

*Péntek Nóra*

## *KONFLIKTUSKEZELÉSI STRATÉGIÁK A FELSŐOKTATÁSBAN LÉVŐ HALLGATÓK KÖRÉBEN*

---

### **Absztrakt**

Hunyady és mtsai (2006) szerint a felnőtt emberek mai napig hordoznak olyan sérelmeket, amelyeket az iskolában szereztek, ezen sérelmek forrásai többségében a pedagógusoktól származnak. (Hunyady, 2006). Vizsgálatom fő célja, hogy feltárja, a magyarországi felsőoktatásban résztvevő hallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiákat alkalmaznak, és a hallgatók szemszögéből bemutassa, hogy milyen konfliktusok jelennek meg a hallgató és az oktató között. Kitérek még a megélt konfliktusok következményeinek felmérésére és konfliktusmentes kapcsolat okainak feltérképezésére. Az adatok felvételéhez kvantitativ és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztam, az adatok gyűjtése online kérdőívvel történt. Az eredmények alapján a hallgatók körében a leggyakoribb az elkerülő konfliktuskezelési stratégia. A legtöbb konfliktust kiváltó ok az oktató hozzáállásához kapcsolódik, azonban ez nem járt hosszútávú következményekkel. A hallgatók nagyobb empátiát és együttműködést várnak az oktatóktól, és úgy vélik a konfliktusmentes iskolai kapcsolat alapja a kompromisszumra való hajlandóság. A kezeletlen konfliktusok vagy a nem megfelelő konfliktuskezelési stratégia alkalmazása hosszútávú érzelmi károkat okozhatnak a diákokban és az oktatókban egyaránt. A kutatás eredményei két gyakorlati területen alkalmazhatóak. Egyrészt segíti a felsőoktatási rendszerben dolgozó mentálhigiénés, pszichológus szakembereket, és az oktatókat, hogy célzott segítséget nyújthassanak a diákoknak a konfliktushelyzeteik kezelésében. Másrészt támogatja a hallgatókat, a konfliktushelyzetben megjelenő egyéni felelősségvállalás szemléletének kialakításában és a konfliktuskezelési stratégiákból fakadó nehézségek tudatos átgondolásában.

---

*Kulcsszavak: konfliktuskezelés; konfliktuskezelési stratégiák; felsőoktatás*

### **Bevezetés**

A felnőtt emberek mai napig hordoznak olyan sérelmeket, amelyeket az iskolában szereztek, ezen sérelmek forrásai többségében a pedagógusoktól származnak. A diákok sérelme leginkább az értékelés témaköréhez kapcsolódik, amelyben megjelenik a megalázó büntetés. Azon sérelmek, amelyeket iskolatársaktól szenvedtek el, esetenként a pedagógus tudtával, vagy buzdításával történtek (Hunyady, 2006). Több kutatás született az iskolai agresszió természetéről, annak megnyilvánulásáról és kezelési lehetőségeiről. (Mayer, 2008, Paksi, 2009, Földes - Lannert, 2009, Hajdu - Sáska 2009, Földes - Lannert, 2010). Ezekben a kutatásokban arról is olvashatunk, hogy a diákok milyen agresszív hozzáállást tanúsítottak az oktatókkal szemben. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen konfliktusos környezetben folyik az oktatási tevékenység. A téma aktualitását a kutatási eredményekben találjuk, amelyek arra következtetnek, hogy a kezeletlen konfliktusok vagy a nem megfelelő konfliktuskezelési stratégia alkalmazása hosszútávú károkat okozhatnak

a diákokban és az oktatókban egyaránt. Számos kutatás (Dögei, 1995; Györgyi, 2012; Sági, 2012; Birloni, 2013) foglalkozott az általános- és középiskolás diákok körében kialakult konfliktusok témájával, közöttük azokkal is, amelyeket a tanárral szemben éltek meg. Általában a tanulók konfliktusforrásként említik az osztályzatokkal való elégedetlenséget, a tanuló viselkedését minősítő tanári értékelést, a tanári magatartást. Hunyady (2006) kutatása alapján a hallgatók életre szóló sérelme abból fakad, hogy a személyüket negatív hatás érinti. Tehát nem az értékelés gyakorlatához köthető, hanem az igazságtalannak érzett osztályzathoz, továbbá a tanári kommunikációban megjelenő megalázó szóhasználatához. Dögei (1995) kutatásából az is kiderül, hogy a tanárok a gyerekeket nem egyenrangú félként kezelik, és a konfliktusos helyzetekbe bevont szülői közbenjárást sem tolerálják. A gyerekek és a szülők megítélése alapján a tanárok jellemzően a retorzió eszközét választják, tehát konfliktusos helyzetben nem működnek együtt a gyerekekkel és a szülőkkel sem, helyette inkább az osztályzatokban jelenik meg a rosszabb érdemjegy, vagy az iskolaváltás megajánlása. Mindezt Sági (2012) tanár- diák konfliktus kezelési gyakorlatának adatai is alátámasztják, ahol láthatjuk, hogy a tanárok a rendbontó diákokