátorok. A fókuszcsoportos vizsgálatok közben lehetőség van a konkrét konfliktustörténetek elemzésére és minősítésére is, eközben a résztvevők láthatják és hallhatják, hogy a véleményük milyen reakciókat vált ki a többiekben. Amennyiben az álláspontok különbözőek, célszerű az indokokat feltárni, majd konszenzusra jutni, hogy a hasonló, valós szituációban a megfelelő konfliktuskezelő stratégiát válasszunk.

5. A TESTNEVELŐ TANÁR – DIÁK – SZÜLŐK KÖZÖTTI KONFLIKTUSOK

A testnevelő tanár – diák– szülők közötti interakciók konfliktusainak számtalan helye és oka lehet. A konfliktusok leggyakrabban olyan helyeken jelentkeznek, ahol nagy a valószínűsége, hogy a résztvevők kapcsolatba kerüljenek. A testnevelő tanárok munkaidejük döntő részét az iskolában a testnevelés órákon és az iskolai versenyeken töltik. A következőkben azokat a helyeket és okokat mutatom be, amelyek a fent említett interakciókban a leggyakrabban fordulhatnak elő.

5.1. A testnevelő tanár – diák közötti konfliktusok helyei és okai

A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a leggyakoribb konfliktusterek a testnevelés óra előtt, közben és után jöhetnek létre. A testnevelés óra előtt az öltözőben a nem megfelelő öltözői rend, a fegyelmezetlen magatartás és a kulturálatlan beszéd miatt alakulhatnak ki konfliktusok. A testnevelés óra szerkezetén belül az óra elején, a rendtartó intézkedések közben, a sorakozó alatt szembesülhetnek a testnevelő tanárok a felszerelés hiányosságaival, az ékszerek viselésével és a különböző felmentési kérelmekkel. Az ékszereiktől a serdülőkorban levő diákok nem szívesen vállnak meg, de a balesetveszély miatt ezeket nem viselhetik a testnevelés órákon, melyekre megoldást jelenthet a ragtapasz. A testnevelés óra típusát tekintve azokon a képességfejlesztő órákon történik a legtöbb konfliktus, amelyeket a tornaterem kapacitása és a rossz időjárási viszonyok miatt a folyosón kell megtartani úgy, hogy az egyébként természetes munkazaj ne zavarja a tantermi szakórát. A diákolimpia helyszínére történő utazás közben, illetve a többnapos versenyeken a szálláson is gyakran alakulhatnak ki konfliktusok a fegyelmezetlen magatartás miatt. A versenyek helyszínén a konfliktusterek létrejötte a teljesítménykényszer miatt létrejövő stresszhelyzetben fokozottabban jelentkezhet. Különösen a labdás csapatsportágak vesztesre álló félidejében és a vereséggel végződő mérkőzések után alakulhatnak ki gyakran konfliktusok. Célszerű ezekre előre felkészülni és az értékelést akkor megtartani, amikor a tanítványok már megnyugodtak. Előfordulhat olyan szituáció is, amikor a tanítvány nem akarja megcsinálni a feladatokat, a képességeihez mérten szándékosan alulteljesít, kivonja magát a játékból. A Cooper teszt nem minden tanuló számára népszerű, ami miatt gyakoriak lehetnek a konfliktusok. A segítségadás közbeni érintés is konfliktust kiváltó ok lehet. Többször is előfordul, hogy a diákolimpiai versenyek időpontja egybeesik az egyesületi kötelezettségekkel. A bevált szokás szerint az iskola az első, amelyet a diákok és a szülők tudomására kell hozni. Gyakori konfliktust kiváltó ok lehet, ha az egyébként kitűnő tanuló testnevelés érdemjegye nem mutat jól a bizonyítványban.

5.2. A testnevelő tanár – szülők közötti konfliktusok helyei és okai

A szülők általában akkor kerülnek konfliktusba a gyermek testnevelő tanárával, ha azt észlelik, hogy a gyermekük nem akar a testnevelés órán részt venni. A szülők akkor járnak el helyesen, ha az okok tisztázásához a testnevelő tanár véleményét is meghallgatják. A konfliktus okai sokszor abból adódnak, hogy a testnevelő tanár nevelési és konfliktuskezelési módszereivel a szülők nem értenek egyet. A diákolimpiai versenyekre és mérkőzésekre a szülők sokszor elkísérik gyermeküket, ahol közvetlenül megfigyelhetik a testnevelő tanárok sportszakmai és pedagógiai hozzáértését. Előfordul, hogy a nemtetszésüket a pálya széléről próbálják a testnevelő tanár tudomására hozni. Ilyenkor konfliktuskiváltó ok lehet a cserejátékos játékidéje, illetve a cserejátékos posztja. Előfordulhat olyan eset is, amikor a gyermek szívesen vállalja a kapus posztot, de a szülő ezzel nem ért egyet és emiatt konfliktusba kerül a testnevelő tanárral. A szülők sokszor adnak olyan technikai és taktikai utasításokat a csapatnak, amelyek teljesen eltérnek a testnevelő tanár utasításaitól. Ilyen esetekben a játékosok elbizonytalanodnak, mert nem tudják eldönteni, hogy a testnevelő tanár, vagy a szülő utasításait kövessék. Gyakran előfordul, hogy a rossz tanulmányi eredmény miatt a szülők nem engedik a gyermekeiket versenyre. Az is gyakori ok lehet, hogy a szülő a gyermeke testnevelés osztályzatával nem ért egyet, illetve sérelmezheti, hogy a gyermeke testnevelés órán túl sokat dolgozik, és ezért elfárad. Konfliktushoz vezethet az is, amikor a kitűnő bizonyítványban rosszul mutat a testnevelés 4-es érdemjegye.

A szülők a gyermekükkel kapcsolatban felmerülő konfliktusokat a fogadóórákon tudják megbeszélni. A testnevelő tanárok a fogadóóráikat általában a testnevelő tanári irodában tartják, ahol nyugodt körülmények között beszélhetik meg a szóban forgó konfliktusokat. A diákolimpia versenyekre a szülők gyakran elkísérik a gyermeküket, ahol szintén kialakulhatnak konfliktusok. A szülők sokszor telefonon is felkeresik a testnevelő tanárokat, hogy a gyermekük magatartásával kapcsolatos konfliktusokról közvetlenül informálódhassanak.

6. A TESTNEVELŐ TANÁROK KONFLIKTUSKEZELŐ STRATÉGIÁI

A testnevelő tanárok konfliktuskezelő stratégiái széles skálán mozognak. A mintákat a családjukból, illetve azoknak a nevelőknek, pedagógusoknak, testnevelő tanároknak és edzőknek a konfliktuskezelő stratégiáiból merítik, akiknek a konfliktuskezelésével elégedettek voltak. Az elméleti háttér ismerete, a különböző minták és a gyakorlati tapasztalat lehetővé teszik, hogy a testnevelő tanárok a stratégiákat az adott szituációnak megfelelően tudatosan tudják befolyásolni. A következőkben a teljesség igénye nélkül, a testnevelés és sport területén jelentkező konfliktusok kezelésének sajátosságait szeretném bemutatni.

6.1. A testnevelő tanár – diák közötti konfliktuskezelő stratégiák

A kutatásokból kiderült, hogy a testnevelő tanárok a konfliktusaikat a szituációknak megfelelően igyekeznek minél előbb megoldani. A többszöri felszerelés hiánya miatti konfliktuskezelés egyik lehetséges módja, hogy egyes osztályzatot adnak a testnevelő tanárok. A szaktanári figyelmeztetés talán a legszigorúbb, amit a kirívóbb esetekben szoktak alkalmazni. Véleményem szerint a személyes beszélgetés az egyik leghatékonyabb eszköz, ahol a meggyőzés módszerével a megfelelő irányba terelhetjük tanítványunkat. Speciálisan a testnevelő tanárok konfliktuskezelésére jellemző, amikor a konfliktusok kezelését mozgásos cselekvések végrehajtásával próbálják megoldani. Ezek közül a leggyakoribb a fekvőtámaszban karhajlítás és nyújtás, a négyütemű fekvőtámasz és a futtatás. Az óra előtti fegyelmezetlen magatartás következménye lehet, hogy a testnevelés órán a játék kevésbé hangsúlyosan, vagy egyáltalán nem szerepel. Az is gyakori, hogy a fegyelmezetlen diák nem vehet részt a játékban és csak messziről szemlélheti a többiek játékát. Amikor az osztály többségével vannak fegyelmezési problémák, akkor a testnevelő tanárok gyakran alkalmazzák a kollektív büntetést, amelynek egyik változata lehet, hogy az óra végére tervezett játék elmarad. A bocsánatkérés kikényszerítése is gyakori konfliktuskezelési módszer lehet. A testnevelő tanárok konfliktuskezelése sok esetben példaértékű lehet, ezért fontos, hogy mindig próbáljuk meg a mindkét fél számára elfogadható megoldást megtalálni. A testnevelő tanároknak a testnevelés órákon olyan légkört kell teremteni, hogy a lehető legkevesebb csökkentsék a konfliktusok létrejöttének valószínűségét.

6.2. A testnevelő tanár – szülők közötti konfliktuskezelő stratégiák

A testnevelő tanárok és a szülők közötti konfliktusok megoldása a legtöbb esetben a problémamegoldó konfliktuskezelési stratégiával történik. A megkérdezettek álláspontja szerint a konfliktusokat akkor tudják hatékonyan kezelni, ha egyenrangú félként számolnak a szülőkkel. Az iskolának és a szülőknek is az a célja, hogy a tanulók tartsák be az alapvető viselkedési szabályokat. A probléma abból adódik, amikor az iskola és a család értékrendje között jelentős a különbség. Ilyen esetekben a szülőkkel történő négy szemközti beszélgetés

vezethet eredményhez. Amennyiben ez sem elegendő a konfliktusok kezeléséhez, a testnevelő tanárok sokszor igénybe veszik az osztályfőnökök és az igazgatók segítségét. A testnevelő tanároknak a szülőkkel a harmonikus kapcsolat kialakítására kell törekednie. Ezt elősegíthetik, illetve gyengíthetik azok a pozitív és negatív visszajelzések, amelyeket a tanítványok a szüleiknek adnak a testnevelő tanáruk konfliktuskezelő módszereivel kapcsolatban. Ezeket a visszajelzéseket azonban célszerű a szülőknak a fogadóórákon a testnevelő tanárral is egyeztetni, mert a diákok sokszor a saját érdekeiket helyezik előtérbe.

7. A KONFLIKTUSMEGELŐZŐ TEVÉKENYSÉGEK

A konfliktusok kezelésével kapcsolatban megállapítható, hogy a résztvevők a folyamatot megpróbálják olyan mederbe terelni, ahol a céljuk megvalósításához kiválasztott konfliktuskezelési stratégiákat minél hatékonyabban végre tudják hajtani. Ennek a folyamatnak számtalan buktatója lehet, ezért sokan azon az állásponton vannak, hogy a konfliktusok kezelésének az egyik legjobb formája, ha megpróbáljuk őket megelőzni. Ehhez viszont ismerni kell a leggyakoribb okokat, majd olyan körülményeket teremteni, ahol ezek az okok nem tudnak kialakulni. Amennyiben a testnevelő tanár a munkájában ezt szem előtt szeretné tartani, akkor a konfliktussal kapcsolatos ismeretein kívül a pedagógiai szervezőképességére és a pedagógiai tapintatára is szüksége van. A következőkben a teljesség igénye nélkül azokra a szervezési feladatokra szeretném a figyelmet felhívni, amelyekre a testnevelés órák és az iskolai tétmérkőzések előtt érdemes odafigyelni.

7.1. A testnevelés órák vonatkozásában

Napjaink testnevelő tanárainak a lehetőségeikhez képest a testnevelés órákon olyan körülményeket kell biztosítaniuk, amelyek megfelelnek a diákok és a szülők elvárásainak is. Ezek közül vannak olyanok, amelyeken a testnevelő tanár a legjobb szándéka ellenére sem tud javítani, de vannak olyanok is, amelyekhez elengedhetetlenül szükséges a testnevelő tanár aktív részvétele. A testnevelés órák előtti megfelelő öltözői rend, fegyelmezett magatartás, jó hangulat már megfelelő alapot teremthet a testnevelés óra célkitűzéseinek a sikeres megvalósításához. A helyes magatartás kritériumait a testnevelő tanárnak kell közölni, amit az alacsonyabb korosztályoknál állandóan, a magasabb korosztályoknál pedig alkalmasszerűen célszerű ellenőrizni. Az ellenőrzés elmaradhatatlan része az értékelés, amelynek módszereit a testnevelő tanár a diákok életkori sajátosságának megfelelően alakíthatja. Az alacsonyabb korosztályoknál előfordul, hogy az öltözködés még nem megy önállóan, de a korosztályok előrehaladtával a diákok egyre önállóbbak lesznek. Jól bevált gyakorlat, hogy a testnevelő tanárok a tanév kezdetén kijelölik a szertárosokat, akik a testnevelő tanári utasításoknak megfelelően segítenek a sporteszközök kiosztásában és összegyűjtésében. A feladatra az alacsonyabb osztályokban még található önként jelentkező, a magasabb korosztályoknál viszont előfordulhat, hogy ki kell jelölni valakit, amit a kijelölt személy nem mindig fogad el. Javíthatunk a helyzeten, ha a kijelölést valamilyen humoros mondóka segítségével hajtjuk végre, de ettől még a feladat kijelölésre kerül. Amennyiben a kijelölt diáknak továbbra is nehézséget jelen a szertárosi feladat ellátása, akkor a megbízást célszerű rövidebb időszakaszokra bontani. A testnevelés órák célkitűzéseinek a megvalósításához mindig biztosítani kell a megfelelő darabszámú és minőségű sporteszközöket. A sportjátékok oktatása közben a labda az egyik kritikus pont, amelynek minősége és hiánya konfliktushoz vezethet (Németh 2015d). A fiatalabb tanulónál nagyon fontos lenne, hogy mindenkinek jusson labda a testnevelés órán. A labdák felvétele is konfliktushoz vezethet, ha azokat egyszerre, egy szűk nyílású labdatartó hálóból akarják kivenni a diákok. A konfliktus elébe mehetünk, ha a labdákat kivesszük a hálóból és egymás mellé a földre helyezzük. Konfliktust kiváltó ok lehet

a kapuk és a pálya méreteinek nem egyértelmű jelölése is. Előregyártott kapu hiányában a kapu szélessége bójákkal jól behatárolható, de a magassága már nem. A kifeszített kötél nem biztosítja a gól egyértelmű megállapítását, hisz nehéz eldönteni, hogy felette vagy alatta haladt át a labda. Célszerű a kapukat hálóval ellátni, hogy a gólokat jobban érzékeljük és a labdákat könnyebben összegyűjtsük. Amennyiben nincsenek határvonalai a pályának, úgy ezeket is ki kell jelölni, hogy elkerüljük a vitás helyzeteket. A csapatalakítás, közben szintén gyakoriak lehetnek a konfliktusok, ezért a testnevelő tanároknak tisztában kell lenniük a csapatválasztás folyamatának pedagógiai és pszichológiai hátterével. A sportjátékok mérkőzésein nem szabad megengedni, hogy a diákok szándékosan durva szabálytalanságokat kövessenek el és játékos társaik teljesítményét kritizálják. A helytelen kommunikációs stílust a történés pillanatában azonnal korrigálni kell, hogy megakadályozzuk a nagymértékű elterjedését.

7.2. Az iskolák közötti tétmérkőzések vonatkozásában

Az iskolák közötti tétmérkőzések vonatkozásában a leggyakoribb konfliktust kiváltó ok, hogy mindenki szeretne kezdőjátékos lenni, de ezt a szabályok nem teszik lehetővé. A reális az lenne, ha a játékosok nagyjából azonos időmennyiséget tölthetnének a játéktéren. A testnevelő tanárok szakmai megfontolásainak következtében ez azonban a gyakorlatban nem mindig valósul meg. A korosztályok előrehaladtával egyre inkább növekszik a kezdőjátékosok és a cserejátékosok pályán töltött idejének a különbsége. Minden testnevelő tanár tudatában van annak, hogy a mérkőzéseken tudnak a játékosok a legnagyobb hatékonysággal fejlődni. Ebből következően, aki kevesebb játéklehetőséget kap, annak a fejlődése is lassabb ütemben megy végbe. A testnevelő tanároktól függ, hogy a kezdőjátékosok és a cserejátékosok teljesítménybeli különbségét mennyire akarják egy szintre hozni. A gyakorlat azt mutatja, hogy a tehetségesebb diákok többet szerepelhetnek, mint kevésbé tehetséges társaik. Hosszabb távon azonban a cserejátékosokra is számítani kell, mert ők is a csapat azonos értékű tagjai szeretnének lenni. A testnevelő tanár akkor cselekszik helyesen, ha a lehetőségekhez és a célokhoz képest megpróbál mindenkinek nagyjából azonos játékidőt biztosítani. Ezzel lehetővé teszi, hogy a játékosok fejlődésbeli különbsége minimálisra csökkenjen. Az alacsonyabb korosztályoknál a játékszabályok lehetőséget adnak arra, hogy a mérkőzések félidejében sorokat cseréljenek a csapatok és így mindenki azonos időt tölthet a pályán. Lényegesnek tartom, hogy mindenki egyforma mezben lépjen pályára. A mezszámok kiosztása szintén konfliktuskiváltó ok lehet, különösen a 10-es számú mez tekintetében. Általában ezt a legügyesebb játékos kapja, amelynek eldöntése a testnevelő tanár feladata. A nem megfelelő poszton történő játszgatás is konfliktust eredményezhet. Előfordulhat, hogy az egyéni érdekeket a csapat érdekének alá kell vetni, amit az érintett játékos és a szülőkkel is közölni kell. A mérkőzések szünetében olyan szakmai érvekkel alátámasztott utasításokat kell adni, hogy azok a játékosok önbizalmát növeljék. Az életkori sajátosságoknak megfelelő motivációs módszereket a változatosság igényével átszöve kell alkalmazni, hogy azok mindig célhoz vezessenek. Az ellenfél tisztelete és játékának elismerése szintén a konfliktusok számának csökkenéséhez vezethet. A testnevelő tanároknak a pálya szélén olyan magatartást kell tanúsítaniuk, hogy ez a játékosok teljesítményére, viselkedésére pozitívan hasson. A

testnevelő tanárok játékvezetőkkel szemben alkalmazott kommunikációs stílusa nem minden esetben nevezhető példaértékűnek, amelyet sajnos a játékosok is átvehetnek. A konfliktusok számának csökkenését eredményezheti a játékszabályok rendszeres átisméltése, mellyel megelőzhetőek azok a szabálytalanságok, amelyek a játékosok a kiállításhoz vezethetnek.

8. ÖSSZEGZÉS

Visszaemlékezve az általános iskolai és gimnáziumi testnevelő tanáraink konfliktuskezelő módszereire, azok igen változatosak és hatékonyak voltak. Be kell azonban látnunk, hogy napjainkban ezek már nem alkalmazhatóak minden esetben, hisz társadalmunk állandó változásai kihatással vannak a testnevelő tanárok konfliktuskezelő kultúrájára is. Véleményem szerint az oktatás közben létrejövő konfliktusok kezelése nagymértékben kihat a tanár – diák – szülő kapcsolatra, ezért mindenképpen hasznosnak tartom az olyan kutatásokat, amelyek a fent említett interakciók konfliktusainak helyeit, okait és a résztvevők konfliktuskezelő stratégiáit igyekeznek górcső alá venni. A mélyinterjúk vizsgálatok elemzéséből kiderült, hogy a testnevelő tanár – diák közötti konfliktusok gyakorisága a korosztályok előrehaladtával növekvő tendenciát mutat. Ez azzal magyarázható, hogy a diákok az életkor növekedésével egyre jobban kinyilvánítják a nemtetszésüket. A szülőkkel történő konfliktusokat a testnevelő tanárok a legtöbb esetben a problémamegoldó konfliktuskezelő stratégiával igyekeznek megoldani. A legtöbb esetben az iskola és a szülők is hasonló állásponton vannak a gyermekük konfliktusainak kezelésével kapcsolatban. Ilyenkor viszonylag könnyebb helyzetben vannak a testnevelő tanárok, hisz a maguk mögött érezhetik a szülők támogatását, ami nagymértékben megnöveli a diákjaikkal kialakult konfliktusaik hatékony megoldását. Amennyiben ez nem teljesül, akkor a diákok megpróbálják a saját érdeküket minél jobban előtérbe helyezni, ami mégjobban kiélezheti az ellentéteket. Kiderült, hogy a konfliktuskezelő stratégiákat a szituációk, a diákok kommunikációs stílusa, a testnevelés óra típusa és a korosztályok életkori sajátosságai befolyásolják a legjobban. A testnevelés órák környezetében a konfliktusterek főként a testnevelés órák elején a rendtartó intézkedések közben, a képességfejlesztő órákon, a vesztésre álló mérkőzések félidejében és a vesztés mérkőzés után jelenhetnek meg. A konfliktust kiváltó okok közül a legtöbbször a felszerelés hiányából, a fegyelmezetlenségből és a nem megfelelő kommunikációs stíusból adódó konfliktusokat emelték ki. A vizsgálati személyek közül legtöbbször a konfliktusok kezelésére különböző mozgásos cselekvések végrehajtását alkalmazzák. Ennek oka az is lehet, hogy a konfliktusok kezelését nagyban befolyásolja, hogy mennyi a rendelkezésre álló időmennyiség. A képességfejlesztő órákra differenciáltan olyan gyakorlatokat kell tervezni, amelyek végrehajtása közben minden résztvevő sikerélményhez juthat. A testnevelő tanároknak olyan légkört kell teremteni, hogy a lehető legkevesebbre csökkentsék a konfliktusok létrejöttének valószínűségét. A sportszakmai tudás átadása közben tudatosan kell alkalmazniuk az oktatási folyamat közben létrejövő konfliktusok kezelésének pedagógiai alapelveit.

A testnevelő tanárok konfliktuskezelő stratégiáinak vizsgálatához eddig főként mélyinterjúk vizsgálatokat végeztem. Ezek elemzése és a saját tapasztalataim egyértelműen megerősítették bennem azt a tényt, hogy a testnevelő tanárok szerepvállalása a konfliktusok kezelésében létfontosságú, hisz ennek a minősége döntően befolyásolhatja a sikerességüket. A kutatásomat a jövőben fókuszcsoportos vizsgálatokkal is szeretném kiegészíteni, amely lehetővé teszi, hogy a felszínre került konfliktuskezelési stratégiákat közösen elemezzük, majd egymás előtt kiértékeljük. A konkrét esetekben megtörtént konfliktuskezelő módszerek elemzéséből a résztvevők közvetlenül olyan visszajelzéseket kaphatnak, amelyek a hasonló

konfliktusszituációkban kihatással lehetnek a testnevelő tanárok által alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákra.

A konfliktuskezelő stratégiák alkalmazásának használatával és az elemzésükkel kapcsolatban mindenképp meg kell említeni, hogy egyik sem nevezhető jónak vagy rossznak, mivel az adott szituáció és a résztvevő felek egymáshoz való viszonya erőteljesen befolyásolja, hogy a résztvevők miként cselekednek a konfliktuskezelés történeti lefolyása közben. A felek legnagyobb megelégedését a legtöbb esetben a problémamegoldó stratégia jelenti, de ez csak akkor valósítható meg, ha mindkét félben megvan az erre való törekvés. Előfordulhat, hogy bizonyos szituációkban valaki tudatosan olyan stratégiát választ, ami teljesen különbözik a tőle megszokott, és ezért elvárható magatartástól. Az egyén, illetve néha a közösség érdeke is befolyásolja, hogy a résztvevők melyik stratégiát alkalmazzák. Nézőpont kérdése, hogy a felek céljainak eléréséhez, melyik konfliktuskezelési stratégia nevezhető a legjobbnak. Ehhez viszont tisztában kell lenni a másik fél céljaival, amit nem minden esetben hoz a másik tudomására.

Végezetül könyvemet a konfliktusok kutatásának egyik legismertebb szakemberének, Thomas Gordon szavainak az idézetével szeretném lezárni:

„A konfliktusoknak nem a száma, hanem a kezelésük minősége a mérvadó.”

Bízom benne, hogy a könyvben leírt tapasztalataim a kutatási eredményeimmel alátámasztva útmutatásul szolgálhatnak a testnevelés és sport területén dolgozó szakemberek konfliktuskezelésének minőségi változásához.

Irodalomjegyzék

- Acsai Irén – Majoross Kinga (2003): Konfliktuskezelési stratégiák felmérése a TF hallgatóinak körében. In: Mónus András (szerk. 2005): IV. Országos Sporttudományi Kongresszus. I. kötet, MSTT, Budapest, 312-317.
- Alfermann, D. (1993): Soziale Prozesse im Sport. In: Gabler, H.: Einführung in die Sportpsychologie. Bd. 3, Schorndorf.
- Allport, G. W. (1985): A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Atkinson, R. L. – Atkinson R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J.-Nolen – Hoeksema, S. (2001): Pszichológia. 2. kiad. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ágoston György (1970): Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1999): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bakacsi Gyula (1999): Szervezeti magatartás és vezetés. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Bakos Ferenc (1984): Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona – Putnoky Jenő (1980): Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barlai Róbert – Torma Kálmán (1984): A tréningcsoportok alkalmazásának néhány hazai tapasztalata a vezetőképzésben. Kézirat.
- Bartha Csaba – Tóth János (2005): A labdarúgó edző személyisége. Futball Tréner, 1. sz. 18-21.
- Bartha Csaba (2006a): Európai labdarúgó játékvezetők konfliktuskezelési képességeinek vizsgálata. In: Németh Zsolt (szerk.): Az interakció jelentősége a labdarúgásban. PTE TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, Pécs, 19-32.
- Bartha Csaba (2006b): A játékvezető szakmai teljesítménye és szerepvállalása a mai labdarúgásban. PhD disszertáció, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
- Bartha Csaba – Majoross Kinga – Puhl Sándor – Hamar Pál (2006): Labdarúgó játékvezetők és játékvezető asszisztensek konfliktuskezelő képességeinek összehasonlító vizsgálata. Alkalmazott Pszichológia, 1. sz. 90-100.
- Batta Klára (2002): A tornasport nevelő hatásának empirikus vizsgálata. PhD disszertáció, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
- Bauman, S. (2006): Csapatpszichológia. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Bábosik István (1971): Személyiség és pedagógia. MTA, Budapest.
- Bábosik István (1981): A személyiség irányultságának formálása mint nevelési cél. Magyar Pedagógia, 3. sz. 231-245.

- Bábosik István (1982): Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (1992): A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd KK, Budapest.
- Bábosik István (1997): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2003): Alkalmazott neveléstudomány. Okker Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik István – Mezei Gyula (1994): Neveléstudomány. Telosz Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1972): Értékelés a pedagógiában, problémák, perspektívák. Pedagógiai Szemle, 3. sz. 211-220.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk. 1997): Pedagógiai Lexikon. I-III. köt. Keraban Kiadó, Budapest.
- Becker, G. E. (1981): Lehrer lösen Konflikte. Urban Schwarzenberg, München – Wien – Baltimore.
- Becker, G. E. (1988): Lehrer lösen Konflikte. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Benedek István (1995): Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Berei Andor (főszerk. 1962): Új Magyar Lexikon. 4. kötet. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Bettinghaus, E. P. (1997): A meggyőző kommunikáció. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Biróné Nagy Edit (szerk. 2004): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Bíró Melinda (2007): Tanítási-tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre. PhD disszertáció, Semmelweis Egyetem, Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Blake, R. R. – Mouton, J. S. (1964): Reactions to intergroup competition under win – lose conditions. Management Science, 420-435.
- Boulding, K. (1962): Conflict and Defense. Harper and Row, New York.
- Buda Béla (1980): Az empátia – a beleélés lélektana. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Budavári Ágota (2007): Sportpszichológia. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Cameron, K. S. – Whetten, D. A. (1984): A model for teaching management skills. Organisational Teaching Journal, 8. sz. 21-27.
- Cameron, K. S. – Whetten, D. A. (1991): Developing management skills. Harpercollins College Div, New York.
- Carver, C. S. – Scheier, M. F. (1998): Személyiség-pszichológia. Osiris, Budapest, 9. fejezet, 222-232.
- Caselmann, C. (1949): Wesenformen des Lehrers. Stuttgart.

- Coleman, P. T. – Deutch, M. – Marcus E. C. (2014): The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practise. Jossey-Bass.
- Coser, L. A. (1967): Continuities in the study of social conflict. The Free Press, New York.
- Covey, S. R. (1992): Principle - Centered Leadership. Simon & Schuster, New York.
- Cseh-Szombathy László (1985): A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Cseh-Szombathy László (1994): A konfliktus fogalma. In: Győryné Beregszászi Sára – Sz. Balogh Mária (szerk.): Feszültség és konfliktusok az iskolában. Szöveggyűjtemény. KLTE, Debrecen, 8-31.
- Csepeli György (1997): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dahrendorf, R. (1959): Class and Class Conflict. In: Industried Society. University Press, Standford.
- de Bono, E. (1985): Conflicts (A Better Way to Resolve Them.). Penguin Books, London.
- Deutsch, M. (1973): The resolution of conflict. Yale University Press, New Haven.
- Dewey, J. (1978): A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dombi Alice (2005): Tanári minta – mintatanár. (3. bőv. kiad.) APC Stúdió, Gyula.
- Domschitz Mátyás: (2001): Iskola – szülő konfliktus kezelése külső segítséggel. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 88-99.
- Dögei Ilona (1988): Tizenévesek iskolai illetve tanár-tanuló konfliktusai. Szociológia, 3. sz. 327-342.
- Fercsik Erzsébet – Raácz Judit (2006): Kommunikáció és Nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Filley, A. C. (1975): Interpersonal Conflict Resolution. Illinois, Glenview, Scott, Foresman.
- Finácz Ernő (1995): Elméleti pedagógia. OPKM. Budapest.
- Fink, C. F.: (1968) Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. Journal of Conflict Resolution, 12. évf. 412-445.
- Flanders, N. A. (1970): Analysis of teaching behavior. Reding M. A., Addison – Wesley.
- Földes Petra – Hadházi Livia (2006): Szemtől szembe. Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. RAABE Kiadó, Budapest.
- F. Várkonyi Zsuzsa (1999): Tanulom magam. Studium Effektive Kiadó, Budapest.
- Galicza János (1981): Tekintély és alkotás a pedagógus munkájában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1998): Neveléstudomány. Okker Kiadó, Budapest.
- G. Donáth Blanka (1977): A tanár – diák kapcsolatáról. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Gloeckel, H. (1982): Konflikte im Schulischen Zusammenleben. Unterricht und Erziehung, 3. sz. 5-10.
- Goldman, A. E. – McDonald, S. S. (1989): The Group Depth Interview: Principles and Practices. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gombocz Gábor – Gombocz János (1999): A nevelő – nevelt viszony néhány jellegzetessége a sportban. Sporttudomány, 1. sz. 16.
- Gombocz János (2001): Sportpedagógiai problémák a gyermeklabdarúgásban. In: Mónus András (szerk.): Új kihívások a gyermeklabdarúgásban. Gyermeklabdarúgás IV. Fair Play Sport Bt., Budapest, 24-28.
- Gombocz János (2002): Sport és nevelés. In: Göltl Béla (szerk.): Labdarúgás lépésről lépésre. MSTT, Budapest, 15-37.
- Gombocz János (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Biróné Nagy Edit (szerk.): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 147-172.
- Gordon, Th. (1989, 1994): T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Griffin, E. M. (2003): Bevezetés a kommunikáció elméletébe. Harmat Kiadó, Budapest.
- György Júlia (1978): A nehezen nevelhető gyermek. Medicina Kiadó, Budapest.
- Hajduné László Zita (2015a): Tehetséggondozó programok alternatíváinak bemutatása és alkalmazásának lehetősége az iskolai testnevelés és sport területén. In: Torgyik Judit (szerk.) Százarcú pedagógia. International Research Institute, Komárno, 509-513.
- Hajduné László Zita (2015b): A fair play szellemisége, mint a sport sajátos értéktöbblete. In: 6. Báthory-Brassai Konferencia (BBK): Kárpát-medencei Versenyképesség. Óbudai Egyetem, Budapest.
- Harsányi László (2000): Edzéstudomány I. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Harsányi László (2001): Edzéstudomány II. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Hoffman, M. L. (1991): Empátia, társas kogníció és morális cselekvés. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): Morális fejlődés, empátia és altruizmus. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Horányi Özséb (1999): A kommunikációról. In: Béres Imre – Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Osiris Kiadó, Budapest.
- Horney, K. (1945): Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis. W.W. Norton, New York.
- Horváth László – Prisztóka Gyöngyvér (2005): A sportpedagógia és sportpszichológia alapkérdései. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Horváth László – Schmercz István (1998): A sportpedagógia és sportpszichológia alapkérdései. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.

- Horváth-Szabó Katalin (1997): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Horváth-Szabó Katalin – Vigassyné Dezsényi Klára (2001): Az agresszió és kezelése. Tanári kézikönyv. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hurrelmann, K. (1990): Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz GmbH, Weinheim/Basel.
- Imre Sándor (1995): Neveléstan. OPKM, Budapest.
- Jeske, W. (1981): Konfliktfeld Schule. Pedagogischer Verlag, Düsseldorf.
- Johnson, D. W. (1981): Reaching out. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kis Jenő (1980): A pedagógia elméleti alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klineberg, O. (1954): Social Psychology. Henry Holt and Company, New York.
- Klein Sándor (2001): Vezetés- és szervezetpszichológia. SHL Hungary Kft., Budapest.
- Klein Sándor – Farkas Katalin (1989): Mennyire sért? Tanárok és tanárjelöltek véleménye pedagógiai konfliktusszituációkról. Módszertani füzetek 25. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged.
- Konczosné dr. Szombathelyi Márta (2007): Kommunikációs ismeretek. UNIVERSITAS-GYŐR Kht., Győr.
- Kormosné Acsai Irén (1984): Kísérlet a testnevelő tanár személyiségének pedagógiai – pszichológiai vizsgálatára. (Módszertani előtanulmány). TF közleményei, 1. sz. 99-107.
- Kormosné Acsai Irén (1985): Konfliktushelyzetek kiértékelési technikáinak összehasonlító vizsgálata. TF közleményei, 3. sz. 47-61.
- Koustelios, A. D. – Bagiatas, K. (1997): The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. Educational and Psychological Measurement, 57. sz. 469-476.
- Kósáné Ormai Vera (1990): Kölcsönös tisztelet és megértés a tanár-diák kapcsolatban. Nev. 26. évf. 1-2. sz. 43-46.
- Kriesberg, L. (1973): The Sociology of Social Conflicts. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kuzmina, N. V. (1963): A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kvale, S. (2005): Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Lajkó Károly (2002): A stresszcsökkentő viselkedés. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Lappints Árpád (szerk. 2002): Érték és nevelés. Szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Pécs.
- Lazarus, R. S. – Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. Springer, New York, 117-180.

- László János (1998): Szerep, forgatókönyv, narratívum. Scientia Humana Kiadó, Budapest.
- Leimdorfer Tamás (1992): Nem mese ez. Konfliktusmegoldás csoportmunkában. Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok.
- Leymann, H. (1990): Mobbing and psychological terror at workplaces. Violence and Victims, 5. sz. 119-126.
- Lewin, K. (1972): Mezőelmélet a társadalomtudományokban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lewin, K. (ford.: Illyés Sándor, Mérei Ferenc, 1975): Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Liskó Ilona (1990): Spontán szocializációs folyamatok az iskolában. Kézirat. Siófok.
- Luthans, F. – Rosenkrantz, S. A. – Henessey, H. W. (1985): What do successful managers really do? An observation study of managerial activities. Journal of Applied Behavioral Science, 21. sz. 255-270.
- Majó Ádám (2009): Edzői konfliktusok a labdarúgó játékosai szemszögéből. XXIX. Országos Diákköri Konferencia, Testnevelés- és Sporttudományi Szekció, Sopron.
- Makszin Imre (2002): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Management Decision Making. Tutor Guide (1996). University of Humberside In: Ternovszky Ferenc (2000): Nemzetközi vezetési és szervezési ismeretek. Szókratész Közgazdasági Akadémia Kiadó, Budapest.
- Martens, R. (2004): Successful coaching. 3rd. ed. Human Kinetics, Australia, Canada, Europe, New Zealand, United States.
- Mason, J. (2005): Kvalitatív kutatás. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Mastenbroek, W. F. G. (1991): Konfliktusmenedzsment és szervezetfejlesztés. KJK, Budapest.
- Mayo, E. (1945): Hawthorne és a Western Electric Company. In: Hideg Péter (szerk. 1999): Szociológiatörténeti olvasókönyv. Janus Pannónius Tudományegyetem, Pécs.
- McCaffery, G. (2001): Managing serious situations. Football referee, 10. sz. 13-17.
- Mérei Ferenc (1971): Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1996): Közösségek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc – Binet Ágnes (1997): Gyermekekléktan. Gondolat – Medicina Kiadó, Budapest.
- Mészáros Aranka (szerk. 2007): Kommunikáció és konfliktusok kezelése a munkahelyen. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. 75-80.
- Mihály Ottó (1999): Az emberi minőség esélyei. Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

- Moore, C. W. (1992): The mediation process: Practical strategies for Resolving Conflict. Jossey - Bass, San Francisco.
- Nagy György (1973): Sport és pszichológia. Sport Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagykaldi Csaba (1998): A sport és testnevelés pszichológiai alapjai. Computer Arts Bt., Budapest.
- Nagyné Kovács Ildikó (1980): Sportpedagógia. TF Továbbképző Intézet, Budapest.
- Nádori László (1972, 1981): Az edzés elmélete és módszertana. Sport Kiadó, Budapest.
- Nádori László (1991): Az edzés elmélete és módszertana. MTE, Budapest.
- Nádori László (1995): Sportelmélet és módszertan. JPTE, Testnevelés- és Sporttudományi Intézet.
- Nádori László (2005): Edzés, versenyzés címszavakban. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Neubauer, W. (1992): Zur Begriffbestimmung von Konflikt. In: Gampe, H. – Neubauer, W.– Knapp, R.: Konflikte in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Németh Zsolt (2003): Edzői vezetési stílusok vizsgálata az interakció tükrében az utánpótláskorú labdarúgó csapatoknál. In: Mónus A. (szerk.): IV. Országos Sporttudományi Kongresszus II. Budapest, MSTT, 234-237.
- Németh Zsolt – Danné Varga Tünde (2003): Currency and popularity of football for young ladies of 10-18 years. In: Müller, E. – Schwameder, H. – Zallinger, G. – Fastenbauer, V. (eds.): 8th ECSS Salzburg, Book of Abstract, 419.
- Németh Zsolt (2005a): Labdarúgó edzők konfliktuskezelő kultúrájának vizsgálata. Magyar Sporttudományi Szemle, 6. évf. 23. sz. 40.
- Németh Zsolt (2005b): Az edző és a játékosok közötti konfliktusok kezelésének jelentősége. In: Németh Zsolt (szerk.): Az interakció jelentősége a labdarúgásban konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, Pécs, 43-60.
- Németh Zsolt (2006a): Konfliktus megoldási javaslatok labdarúgók csapatalakítási folyamatában. „A sport és tudomány napja” konferenciakötet. PTE TTK TSTI, Pécs, 43-55.
- Németh Zsolt (2006b): A csapatalakítás közben adódó konfliktushelyzetek pedagógiai, pszichológiai háttere az utánpótláskorú labdarúgó csapatoknál. 36. Mozsábi biológiai konferencia konferenciakötet. MTE, Budapest, 19.
- Németh Zsolt (2006cszerk.): Az interakció jelentősége a labdarúgásban konferenciakötet. PTE TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, 76.

- Németh Zsolt (2006d): A study of the conflict management culture of football players World Congress of Performance Analysis of Sport 7, Book of Abstracts, 47.
- Németh Zsolt (2006e): A Study of the Causes and Solutions of the Conflicts in the Interactions between the Football Coaches of Junior Players and their Parents. In: Hoppeler, H. – Reilly, T. – Tsolakidis, E. – Gfeller, L. – Klossner S. (eds.): 11th ECSS Lausanne, Book of Abstract, Sportverlag Strauss, Cologne, 388.
- Németh Zsolt (2007a): Testnevelés szakos hallgatók konfliktuskezelési képességeinek vizsgálata. In: Bendiner Nóra (szerk.): „Tudomány a Sportoló Nemzetért” Konferenciasorozat 2007, Előadáskivonatok, MSTT, Budapest, 30.
- Németh Zsolt (2007b): Konfliktuskezelési stratégiák vizsgálata végzős testnevelés szakos hallgatók körében. Magyar Sporttudományi Szemle, 8. évf. 31. sz. 35.
- Németh Zsolt (2010): Considering the Methodology of Research on Conflict Management Strategies in Physical Education and Sport Sciences. 3rd International Conference for Theory and Practice in Education. Intercultural Communication, Multicultural Education. Book of Abstracts 93.
- Németh Zsolt (2011a): A gyermeklabdarúgásban dolgozó edzők konfliktuskezelő stratégiái. V. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Absztrakt Könyv 43.
- Németh Zsolt (2011b): Az edző – játékos – szülők közötti nézeteltérések kezelése a labdarúgásban. Magyar Sporttudományi Szemle, 12. évf. 46. sz. 60-61.
- Németh Zsolt (2011c): Konfliktusterek a labdarúgó edző – játékos – szülő kapcsolat interakcióiban. Magyar Edző, 3. sz. 52.
- Németh Zsolt (2011d): Az utánpótlásban dolgozó labdarúgó edzők konfliktuskezelő kultúrájának mintázata. PhD disszertáció, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Németh Zsolt (2014): The Pattern of the Conflict Managing Culture of Junior Class Football Coaches. In: De Haan, A. – De Ruiter, C. J. – Tsolakidis, E. (szerk.): 19th annual Congress of the European College of Sport Science: Book of Abstracts. 201.
- Németh Zsolt (2015a): Konfliktusterek a testnevelő tanár – diák kapcsolat interakcióiban. In: 45. Mozsásbiológiai Konferencia előadás kivonatok. 25.
- Németh Zsolt (2015b): Testnevelő tanárok konfliktuskezelő stratégiáinak mélyinterjú vizsgálata. Magyar Sporttudományi Szemle, 16. évf. 62. sz. 49-50.
- Németh Zsolt (2015c): Study of PE teachers’ conflict management strategies. In: Radmann, A. – Hedenborg, S. – Tsolakidis, E. (szerk.): 20th annual Congress of the European College of Sport Science: Book of Abstracts. 129.
- Ntomali, S. – Argyrakis, P. – Kaloupsis, S. – Koustelios, A. – Diafas, V. (2010): Role conflict, Role ambiguity and job satisfaction of the employees for the olympic rowing regatta. In: Korkosuz, F. – Ertan, H. – Tsolakidis, E. (eds.): Book of Abstracts. 15th Annual Congress of the European College of Sport Science. Antalya/Turkey.

- Ogilvie, B. C. – Tutko, T. A. (1966): Problem Athletes and How to Handle Them. Pelhalm Books, London.
- Papp Gábor (1986): Etikai tartalmú értékorientációk hatása iskolai tanulók esetében, sporttal kapcsolatos magatartásokra. Doktori értekezés, Pécs.
- Pat, M. (2001): Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Profile and interpretive report. Profile Copyright 1974, 2001 by Xicom, Incorporated. Xicom, Incorporated is a subsidiary of Consulting Psychologists Press, Inc.
- Pataki Ferenc (szerk. 1980): Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Pretty, J. N. – Guijt, L. – Scoones, L. – Thompson, J. (1995): A trainer's Guide for Participatory Learning and Action, London.
- Primecz Henriett (1999): A vezetés – szervezés alapjai. Comenius Bt., Pécs.
- Prisztóka Gyöngyvér (1998): Testneveléstudomány. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Rahim, M. A. – Mager, N. R. (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of handling interpersonal Conflict: First – Order Factor Model and Its Invariance across Groups. Journal of Applied Psychology, 80. évf. 1. sz. 122-132.
- Ranschburg Jenő (1977): Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rétsági Erzsébet (2001): Kézikönyv a testnevelés tanításához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Rheinberg, F. – Fries, S. (Hrsg. 1998): Förderung der Lernmotivation: Ansätze, Strategien und Effekte. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44. 168-184.
- Rogers, C. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Klett Verlag, Stuttgart.
- Rókusfalvy Pál (1981): Sportpszichológia. Sport Kiadó, Budapest.
- Rókusfalvy Pál (1986): A sport és testnevelés pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rousseau, J. J. (1957): Emil avagy a nevelésről. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rubin J. Z. – Pruitt D. G. – Kim S. H. (1994): Social conflict: Escalation, statemate and settlement. Mc.Graw-Hill, New York.
- Rudas János (1990): Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Sacks, J. (2004): The dignity of difference: how to avoid the clash of civilizations. Continuum London – New York.
- Salter, A. (1949): Conditional reflex therapy. Creative Age, New York.
- Sartre, J.-P. (1943, 2006): A lét és semmi. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Schleicher Nóra (2007): Kvalitatív kutatási módszerek a társadalomtudományokban. BKF jegyzet. Századvég Kiadó, Budapest.

- Schreiner, G. – Sowa, A. (1977): A tanári magatartás alakulása fegyelmi konfliktusokban. A szociálintegratív verbalizmus konstruktív meghaladása. In: Kósáné Ormai V. (szerk. 1985): A pedagógus. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schwartz, R. M. (1994): The Skilled Facilitator. Jossey – Bass Publishers, San Francisco.
- Scipione, P. A. (1994): A piackutatás gyakorlata. Springer Hungarica Kiadó Kft, Budapest.
- Seidman, I. E. (1991): Interviewing as qualitative research. Teachers College, New York.
- Selye János (1964): Életünk és a stressz. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Selye János (1983): Stressz distressz nélkül. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Siklaci István (2006): Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz a kvalitatív kutatás alapszere. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Slavin, M. O. – Kriegman, D. (1992): The adaptive design of the human psyche: psychoanalysis, evolutionary biology, and the therapeutic process. Guilford, New York.
- Smetana, J. G. (1994): Parenting styles and beliefs about parental authority. In: Smetana, J.G. (ed.) Beliefs about parenting: Origins and developmental implications. San Francisco, Jossey-Bass Inc., 21-37.
- Somlai Péter (1997): Szocializáció. Corvina Kiadó, Budapest.
- Sorenson, H. (1964): Psychologie in Education. Mc. Graw – Hill, New York.
- Spinelli, E. (2005): The Interpreted World. Sage Publications Ltd., 2nd ed., London.
- Stewart, C. (1994): Parents and coaches: Expectations, attitudes and communications. Physical Educator, Vol. 51. Fall.
- Stuller Gyula (1984): Sportpszichológia. TF Továbbképző Intézet, Budapest.
- Stuller Gyula (1992): A pedagógia és a sportpedagógia alapjai. OTSH, Budapest.
- Szabó Éva (2006): Szeretettel és szigorral. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szatmári Zoltán (2003): Végzős testnevelés szakos hallgatók konfliktusmegoldó képességeinek vizsgálata egy testnevelő tanári szerepjáték tükrében. In: Mónus András (szerk. 2005): IV. Országos Sporttudományi Kongresszus II. kötet. MSTT, Budapest, 122-126.
- Szatmári Zoltán (2006): Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében. PhD disszertáció, Pannon Egyetem, Interdiszciplináris Bölcsész- és Társadalomtudományok Doktori Iskola, Veszprém.
- Szatmári Zoltán (2007): Konfliktusmegoldó stratégiák a testnevelésben és a sportban. In: Bendiner Nóra (szerk.): „Tudomány a Sportoló Nemzetért” Konferenciasorozat. Előadáskivonat. MSTT, Budapest.
- Szatmári Zoltán – Katona Zsolt – Vass Miklós (2004): A konfliktusmegoldó képesség hátterének vizsgálata általános iskolai tanulók körében. Iskolakultúra, 2004. 8. sz. 56-64.

- Szekszárdi Ferencné (1987): Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1994a): Konfliktusok. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (szerk. 1994b): Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Szekszárdi Júlia (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE
- Szekszárdi Júlia (szerk. 1996): Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény. Budapest.
- Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 86-103.
- Szekszárdi Júlia (2002): Konfliktusok pedagógiája. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Szekszárdi Júlia – Horváth Attila – Buda Marianna – Simonfalvi Ildikó (2000): A serdülők erkölcsi szocializációja. (Útkeresés a labirintusban.) Magyar Pedagógia, 100. évf. 4. sz. 473-498.
- Székely György (1995): Győzelem vesztesek nélkül. Érdekalapú konfliktuskezelési ismeretek. 3K Alapítvány, Budapest.
- Szitó Péter (2010): Egy sportág bemutatása sajátos nézőpontból. Kommunikáció a labdarúgó csapaton belül. Szakdolgozat, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelő kultúrája. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 26-39.
- Szőke-Milinte Enikő (2006): Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség: A pedagógusok kríziskommunikációjának fejlesztése. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Taylor, A. H. – Daniel, J. V. – Leith L. – Burke, R. J. (1990): Perceived stress, psychological burnout and paths to turnover intentions among sport officials. Journal of Applied Sport Psychology, 2. sz. 84-97.
- Ternovszky Ferenc (2000): Nemzetközi vezetési és szervezési ismeretek. Szókratész Közgazdasági Akadémia, Budapest.
- Thomas, K. W. (1976): Conflict and conflict management. In: Dunnette MD (ed.): Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Rand McNally, Chicago.
- Thomas, K. W – Kilmann, R. H. (1974): Thomas-Kilmann conflict mode instrument. New York: Xicom.
- Tóvári Ferenc – Prisztóka Gyöngyvér (2012): Az alternatívítás és integráció témakörének oktatási lehetőségei a testnevelő tanárképzésben: Népegészségügyi Képző-és Kutatóhelyek Országos Egyesületének VI. Konferenciája. Népegészségügy, 90. évf. 3. sz. 174-175.
- Tóvári Ferenc – Prisztóka Gyöngyvér (2013): Esélyek, lehetőségek az integrált iskolai testnevelés megvalósíthatóságára. In: Karlovitz J T, Torgyik J (szerk.): Vzdělávání, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. International Research Institute, Komárno, 115-122.

- Ungárné Komoly Judit (1978): A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2000): Kellemes és kellemetlen kötelességeink. A jutalmazás és büntetés hatása a viselkedésre. In: Tanári létkérdések. 33. kötet, Raabe Kiadó, Budapest, 1–24.
- Van de Vliert, E. (1997): Complex Interpersonal Conflict Behavior: Theoretical Frontiers. Psychology Press, UK.
- Vass Miklós (2005): A pedagógiai folyamat jellemzői a sportban. In: Horváth László – Prisztóka Gyöngyvér (szerk.): A sportpedagógia és sportpszichológia alapkérdései. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza, 69-111.
- Vass Nikolett (2009): Ellen-TÉT. Az iskolai konfliktusokkal kapcsolatos különböző nézőpontok vizsgálata: az ismeretek, a tapasztalatok és a szemléletmód feltárása. Szakdolgozat, PTE Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- Vicsek Lilla (2006): Fókuszcsoporth. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wagner János (2001): Konfliktuskezelés a szervezetben. In: Klein Sándor (2001): Vezetés és szervezetpszichológia. SHL Hungary Kft., Budapest, 509-534.
- Wheeler, T. (1995): Name, claim, reframe, aim, don't blame. Columbus, OH: Commission on DisputeResolution and Conflict Management.
- Whetten, D. – Cameron K. S. – Woods, M. (1994): Developing Management Skills for Europe. 2nd Ed. Addison – Wesley Publishing Company, Harlow, England.
- Zrinszky László (1993): Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zrinszky László (2006): Neveléstudomány. Műszaki Kiadó, Budapest.

Online források

- Barton, C. – Stewart, C. (2004): Parental expectations of coaches: Closing the communication gap. http://www.sweatpit.com/forum/ubbthreads.php?ubb=par_exp [2015.09.16.]
- Blake, R. R. – Mouton, J. S. (1964): The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence. Gulf Publishing Co., Houston.
http://en.wikipedia.org/wiki/Managerial_Grid_Model#The_model [2010.12.02.]
- Coffin K. (2010): Parent – coach conflicts. <http://thebeacon.net/columns/coffins-corner/2795-parent-coach-conflicts> [2011.01.10.]
- Csernyus László: A család (fogalma, funkciói, konfliktuskezelés a családban). <http://www.ofi.hu/tudastar/iii-hogyan-nevelunk/csernyus-laszlo-csalad> [2011.03.03.]
- Foster, P. S. (2009): Evaluation of conflict between high school athletic coaches and parents. Dissertation. Northcentral University, USA.

- <http://www.grin.com/en/doc/234456/evaluation-of-conflict-between-high-school-athletic-coaches-and-parents> [2011.01.10.]
- Fülöp Márta (2010): A versengés különböző mintázatai: együttműködő versengés.
<http://www.youtube.com/watch?v=DY8l9rgqQ5Q> [2011.01.10.]
- Hammer Ágnes: Konfliktus. Mi is az a konfliktus.
<http://www.lemma-coaching.hu/konyvtar/coaching-konyvtar/konfliktus> [2011.09.16.]
- Hedstrom, R. A. (2009): Coaching Through Conflict: Effective Communication Strategies.
<http://www.appliedsportpsych.org/resource-center/resources-for-coaches/coaching-through-conflict-effective-communication-strategies/> [2011.02.03]
- Kraybill, R. S. (2005): Kraybill Conflict Style Inventory.
http://en.wikipedia.org/wiki/Kraybill_Conflict_Style_Inventory [2011.02.03]
- Németh Zsolt (szerk. 2015d): A sportjátékok oktatásának módszertani javaslatai. PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs.
<http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyagfejlesztes/sportjatekok-oktatasa> [2015.05.03]
- Pavlovic, S. (2004): Coaching Tips on Dealing with Parents.
http://www.scoremorehoops.com/Free_Coaching_resources/Coaching%20Tips%20on%20Dealing%20With%20Parents.pdf [2011.01.10.]
- Sale, A. (2010): Parents cause tension conflict for coaches and-players.
<http://www.granitebaygazette.com/2010/02/12/parents-cause-tension-conflict-for-coaches-and-players/> [2011.01.10.]
- Stewart, C. (2005): Coaches Are From Earth... Parents Are Out of This World!
http://www.coachesinfo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=308:coaches-are-from-earth&catid=91:general-articles&Itemid=170 [2011.01.10.]
- Sztárayné Kézdi Éva: Kutatásmódszertan és prezentációkészítés. 5. rész: Kvalitatív módszerek.
http://igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/informaciotudaservenyesules/tananyagok/1_alprojekt/KM/05_kutatasmodszertan5_kvalitativ_modszerek.pdf [2015.05.10.]

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A testnevelő tanár – diák – szülő kapcsolat interakciói	7
2. ábra: A sportteljesítmény, a nevelés és a konfliktuskezelés egymásra hatása	10
3. ábra: Thomas–Kilman konfliktuskezelési módjai	34
4. ábra: David Johnson konfliktuskezelő stratégiái az állatfajták figuráival	35

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A konfliktust kiváltó okok fajtáinak összefoglaló táblázata	24
2. táblázat: A konfliktuskezelő stratégiákhoz kötött állatfigurák összefoglaló táblázata	37
3. táblázat: A konfliktuskezelési stratégiák jellemzőinek összefoglaló táblázata	38
4. táblázat: A konfliktusok kutatásának magyar szakemberei a testnevelés és a sport területén	118

Mellékletek jegyzéke

1. melléklet: A kérdőív bemutatása	105
2. melléklet: A konfliktusok kutatásának magyar szakemberei a testnevelés és a sport területén	116
3. melléklet: A konfliktustörténetek felidézésének adatlapja	119
4. melléklet: A Thomas–Kilman konfliktuskezelő kérdőív (TKI)	120
5. melléklet: A Thomas–Kilman konfliktuskezelő kérdőív megoldási kulcsa	123
6. melléklet: A Thomas-féle konfliktuskezelő kérdőív	125
7. melléklet: A Thomas-féle konfliktuskezelő kérdőív megoldási kulcsa	127
8. melléklet: A Thomas–Kilman konfliktuskezelő kérdőív angol változata	128
9. melléklet: A Thomas–Kilman konfliktuskezelő kérdőív angol megoldási kulcsa	130
10. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív magyar változata	131
11. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív megoldási kulcsa	132
12. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív eredeti, angol változata	133
13. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív angol megoldási kulcsa	134

Mellékletek

1. melléklet: A kérdőív bemutatása

Sorszám:.....

Tisztelt Válaszadó! Tisztelt Kolléga!

A válaszadás önkéntes!

A kérdőívvel szeretnénk feltérképezni az utánpótlásban dolgozó labdarúgó edzők konfliktuskezelési stratégiáit. A kérdések azokra az edző – játékos – szülők közötti konfliktusokra vonatkoznak, amely korosztálynál jelenleg dolgozik. Ha jelenleg nem edzősködik, akkor a legutóbbi csapatánál kialakult konfliktusaira gondoljon. Az értékelés akkor lesz hatékony, ha minden kérdésre válaszol.

Tisztelettel: Németh Zsolt, egyetemi adjunktus, labdarúgó edző,

Pécsi Tudományegyetem TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet

1. Milyen gyakorisággal került konfliktusba az <u>edzésekenjátékosaival</u> ? A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
Az edzések előtt az öltözőben					
Az edzések bemelegítő részében					
Az edzések fő részében a kis játékok közben					
Az edzések fő részében a csapatválasztás közben					
Az edzések fő részében a kétkapus játék közben (mérkőzésjáték)					
Az edzések levezető részében					
Az edzések után közvetlenül					
A győztes mérkőzés utáni első edzésen a mérkőzés értékelésekor					
A döntetlenül végződött mérkőzés utáni edzésen az értékelésekor					
A vesztes mérkőzés utáni első edzésen a mérkőzés értékelésekor					

2. Milyen gyakorisággal került konfliktusba a <u>mérkőzésekenjátékosaival</u> ? A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
A mérkőzésekre történő odautazások közben					
A mérkőzések előtt az öltözőben					
A bemelegítés közben					
A győzelemre álló mérkőzések alatt a játék közben					
A győzelemre álló mérkőzések szünetében a két félidő között					
A győzelemmel végződött mérkőzés után közvetlenül					
A győzelemmel végződött mérkőzésről történő hazautazás közben					
A döntetlenre álló mérkőzések alatt a játék közben					
A döntetlenre álló mérkőzések szünetében a két félidő között					
A döntetlenül végződött mérkőzés után közvetlenül					
A döntetlenül végződött mérkőzésről történő hazautazás közben					

A vesztesre álló mérkőzések alatt a játék közben					
A vesztesre álló mérkőzések szünetében a két félidő között					
A vereséggel végződött mérkőzések után közvetlenül					
A vereséggel végződött mérkőzésekről történő hazautazás közben					

3. Milyen gyakorisággal került konfliktusba az <u>edzésekenjátékosai szüleivel</u> ? A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
Az edzések előtt					
Az edzések bemelegítő részében					
Az edzések fő részében a kis játékok közben					
Az edzések fő részében a kétkapus játék közben (mérkőzésjáték)					
Az edzések levezető részében					
Az edzések után közvetlenül					
A győzelemmel végződött mérkőzés utáni első edzésen					
A döntetlenül végződött mérkőzés utáni első edzésen					
A vereséggel végződött mérkőzés utáni első edzésen					

4. Milyen gyakorisággal került konfliktusba a <u>mérkőzésekenjátékosai szüleivel</u> ? <i>A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!</i>	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
A mérkőzésekre történő odautazások közben					
A mérkőzések előtt közvetlenül					
A bemelegítés közben					
A győzelemre álló mérkőzések alatt a játék közben					
A győzelemre álló mérkőzések szünetében a két félidő között					
A győzelemmel végződött mérkőzés után közvetlenül					
A győzelemmel végződött mérkőzésről történő hazautazás közben					
A döntetlenre álló mérkőzések alatt a játék közben					
A döntetlenre álló mérkőzések szünetében a két félidő között					
A döntetlenül végződött mérkőzés után közvetlenül					
A döntetlenül végződött mérkőzésről történő hazautazás közben					
A vesztesre álló mérkőzések alatt a játék közben					
A vesztesre álló mérkőzések szünetében a két félidő között					
A vereséggel végződött mérkőzések után közvetlenül					
A vereséggel végződött mérkőzésekről történő hazautazás közben					

5. A felsorolt konfliktust kiváltó okok közül milyen gyakorisággal került konfliktusba az <u>edzéseken játékosai</u> val?	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
<i>A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!</i>					
A késés					
A helytelen megszólítás, üdvözlés					
Az edzés előtti fegyelmetlen öltözői magatartás					
Az edzés előtti nem megfelelő öltözői rend					
Az időjárásnak nem megfelelő edzésre tervezett öltözet					
A nem megfelelő intenzitással végrehajtott bemelegítő gyakorlatok					
A bemelegítő gyakorlatok darabszámának, önkényes csökkentése					
A kétkapus játékhoz a csapatválasztó személy kijelölése					
A csapatválasztás közben kialakult túlzott erőfölény					
A játékos eltérő véleménye a játszatott poszt tekintetében					
A kétkapus játék közbeni nem megfelelő kommunikációs stílus					
A kétkapus játék közbeni durva szabálytalanság					
A játékosárs teljesítményének kritizálása					
A kétkapus játék közbeni verekedés					
A kétkapus játékban nyújtott szándékos alulteljesítés					
A rosszul végrehajtott technikai-taktikai megoldások					
A gólhelyzet kihagyása					
A levezető futás szándékos lerövidítése					
Az önértékelés és az edzői értékelés közötti nézeteltérés					
Az edzésszerek szertárba vitelének személye					
Az edzésszerek hiányos elpakolása					
Az edzés utáni fegyelmetlen öltözői magatartás					
Az edzés utáni nem megfelelő öltözői rend					
A rendszertelen edzészátogatás					
Az Ön sportszakmai hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Az Ön pedagógia hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Egyéb, és pedig...					

6. A felsorolt konfliktust kiváltó okok közül milyen gyakorisággal került konfliktusba a <u>mérkőzésen játékosai</u> val?	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
A késés					
A helytelen megszólítás, üdvözlés					
A mérkőzés előtti fegyelmetlen öltözői magatartás					
A mérkőzés előtti nem megfelelő öltözői rend					
Az időjárásnak nem megfelelő mérkőzésre tervezett öltözet					
A játékos eltérő véleménye a kiosztott poszt tekintetében					
A csapatkapitány kijelölése					
A cserejátékosként történő szerepeltetés					
A 10-es számú mez jogos képviselőjének a kijelölése					
A nem megfelelő intenzitással végrehajtott bemelegítés					
A kétkapus játék közbeni nem megfelelő kommunikációs stílus					
A kétkapus játék közbeni durva szabálytalanság					
A játékosárs teljesítményének kritizálása					
A mérkőzésen nyújtott szándékos alulteljesítés					
A rosszul végrehajtott technikai-taktikai megoldások					
A gólhelyzet kihagyása					
A cserepadon elhelyezkedő játékosok fegyelmetlensége					
A játékos önértékelése és az edzői értékelés közötti nézeteltérés					
A mérkőzés utáni fegyelmetlen öltözői magatartás					
A mérkőzés utáni nem megfelelő öltözői rend					
Az Ön sportszakmai hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Az Ön pedagógia hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Egyéb, éspedig...					

7. A felsorolt konfliktust kiváltó okok közül milyen gyakorisággal került konfliktusba az <u>edzéseken a játékosai szüleivel</u> ?	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
<i>A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!</i>					
A szülők nem megfelelő kommunikációs stílusa					
A szülők elfogult utasításai a pálya széléről					
A szülők eltérő véleménye a gyermekük posztjáról					
Az edzői értékelés és a szülői értékelés közötti nézeteltérés					
Az Ön sportszakmai hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Az Ön pedagógia hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Egyéb, éspedig...					

8. A felsorolt konfliktust kiváltó okok közül milyen gyakorisággal került konfliktusba a <u>mérkőzéseken a játékosai szüleivel?</u> <i>A gyakoriság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!</i>	soha ritkán gyakran				
	1	2	3	4	5
A szülők nem megfelelő kommunikációs stílusa					
A szülők elfogult utasításai a pálya széléről					
A szülők eltérő véleménye a gyermekük posztjáról					
A gyermekük cserejátékosként történő szerepeltetése					
A gyermekük cserejátékosként pályán eltöltött kevés ideje					
Az edzői értékelés és a szülői értékelés közötti nézeteltérés					
Az Ön sportszakmai hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Az Ön pedagógia hozzáértésének megkérdőjelezése, kritizálása					
Egyéb, éspedig...					

9. Mennyire fontos munkájában a...	nem fontos rendkívül fontos				
	1	2	3	4	5
<i>A fontosság mértékét a megfelelő oszlopban X-el jelölje!</i>					
A jó kapcsolat kialakítása a játékosokkal					
A játékosok személyiségformálása, nevelése					
A játékosok véleményének a figyelembe vétele					
A csapatkapitány véleményének a figyelembe vétele					
A játékosok szeretete					
A labdarúgás szeretete					
Az edzések nyugodt légkörének a megteremtése					
A pedagógiai ismeretek alkalmazása					
A játékosok csapaton belüli társas kapcsolatainak az ismerete					
A játékosok csapaton kívüli társas kapcsolatainak az ismerete					
A játékosok tanulmányi eredményének az ismerete					
A játékosok káros szenvedélyeinek az ismerete					
A játékosok szociális hátterének az ismerete					
A játékosok szabadidős tevékenységének az ismerete					
A szociológiai ismeretek alkalmazása					
A játékosok kondicionális képességeinek a fejlesztése					
A játékosok labdanélküli koordinációs képességeinek a fejlesztése					
A játékosok labdás ügyességének a fejlesztése					
A játékosok teljesítményének edzés utáni értékelése					
A sportszakmai ismeretek alkalmazása					
A játékosok teljesítményének szezon végi értékelése					
A jó kapcsolat kialakítása a játékosok szüleivel					
A szezon eleji szülői tájékoztató					
A szezon végi szülői tájékoztató					
A rendszeres szülői tájékoztató					
A szülők tájékoztatása az edzéseken követendő szülői magatartásról					
A szülők informálása a mérkőzésen követendő szülői magatartásról					
A pszichológiai ismeretek alkalmazása					

Konfliktusszituációk:

A következőkben leírt konfliktusszituációkba képzelje bele magát, mintha Önnel történt volna meg. Kérem, figyelmesen olvassa végig mind az öt lehetséges megoldást (A, B, C, D, E), majd ezután karikázza be az Önhöz legközelebb álló konfliktuskezelési stratégia előtti betűt. A konfliktusok arra a korosztályra vonatkoznak, ahol jelenleg edzősködik, vagy ha jelenleg nincs csapata, akkor ahol utoljára dolgozott. Kérem, csak egyet karikázzon be!

1. Az egyik legtehetségesebb játékos a késik az edzésről! Az első alkalommal tájékoztatást adott, hogy az edzésre időben kell érkezni az edzésterv maradéktalan megvalósítása miatt. Miként próbálná a konfliktust kezelni?

A: Négyszemközti beszélgetésből megpróbálja megtudni a késés okát, majd megbeszélik, hogy miként kell cselekedni, hogy legközelebb ne forduljon ez megint elő.

B: Nem vesz tudomást a késésről, a játékos az érkezés után bekapcsolódhat a munkába.

C: A játékos késésének indokát meghallgatja, majd utána bekapcsolódhat a munkába.

D: Figyelmezteti a játékost a csapat előtt, hogy máskor ne készen, mert legközelebb, plusz feladatot kap.

E: A játékost a késés miatt plusz feladattal bünteti.

2. Győztes hazai mérkőzés után (3:0), az egyik cserejátékos panaszkodik, hogy kevés játéklehetőséget kapott, mert csak 7 percet töltött a pályán a mérkőzés végén. Miként próbálná a létrejött konfliktust kezelni?

A: Közli a játékosal, hogy Ön a szakember, a döntéseit ne kérdőjelezze meg és egyébként is örüljön, hogy az edzésen nyújtott teljesítménye alapján egyáltalán pályára léphetett.

B: Közli a játékosal, hogy nagy a technikai-taktikai lemaradása a többiekhez képest, ezért az edzéseken igyekeznek majd ezekre nagyobb hangsúlyt fektetni és személyre szólóan fejleszteni. Megígéri, ha javulást, fejlődést lát teljesítményében, többet fog játszani.

C: A következő mérkőzésen ismét cserejátékosként lép pályára a második félidőben, és 7 percnél többet játszik.

D: A következő mérkőzésen végig játszik a mérkőzésen.

E: Közli vele, hogy most nem alkalmas az idő, késésben van, térjenek vissza a problémára később.

3. Az edzés végén a csapat kapusa közli Önnel, hogy nem szeretne többet a kapuban védeni, holott Ön meg van győződve arról, hogy jelenleg ez a legideálisabb poszt a számára. Miként kezelné a kialakult konfliktust?

A: Elmagyarázza a játékosnak, hogy fizikai és pszichikai mutatói alapján került a kapuba, de ez a poszt még változhat, hisz játékos pályafutásának a kezdetén tart, amit igen sok tényező befolyásolhat még. A következő edzésen azért mezőnyjátékosként is szerepelteti, hogy meggyőződjön teljesítményéről.

B: Közli a játékosal, hogy ebbe ne szóljon bele és továbbra is a kapus poszton játszatja.

C: Elfogadja a játékos véleményét, és a következő edzésen, valamint a soron következő mérkőzésen már végig mezőnyjátékosként játszik.

D: Közli a játékosal, hogy nem tulajdonít nagy jelentőséget a problémájának. Ha továbbra is ennyire bántja a dolog, térjenek majd vissza rá később.

E: Közli a játékosal, hogy a kapus posztra jelenleg ő a legalkalmasabb a csapattagok közül. Megkéri, hogy amíg nem találnak más személyt, addig a csapat érdekében továbbra is vállalja a védelmet. A következő edzésen már keresi is az új kapusjelöltet. Megígéri, hogy az új kapus fejlődésének és a

leendő ellenfél erősségének függvényében küldi majd mezőnyjátékosként a pályára a következő mérkőzésen.

4. Egy kimagasló teljesítményt nyújtó játékos zongora órára is jár, ezért nem tud minden edzésen részt venni, és emiatt konfliktusba kerül vele. Miként próbálná a kialakult konfliktust kezelni?

A: Közli a játékosal, hogy volt már arra példa, hogy valaki kiváló zenész és sportoló volt egyidejűleg. Azt javasolja, ha ennyire szereti a zenét, akkor ne hagyja abba a labdarúgás miatt.

B: Megérti, hogy néha ütközik az edzés a zongora órával, de arra kéri, hogy a jövőben próbálja az ütközéseket elkerülni. Jelenleg az sem baj, ha kicsit késik, de az edzést lehetőleg ne hagyja ki!

C: Nem érzi a helyzetet olyan égetőnek, amibe be kellene avatkoznia.

D: Közli a játékosal, hogy el kell döntenie, hogy a labdarúgás vagy a zongora. A kettő magas szinten nem mehet együtt, ezért maradjon inkább a labdarúgás mellett.

E: Közli a játékosal, hogy addig, amíg a mérközéseken nyújtott teljesítménye megfelelő, addig zongorázni is járhat, de előbb-utóbb választania kell, mert az edzéstáogatások csökkenésével a mérközésen nyújtott teljesítménye is csökkenni fog, aminek következményeként kikerülhet a csapatból.

5. Az utánpótlás szakágvezető a szezon kezdetén közli Önnel, hogy a keretet két héten belül 4 fővel csökkentenie kell. A keretből kikerülő játékosok közül az egyik személyesen felkeresi és sérelmezi, hogy ő is távozó listájára került, amivel nem ért egyet. Miként próbálná a létrejött konfliktust kezelni?

A: Udvariasan közli, hogy most távoznia kell, de később térjenek vissza a problémára.

B: Közli a játékosal, hogy tehetségesnek tartja, de egy alacsonyabb szintű csapatban több játéklehetőséget kaphat, így a fejlődése jobban biztosított számára, aminek következtében vissza is kerülhet a keretbe. Javaslatokat is tesz, ahol tárt karokkal várják majd.

C: Közli a játékosal, hogy nincs miről beszélni, így döntött és nem is fog ezen változtatni.

D: Közli a játékosal, hogy a felmérések eredményeiben és a mérközésen nyújtott teljesítményében lemaradásai vannak a csapattársaitól, egyébként tehetségesnek tartja, ne hagyja abba a focit, mert lemorzsolódások miatt visszakerülhet a keretbe.

E: Megfontolja a dolgot, és a játékost visszahelyezi a keretbe.

6. Az egyik legtehetségesebb játékosát késve hozzák a szülők edzésre, amit szóvá tesz, és ezt a szülők rossz néven veszik. Miként próbálná a konfliktust kezelni?

A: A játékos késésének indokát meghallgatja a szülőktől, majd utána a játékos bekapcsolódhat a munkába.

B: Felhívja a figyelmét a szülőknél, hogy máskor ne késve hozzák a gyermeket, mert a késésért legközelebb plusz feladatot kell teljesíteni a gyermeknek.

C: A szülőktől megpróbálja megtudni a késés okát, majd megbeszéljük, hogy miként kell cselekedni, hogy legközelebb ne forduljon ez megint elő.

D: Leszidja a szülőket a késésért.

E: Nem vesz tudomást a késésről, a játékos az érkezés után bekapcsolódhat a munkába.

7. Győztes hazai mérkőzés után (3:0), az egyik cserejátékos szülei nemtetszésüket fejezik ki a gyermekük pályán eltöltött kevés ideje miatt, mert csak 7 percet töltött a pályán a mérkőzés végén. Miként próbálná a létrejött konfliktust kezelni?

A: A következő mérkőzésen ismét cserejátékosként lép pályára a második félidőben, és 7 percnél többet játszik.

B: A következő mérkőzésen végig játszik a mérkőzésen.

C: Közli a szülőkkel, hogy most nem alkalmas az idő, késésben van, térjenek vissza a problémára később.

D: Közli a szülőkkel, hogy gyermeküknek nagy a technikai-taktikai lemaradása a többiekhez képest, ezért az edzéseken igyekeznek majd ezekre nagyobb hangsúlyt fektetni és személyre szólóan fejleszteni. Megígéri, ha javulást, fejlődést lát teljesítményében, többet fog játszani.

E: Közli a szülőkkel, hogy Ön a szakember, a döntéseit ne kérdőjelezzék meg és egyébként is örüljenek, hogy a gyermekük az edzésen nyújtott teljesítménye alapján egyáltalán pályára léphetett.

8. Az edzés végén a kapus szülei sérelmezik, hogy gyermeküket rendszeresen a kapus poszton szerepelteti. A szülők véleménye szerint gyermeküknek a csatár poszt megfelelőbb lenne. Miként próbálná a kialakult konfliktust kezelni?

A: Közli a szülőkkel, hogy a kapus posztra jelenleg a gyermekük a legalkalmasabb a csapattagok közül. A szülők beleegyezését kéri, hogy amíg nem talál megfelelő személyt, addig a csapat érdekében gyermekük továbbra is vállalja a védést. A következő edzésen már keresi is az új kapusjelöltet. Megígéri, hogy az új kapus fejlődésének és a leendő ellenfél erősségének függvényében küldi majd mezőnyjátékosként gyermeküket a pályára a következő mérkőzésen.

B: Közli a szülőkkel, hogy nem tulajdonít nagy jelentőséget a problémának. Ha továbbra is ennyire bántja a dolog őket, térjenek majd vissza rá később.

C: Közli a szülőkkel, hogy ebbe ne szóljanak bele, és a következő edzésen továbbra is a kapus poszton játszatja a gyermeket.

D: Elmagyarázza a szülőknek, hogy gyermekük fizikai és pszichikai mutatói alapján került a kapuba, de ez a poszt még változhat, hisz játékos pályafutásának a kezdetén tart, amit igen sok tényező befolyásolhat még. A következő edzésen azért mezőnyjátékosként is szerepelteti, hogy meggyőződjön teljesítményéről.

E: Elfogadja a szülők véleményét, és a következő edzésen, valamint a soron következő mérkőzésen már mezőnyjátékosként játszik a gyermek.

9. Egy kimagasló teljesítményt nyújtó játékos zongora órára is jár, ezért nem tud minden edzésen részt venni, emiatt konfliktusba kerül a szüleivel. Miként próbálná a kialakult konfliktust kezelni?

A: Nem érzi a helyzetet olyan égetőnek, amibe azonnal be kellene avatkoznia.

B: Közli a szülőkkel, hogy el kell dönteniük, hogy a gyermekük a labdarúgást vagy a zongorázást választja. A kettő magas szinten nem mehet együtt, ezért azt javasolja, hogy a gyereket inkább a labdarúgás felé próbálják irányítani.

C: Közli a szülőkkel, hogy volt már arra példa, hogy valaki kiváló zenész és sportoló volt egyidejűleg. Azt javasolja, ha gyermekük ennyire szereti a zenét, akkor továbbra is támogassák ebben.

D: Közli a szülőkkel, hogy addig, amíg a mérkőzéseken nyújtott teljesítménye megfelelő, addig zongorázni is járhat, de előbb-utóbb választania kell, mert az edzésátogatások csökkenésével a mérkőzésen nyújtott teljesítménye is csökkenni fog, aminek következményeként kikerülhet a csapatból.

E: Megérti, hogy néha ütközik az edzés a zongora órával, de arra kéri a szülőket, hogy a jövőben próbálják az ütközéseket elkerülni. Jelenleg az sem baj, ha kicsit késve érkezik, de az edzést lehetőleg ne hagyja ki!

10. Az utánpótlás szakágvezető a szezon kezdetén közli Önnel, hogy a keretet két héten belül 4 fővel csökkentenie kell. A keretből kikerülő játékosok szülei közül az egyik személyesen felkeresi és sérelmezi, hogy a gyereke is a távozók listájára került. Miként próbálná a létrejött konfliktust kezelni?

A: Közli a szülőkkal, hogy nincs miről beszélni, így döntött és nem is fog ezen változtatni.

B: Megfontolja a dolgot, és a gyermeket visszahelyezi a keretbe.

C: Közli a szülőkkal, hogy a gyerek tehetséges, egy alacsonyabb szintű csapatban több játéklehetőséget kaphat, így a fejlődése jobban biztosított, aminek következtében vissza is kerülhet a keretbe. Javaslatokat is tesz, ahol tárt karokkal várják majd.

D: Udvariasan közli, hogy most távoznia kell, de később térjenek vissza a problémára.

E: Közli a szülőkkal, hogy a gyermekük eredményei a felmérések és a mérkőzések nyújtott teljesítmények alapján elmaradnak a csapattársaitól, egyébként tehetséges a gyermek, ne hagyja abba a focit, mert lemorzsolódások miatt visszakerülhet a csapatba.

Háttérinformációk:

(A következő kérdésekre karikázza be a megfelelő választ!)

1. Neme: (1) Férfi (2) Nő

2.Életkora:

3. Melyik a legmagasabb iskolai végzettsége?

(1) Általános iskola (2) Szakmunkásképző (3) Szakközépiskola

(4) Középiskola (5) Gimnázium (6) Főiskola (7) Egyetem

4. Rendelkezik-e pedagógus végzettséggel?

(1) Igen (2) Nem

5. Ha igen, azt milyen képzési szinten szerezte?

(1) Főiskola (2) Egyetem

6. A pedagógiai végzettséget milyen képzési területen szerezte?

(1) Társadalomtudományi (2) Műszaki tudományi (3) Természettudományi

(4) Egészségtudományi (5) Bölcsészettudományi (6) Művészettudományi

(7) Hittudományi (8) Sporttudományi

(9) Egyéb, éspedig:.....

7. Milyen testnevelő tanári végzettséggel rendelkezik?

(1) Nincsen (2) Tanítóképző, testnevelés specializáció (3) Főiskolai (4) Egyetemi

8. Milyen edzői végzettséggel (végzettségekkel) rendelkezik?

(1) Középfokú (2) Szakedző (3) UEFA Pro (4) UEFA A (5) UEFA B (6) MLSZ D

9. Hány évet dolgozott eddig aktívan labdarúgó edzőként?

10. Az edzőképzésen kívül folytatott-e pedagógiai tanulmányokat?

(1) Igen(2) Nem Ha igen, hol?

11. Szülei közül van-e (volt-e) pedagógus a családjában?

(1) Igen (2) Nem Ha igen, (3) édesanyám (4) édesapám (5) mindkettő

12. Szülei közül van-e (volt-e) edző a családjában?

1) Igen (2) Nem Ha igen, (3) édesanyám (4) édesapám (5) mindkettő

13. Milyen szintű labdarúgó múlttal rendelkezik?

Megye I II III NB I II III Egyéb, éspedig.....

14. Edzői pályafutása során mely korosztályokkal foglalkozott eddig?

U 6, U 7, U 8, U 9, U 10, U 11, U 12, U 13, U 14, U 15, U 16, U 17, U 18, U 19, felnőtt

15. Jelenleg milyen szintű csapatnál dolgozik?

Megye I II III NB I II III Egyéb, éspedig.....

16. Jelenleg milyen korosztállyal foglalkozik?

U 6, U 7, U 8, U 9, U 10, U 11, U 12, U 13, U 14, U 15, U 16, U 17, U 18, U 19, felnőtt

17. Ha jelenleg nem edzősködik, utoljára milyen szintű csapatnál dolgozott?

Megye I II III NB I II III Egyéb, éspedig.....

18. Ha jelenleg nem edzősködik, utoljára melyik korosztállyal foglalkozott?

U 6, U 7, U 8, U 9, U 10, U 11, U 12, U 13, U 14, U 15, U 16, U 17, U 18, U 19, felnőtt

19. Melyik az Önhöz legjobban illeszkedő konfliktuskezelő magatartás?

(Kérem, hogy csak egy betűt karikázzon be!)

A: Saját érdekeimet háttérbe helyezem, teret engedek a játékosok akaratának.

B: Keresem a közös megoldásokat, ezért a játékosok véleményét figyelembe veszem döntéseim meghozatalakor.

C: Minden esetben nekem van igazam, nem engedem a játékosok akaratát érvényre jutni.

D: A közös megoldásokban csak részben engedem a játékosok akaratát érvényesülni.

E: A problémákkal nem foglalkozom, inkább hagyom a dolgokat a maguk útján haladni.

20. Milyen típusú edzőnek tartja magát?

(Kérem, hogy csak egy betűt karikázzon be!)

A: A játékosok véleménye az elsődleges.

B: A játékosok véleményét is figyelembe veszem döntéseim meghozatalakor.

C: A játékosok véleményét nem veszem figyelembe, a saját véleményem szerint döntök.

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet és válaszaival segítette munkánkat!

2. melléklet: A konfliktusok kutatásának magyar szakemberei a testnevelés és a sport területén

Kutató	Terület, minta	Módszer	Eredmény
Kormosné Acsai Irén (Kormosné 1984)	Testnevelő tanárképzés, edzőképzés 176 fő TF III. éves nappali tagozatos hallgató 66 fő középfokú edzői hallgató	10 nevelési szituáció A válaszokban nevelési stílusok „tisztá” és „kevert” formában vannak elrejtve. (Ungárné 1978)	A tanár szakos és edzőjelöltek nevelési stílusai nem különböztek A „tisztá” és „kevert” forma válaszainak rangsorai egyformák voltak.
Kormosné Acsai Irén (Kormosné 1985)	Edzőképzés TF 51 fő középfokú edzőképzésben részt vevő hallgató	10 testnevelési szituáció Ungárné féle nevelési stílus kategóriák és PFT (Picture Frustration Test) módszer eredményeinek az összehasonlítása.	A lényeg az agresszív megnyilvánulásoknak az aránya a többi reakcióhoz képest. A PFT előnyösebb, mert átfogóbb képet ad a vizsgált személyről.
Acsai Irén Majoross Kinga (Acsai-Majoross 2003)	MTE 200 fő TF hallgató	Thomas - Kilmann konfliktuskezelő kérdőív +Önbecslés	A férfiak versengőbbek a nőknél, a szakedzők pedig a testnevelőknél.
Szatmári Zoltán Katona Zsolt Vass Miklós (Szatmári és mtsai 2004)	SZTE JGYTFK Gyak. Ált. Isk. 5. 6. osztályos 52 leány, 60 fiú	6 konfliktusszituáció válaszaiba az Ungárné féle nevelési stratégiák	A testnevelő tanárookra többségében a restriktív nevelési stílus jellemző.
Szatmári Zoltán (Szatmári 2006) Disszertáció	Testnevelő tanárképzés Szeged 423 fő testnevelés szakos hallgató	10 iskolai szituáció A válaszokba a nevelési stílusok vannak elrejtve. (Ungárné 1978) + Más személy szerepében is: szülő, hallgatótárs volt testnevelő tanár	A végzős hallgatók nevelési stílusa mutatja a több értéktelen, felszínes megoldást.
Bartha Csaba (Bartha 2006a)	Labdarúgás 1737 fő játékvezető 241 fő asszisztens Össz.: 1928 fő	Management Decision Making Cronbach alfa: 0,83	Az alacsonyabb végzettségűek versengőbbek, mint a magasabb végzettségűek.
Bartha Csaba (Bartha 2006b) Disszertáció	Labdarúgás 2098 fő játékvezető (83%)	Management Decision Making Cronbach alfa: 0,79	A női játékvezetők versengőbbek.
Németh Zsolt (Németh 2005a)	Labdarúgás 109 fő játékos (U13, U15) 8 fő edző	Megfigyelés Saját kérdőív a játékosoknak +Mélyinterjú az edzőkkel	A legtöbb konfliktus a mérkőzések utáni első edzésen történik. Az edzők durva hangvételű kommunikációja is gyakran konfliktust okoz.

Németh Zsolt (Németh 2006e)	Labdarúgás 129 fő szülő (U13, U15) 16 fő edző	Megfigyelés Saját kérdőív a szülőknek. +Mélyinterjú az edzőkkel	Az edző-szülők közötti konfliktus legfőbb oka: Ha a gyermek cserejátékosként szerepel (71%) és nem megfelelő posztón (24%)
Németh Zsolt (Németh 2007a)	Testnevelő tanárképzés PTE TTK 237 fő testnevelés szakos hallgató	Management Decision Making	Szignifikáns az összefüggés a nem és a tárgyaló, a kor és versengő stratégia eredményei között.
Németh Zsolt (Németh 2007b)	Testnevelő tanárképzés PTE TTK 127 fő végzős testnevelő szakos hallgató	Management Decision Making +Önbecslés	A nemek között nincs szignifikáns különbség, az életkorral csökken a versengés.
Majó Ádám (Majó 2009) (OTDK)	Labdarúgás 63 fő játékos U13, U15, U17, U19	Saját kérdőív	Az iskolai végzettség befolyásolja a konfliktuskezelés hatékonyágát.
Szító Péter (Szító 2010) Szakdolgozat	Labdarúgás U16-os sikertelen U19-es sikeres 28 fő	Thomas-Kilmann kérdőív Az egyes posztok játékosainak a stratégiáit is megvizsgálta.	A kevésbé sikeres csapat tagjai a versengő stratégiát gyakrabban használják. A csatárok problémamegoldóbbak.
Németh Zsolt (Németh 2011a)	Labdarúgás U6-U12-es edzők NB I: 78 fő NB II: 87 fő NB III: 93 fő Összesen: 256 fő	Konfliktustörténetek összegyűjtése alapján szerkesztett saját szituációs kérdőív 5 edző-játékos, 5 edző-szülők közötti konfliktus szituáció.	Az alacsonyabb korosztályoknál gyakoribb a problémamegoldás gyakorisága.
Németh Zsolt (Németh 2011b)	Labdarúgás U6-U19-es edzők NB I: 173 fő NB II: 206 fő NB III: 203 fő Összesen: 582 fő	Konfliktustörténetek összegyűjtése alapján szerkesztett saját szituációs kérdőív. 5 edző-játékos, 5 edző-szülők közötti konfliktus szituáció.	Az iskolai végzettség, a pedagógiai végzettség, az edző tapasztalat a problémamegoldó stratégiára pozitívan hat.
Németh Zsolt (Németh 2011c)	Labdarúgás 582 fő edző reprezentatív mintavétel	Likert - skálás, saját kérdőív az edzéseken és a mérkőzéseken létrejövő edző-játékos, edző-szülők közötti konfliktusok helyeire vonatkozóan.	Az edzések leggyakoribb konfliktusai a játék közben és a vesztesre álló mérkőzések szünetében alakulnak ki. A szülők pálya széléről bekiabált utasításai gyakran vezetnek konfliktushoz.
Németh Zsolt (Németh 2011d) Disszertáció	Labdarúgás 582 főedző reprezentatív mintavétel	Saját szituációs kérdőív az edzők konfliktuskezelő stratégiáira vonatkozóan.	A szülőkkel szemben az edzők problémamegoldóbbak. A magasabb edzői képesítéssel rendelkező

			edzők gyakrabban használják a győztes/vesztes stratégiát.
Németh Zsolt (Németh 2015a)	A testnevelő tanári életpályájuk kezdetén, közepén és a végén levő testnevelő tanárok. 8 fő nő 8 fő férfi	Mélyinterjú vizsgálat A kérdések a testnevelő tanár – diák közötti konfliktusok helyeire, okaira és a konfliktuskezelő stratégiákra fókuszálódtak.	A legtöbb konfliktus a testnevelés órák és a diákolimpiai tétmérközések környezetében figyelhető meg.
Németh Zsolt (Németh 2015b)	A testnevelő tanári életpályájuk kezdetén, közepén és a végén levő testnevelő tanárok. 8 fő nő 8 fő férfi	Mélyinterjú vizsgálat A kérdések a testnevelő tanár – diák – szülők közötti konfliktusok helyeire, okaira és a konfliktuskezelő stratégiákra fókuszálódtak.	A legtöbb konfliktust a felszerelés hiányossága, a fegyelmezetlen magatartás, a kulturálatlan beszéd, az ékszerek viselése, a segítségadás közbeni érintés és a szándékos alulteljesítés okozhatja.
Németh Zsolt (Németh 2015c)	A testnevelő tanári életpályájuk kezdetén, közepén és a végén levő testnevelő tanárok. 8 fő nő 8 fő férfi	Mélyinterjú vizsgálat A kérdések a testnevelő tanár – diák – szülők közötti konfliktusok helyeire, okaira és a konfliktuskezelő stratégiákra fókuszálódtak.	A leggyakoribb konfliktuskezelő módszerek: szaktanári figyelmeztetés, négy szemközi beszélgetés, fekvőtámaszban karhajlítás és nyújtás, négyütemű fekvőtámasz, futtatás, kollektív büntetés
Németh Zsolt (Németh 2015d)	A testnevelő tanári életpályájuk kezdetén, közepén és a végén levő testnevelő tanárok. 8 fő nő 8 fő férfi	Mélyinterjú vizsgálat A kérdések a testnevelő tanár – diák – szülők közötti konfliktusok helyeire, okaira és a konfliktuskezelő stratégiákra fókuszálódtak.	A szülőkkel szemben a problémamegoldó konfliktuskezelő stratégia a legjellemzőbb. Súlyosabb eseteknél az osztályfőnökök és az igazgatók segítségét is igénybe veszik a testnevelő tanárok.

4. táblázat: A konfliktusok kutatásának magyar szakemberei a testnevelés és a sport területén
Forrás: Saját szerkesztés

3. melléklet: A konfliktustörténetek felidézésének adatlapja

Konfliktustörténetek felidézése

Nem:

Életkor:

A pedagógus pályán eltöltött évek száma:

Gondoljon vissza olyan konfliktusaira, amelyek megoldása erős felindultságot váltott ki Önben:

	Diákként a testnevelő tanárával	Testnevelő tanárként a diákjával	Testnevelő tanárként a szülőkkel
A konfliktus helyszíne (pl. öltöző, torna terem, uszoda, sportpálya, stb.)			
A diák, illetve az Ön életkora az eseménykor			
A konfliktus oka			
A konfliktus kezelése			
Saját vélemény a kezelésről			

Forrás: Saját szerkesztés

4. melléklet: A Thomas–Kilmann konfliktuskezelő kérdőív (TKI)

Gondoljon olyan szituációkra, melyekben az Ön kívánságai eltérnek egy másik személyétől. Hogyan szokott reagálni ezekben a helyzetekben? Az alábbiakban több olyan állítás-párt talál, amelyek lehetséges viselkedési reakciókat jeleznek. Minden párnál karikázza be azt az állítást, ami a legjellemzőbb az Ön magatartására. Sok esetben előfordulhat, hogy sem az „A”, sem a „B” állítás nem jellemző Önre, mégis kérjük, válassza ki azt, amelyiket nagyobb valószínűséggel választaná!

- | | |
|--|---|
| 1.A. Előfordul, hogy a probléma megoldásának felelősségét átengedem másoknak. | B. A vitás kérdések megtárgyalása helyett azokat a pontokat hangsúlyozom, amelyekben egyetértünk. |
| 2. A. Megpróbálok kompromisszumos megoldást találni. | B. Megpróbálok mind az Ő, mind az én érdekeimmel foglalkozni. |
| 3.A. Rendszerint kitartok céljaim elérése mellett. | B. Esetleg megpróbálom a másik érzéseit csillapítani és megőrizni kapcsolatunkat. |
| 4.A. Megpróbálok kompromisszumos megoldást találni. | B. Néha saját kívánságaimat feláldozom mások kívánságaiért. |
| 5. A. Következetesen keresem a másik ember segítségét a megoldás kidolgozásában. | B. Az értelmetlen feszültségek elkerülése érdekében megpróbálom azt tenni, ami szükséges. |
| 6.A. Megpróbálom elkerülni, hogy kellemetlenséget okozzak magamnak. | B. Megpróbálom megnyerni a pozícióm. |
| 7.A. Megpróbálom a kérdést addig halogatni, amíg lesz időm átgondolni. | B. Egyes pontokat másokért cserében feladok. |
| 8.A. Rendszerint kitartok céljaim elérése mellett. | B. Megkísérlem, hogy minden érdek és kérdés azonnal felszínre kerüljön. |
| 9. A. Úgy vélem, a különbségek miatt nem érdemes mindig idegeskedni. | B. Töreksem arra, hogy az én elképzelésem valósuljon meg. |
| 10.A Rendszerint kitartok céljaim elérése mellett. | B. Megpróbálok kompromisszumos megoldást találni. |
| 11.A Megkísérlem, hogy minden érdek és kérdés azonnal felszínre kerüljön. | B. Esetleg megpróbálom a másik érzéseit csillapítani és megőrizni kapcsolatunkat. |
| 12.A Néha kerülöm az olyan álláspontok elfoglalását, amelyek vitát szülhetnek. | B. Hagyom, hogy a másik megőrizze néhány pozícióját, ha én is megőrizhetem néhány pozícióm. |
| 13.A Köztes utat javaslok. | B. Ragaszkodom saját elképzeléseim megvalósításához. |

- | | | | |
|-------|---|----|--|
| 14.A | Elmondom saját gondolataimat és rákérdezek az ő gondolataira. | B. | Megpróbálom megmutatni neki az én pozícióm logikáját és előnyeit |
| 15.A | Esetleg megpróbálom a másik érzéseit csillapítani. | B. | Az értelmetlen feszültségek elkerülése érdekében megpróbálom azt tenni, ami szükséges. |
| 16.A | Megpróbálom megérteni a másik érzéseit. | B. | Megpróbálom a másikat meggyőzni saját pozícióm értékeiről. |
| 17.A. | Rendszerint kitartok céljaim elérése mellett. | B. | Az értelmetlen feszültségek elkerülése érdekében megpróbálom azt tenni, ami szükséges. |
| 18.A | Ha az a másikat boldoggá teszi, hagyom, hogy kitartson nézetei mellett. | B. | Hagyom, hogy a másik megőrizze néhány pozícióját, ha én is megőrizhetem néhány pozíciómat. |
| 19.A | Megkísérlem, hogy minden érdek és kérdés azonnal felszínre kerüljön. | B. | Megpróbálom a kérdést addig halogatni, amíg lesz időm átgondolni. |
| 20.A | Megpróbálom, hogy azonnal végigvegyük a kettőnk közötti különbségeket. | B. | Megpróbálom az előnyök és a veszteségek olyan kombinációját megtalálni, ami mindkettőnk számára igazságos. |
| 21.A | A tárgyaláson úgy közelítek, hogy megpróbáljam figyelembe venni a másik kívánságait. | B. | Mindig hajlok a probléma közvetlen megvitatására. |
| 22.A | Megpróbálok olyan pozíciót találni, ami a kettőnk eredeti pozíciója között van. | B. | Kinyilvánítom a kívánságaimat. |
| 23.A | Nagyon gyakran törődök azzal, hogy minden kívánságunk teljesüljön. | B. | Előfordul, hogy a probléma megoldásának felelősségét átengedem másoknak. |
| 24.A | Ha a másik pozíciója nagyon fontosnak látszik, megpróbálom kielégíteni a kívánságait. | B. | Megpróbálom kompromisszumra rávenni. |
| 25.A | Megpróbálom megmutatni neki az én pozícióm logikáját és előnyeit. | B. | A tárgyalásokon úgy közelítek, hogy megpróbáljam figyelembe venni a másik kívánságait. |
| 26.A | Köztes utat javaslok. | B. | Majdnem mindig törődök azzal, hogy minden kívánságunk teljesüljön. |
| 27.A | Néha elkerülöm olyan álláspontok elfoglalását, amelyek vitát szülhetnek. | B. | Ha az a másikat boldoggá teszi, hagyom, hogy kitartson nézetei mellett. |
| 28.A | Rendszerint kitartok céljaim elérése mellett. | B. | Rendszerint keresem a másik ember segítségét a megoldás kidolgozásában. |
| 29.A | Köztes utat javaslok. | B. | Úgy vélem, hogy a különbségek miatt nem |

érdeemes mindig idegeskedni.

30.A. Megpróbálom megérteni a másik érzéseit.

B. Mindig megosztom a problémát a másikkal, hogy megoldhassuk.

Forrás: Szekszárdi (2002)

5. melléklet: A Thomas–Kilmann konfliktuskezelő kérdőív megoldási kulcsa

(Karikázza be azt a betűt, amit az egyes kérdéseknél a kérdőíven bekarikázott!)

	Versengés	Probléma-megoldás	Kompromisszum-keresés	Elkerülés	Alkalmazkodás.
1.				A.	B.
2.		B.	A.		
3.	A.				B.
4.			A.		B.
5.		A.		B.	
6.	B.			A.	
7.			B.	A.	
8.	A.	B.			
9.	B.			A.	
10.	A.		B.		
11.		A.			B.
12.			B.	A.	
13.	B.		A.		
14.	B.	A.			
15.				B.	A.
16.	B.				A.
17.	A.			B.	
18.			B.		A
19.		A.		B.	
20.		A.	B.		
21.		B.			A.
22.	B.		A.		
23.		A.		B.	
24.			B.		A.
25.	A.				B.
26.		B.	A.		
27.				A.	B.
28.	A.	B.			

29.			A.	B.	
30.		B.			A.
Adja össze a bekarikázott betűket oszloponként!					

Forrás: Szekszárdi (2002: 26)

6. melléklet: A Thomas-féle konfliktuskezelő kérdőív

Gondoljon végig olyan munkahelyi és munkahelyen kívüli helyzeteket, ahol érzékeli hogy saját törekvései különböznek a másik elképzeléseitől. Hogyan szokott reagálni az ilyen helyzetekben? Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek lehetséges viselkedésmintákat fogalmaznak meg az ilyen konfliktushelyzetekre. Minden egyes állításnál határozza meg, mennyire ért egyet vele, mennyire érzi igaznak saját viselkedésére a különféle konfliktushelyzetekben.

5: mindig 4: gyakran 3: időnként 2: ritkán 1: soha

		5	4	3	2	1
1.	Megpróbálom megmutatni másoknak, mennyire logikus és megalapozott az álláspontom.					
2.	Töreksem arra, hogy mind az én mind az ő igényei teljesüljenek.					
3.	Feladok valamennyit az elvárásaimból, ha ő is felad a sajátjából.					
4.	Azt hiszem, hogy vannak dolgok, amikért nem érdemes aggódni.					
5.	Igyekszem nem megsérteni a másik érzéseit.					
6.	Próbálom meggyőzni, hogy milyen fontosak a szempontjaim.					
7.	Igyekszem, hogy minden téma és igény mihamar az asztalra kerüljön.					
8.	Javasolok egy középutas megoldást.					
9.	Elhalasztok egy döntést, hogy legyen időm végiggondolni.					
10.	Feláldozom saját igényeimet a másik kedvéért.					
11.	Határozott vagyok céljaim megvalósításában.					
12.	Keresem a másik segítségét, hogy kidolgozzuk a megoldást.					
13.	Próbálom megkeresni, hogy ő se veszítsen túl sokat meg én se.					
14.	Tartózkodom az olyan állásponttól mely vitát provokál.					
15.	Megnyugtatom a másikat, hogy fennmaradjon a kapcsolatunk.					
16.	Érvényesítem a törekvéseimet.					
17.	Tekintetbe veszek minden kérdést, amit valamelyikünk felvet.					
18.	Alkalmazkodok a másik elvárásaihoz, ha ő is az enyémekehez.					
19.	Megteszem, amit kell, hogy elkerüljük a felesleges feszültségeket.					
20.	Arra figyelek, amiben egyetértünk, nem arra, ami szétválaszt.					
21.	Rászorítom, hogy elfogadja a szempontjaimat.					
22.	Elmondom a másinak elképzeléseimet és rákérdezek az ő igényeire.					
23.	Próbálok kompromisszumra jutni.					
24.	Nem akarok kellemetlenséget a nyakamba venni.					

25.	A tárgyalásokon figyelembe veszem a mások igényeit.					
26.	Sok erőfeszítést teszek, hogy megvalósíthassam céljaimat.					
27.	Nyílt viták révén dolgozzuk fel a konfliktusokat.					
28.	Feladok valamennyit az álláspontomból, ha ő is így tesz.					
29.	Hagyom, hogy a másik kezdeményezze a probléma megoldását.					
30.	Hagyom, hogy fenntartsa nézetét, ha ennek örül.					

Forrás: Thomas (1976)

7. melléklet: A Thomas-féle konfliktuskezelő kérdőív megoldási kulcsa

Az alábbi táblázatba írja be az egyes pontszámokat a megfelelő kijelentések mellé. Ezután összesítse a pontszámokat oszloponként.

	I.	II.	III.	IV.	V.
Írja be a pontokat!	Versengő	Együttműködő	Kompromisszum	Elkerülő	Alkalmazkodó
	1.	2.	3.	4.	5.
	6.	7.	8.	9.	10.
	11.	12.	13.	14.	15.
	16.	17.	18.	19.	20.
	21.	22.	23.	24.	25.
	26.	27.	28.	29.	30.
Összesen:					

Forrás: Thomas (1976)

8. melléklet: A Thomas–Kilmann konfliktuskezelő kérdőív angol változata

Analyze Your Conflict Management Style:

The Thomas Kilmann Instrument

Think of two different situations where you have conflict, disagreement, argument, or disappointment with someone. An example might be a co – worker or someone you live with. Then, according to the following scale, fill in your scores for situation A and situation B. For each question you will have two scores. For example on question # 1 the scoring might look like this: 1. 2/4

Write the name of each person for the two situation here:

Person A _____

Person B _____

1=never 2=seldom

3=sometimes

4=often

5=always

	Person A	Person B	
1.			I avoid being „put on the spot”; I keep conflicts to myself.
2.			I use my influence to get my ideas accepted.
3.			I usually try to split the difference to resolve an issue.
4.			I generally try to satisfy the others’ needs.
5.			I try to investigate an issue to find solution acceptable to us.
6.			I usually avoid open discussion of my differences with the other.
7.			I use my authority to make a decision in my favor.
8.			I try to find a middle course to resolve an impasse.
9.			I usually accommodate to the other’s wishes.
10.			I try to integrate my ideas with the other’s to come up with a joint decision.
11.			I try to stay away from disagreement with the other.
12.			I use my expertise to make a decision that favors me.
13.			I propose a middle ground for breaking deadlocks.
14.			I give into the other’s wishes.
15.			I try to work with the other to find solutions that satisfy both our expectations.
16.			I try to keep my disagreement to myself in order to avoid hard feelings.

17.			I generally pursue my side of the issue.
18.			I negotiate with the other to reach a compromise.
19.			I often go with the other's suggestions.
20.			I exchange accurate information with the other so we can solve a problem together.
21.			I try to avoid unpleasant exchange with the other.
22.			I sometimes use my power to win the argument.
23.			I use „give and take” so that a compromise can be made.
24.			I try to satisfy the other's expectations.
25.			I try to bring all our concerns out into the open so that issues can be resolved.

Forrás: Rahim–Mager (1995: 122-132)

9. melléklet: A Thomas–Kilmann konfliktuskezelő kérdőív angol megoldási kulcsa

Scoring: Add up your scores on the following question

	A	B		A	B		A	B		A	B		A	B
1.			2.			3.			4.			5.		
6.			7.			8.			9.			10.		
11.			12.			13.			14.			15.		
16.			17.			18.			19.			20.		
21.			22.			23.			24.			25.		
Total scores														
	A	B		A	B		A	B		A	B		A	B
	Avoidance			Competition			Compromise			Accommodation			Collaboration	
	Total			Total			Total			Total			Total	

Avoidance Score:

Competition Score:

Compromise Score:

Accommodation Score:

Collaboration Score:

Forrás: Forrás: Rahim–Mager (1995: 122-132)

10. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív magyar változata

A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív (Ternovszky 2000)

Önre milyen konfliktuskezelő stratégia jellemző?

Karikázza be annak megfelelően a számokat, hogy Ön milyen gyakran alkalmazza a következő stratégiákat.

		ritkán gyakran				
		1	2	3	4	5
1.	Kitartóan képviselem álláspontomat.	1	2	3	4	5
2.	Megpróbálom mások igényeit az enyéim fölé helyezni.	1	2	3	4	5
3.	Megpróbálok olyan megoldást találni, amit mindenki el tud fogadni.	1	2	3	4	5
4.	Kerülöm a konfliktusokat.	1	2	3	4	5
5.	Arra törekszem, hogy közösen elemezzük a helyzetet.	1	2	3	4	5
6.	Próbálok hibát találni a másik álláspontjában.	1	2	3	4	5
7.	Harmóniára törekszem.	1	2	3	4	5
8.	Tárgyalok, hogy a javaslataimnak legalább egy része megvalósuljon.	1	2	3	4	5
9.	Ellentmondásos ügyekben kerülöm a nyílt vitákat.	1	2	3	4	5
10.	Az egyetértés elérése érdekében nyíltan megosztom másokkal a rendelkezésemre álló információkat.	1	2	3	4	5
11.	Örülök, ha nekem lesz igazam.	1	2	3	4	5
12.	Figyelembe veszem mások ajánlásait.	1	2	3	4	5
13.	Az egyet nem értés megszüntetése érdekében keresem a középutat.	1	2	3	4	5
14.	Érzéseimet magamban tartom, hogy elkerüljek nehéz helyzeteket.	1	2	3	4	5
15.	Támogatom a nyílt vitákat.	1	2	3	4	5
16.	Vonakodom elismerni, hogy nincs igazam.	1	2	3	4	5
17.	Segítek másoknak, hogy megőrizhessék önérzetüket, ha nem születik megegyezés.	1	2	3	4	5
18.	Hangsúlyozom az „adok-kapok” előnyeit.	1	2	3	4	5
19.	Buzdítok másokat arra, hogy vegyék át az irányítást a problémamegoldásban.	1	2	3	4	5
20.	Saját álláspontomat úgy adom elő, mint egyet a sok közül.	1	2	3	4	5

Forrás: Management Decision Making. Tutor Guide (1996: 60)

11. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív megoldási kulcsa

Versengő		Elhárító		Alkalmazkodó		Együttműködő		Tárgyaló (kompromisszum)	
Sorszám	Pont	sorszám	Pont	Sorszám	Pont	Sorszám	Pont	Sorszám	Pont
1		4		2		5		3	
6		9		7		10		8	
11		14		12		15		13	
16		19		17		20		18	
Összesen									

Elsődleges konfliktus feloldási stratégiája (legmagasabb pontszám)	
Másodlagos konfliktus feloldási stratégiája (2. legmagasabb pontszám)	
Fejlődésben lévő konfliktuskezelési stratégiái (3. 4. 5. pontszám)	

Forrás: Management Decision Making. Tutor Guide (1996: 61)

12. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív eredeti, angol változata

Instructions: Indicate how often you use each of the following strategies by circling the appropriate number

		Rarely Always				
1.	I tenaciously argue my position.	1	2	3	4	5
2.	I try to put the needs of others above mine.	1	2	3	4	5
3.	I try to arrive at compromise both parties can accept.	1	2	3	4	5
4.	I try not to involved in conflicts.	1	2	3	4	5
5.	I strive to thoroughly, jointly investigate issue.	1	2	3	4	5
6.	I try to find fault in the other person's position.	1	2	3	4	5
7.	I try to foster harmony.	1	2	3	4	5
8.	I negotiate to get a portion of what I propose.	1	2	3	4	5
9.	I avoid open discussions of controversial subjects.	1	2	3	4	5
10.	I openly share information with others in resolving disagreements.	1	2	3	4	5
11.	I enjoy winning an argument.	1	2	3	4	5
12.	I go along with the suggestion of others.	1	2	3	4	5
13.	I look for a middle ground to resolve disagreements.	1	2	3	4	5
14.	I keep my true feelings to myself to avoid hard feelings.	1	2	3	4	5
15.	I encourage the open sharing of concerns and issues.	1	2	3	4	5
16.	I am reluctant to admit I am wrong.	1	2	3	4	5
17.	I try to help others avoid losing face in a disagreement.	1	2	3	4	5
18.	I stress the advantages of give and take.	1	2	3	4	5
19.	I encourage others to take the lead in resolving controversy.	1	2	3	4	5
20.	I state my position as only one point of view.	1	2	3	4	5

Forrás: Cameron–Whetten (1991)

13. melléklet: A „Management Decision Making” konfliktuskezelő kérdőív angol megoldási kulcsa

Strategies for Handling Conflict-Scoring Key

Forcing Avoiding

Accommodating

Problem-Solving Negotiating

Item	Score	Item	Score	Item	Score	Item	Score	Item	Score
1	—	4	—	2	—	5	—	3	—
6	—	9	—	7	—	10	—	8	—
11	—	14	—	12	—	15	—	13	—
16	—	19	—	17	—	20	—	18	—

Primary Conflict Management Strategy: _____ (highest score)

Secondary Conflict Management Strategy: _____ (next highest score)

Developing Conflict management Strategies: _____

Forrás: Cameron–Whetten (1991)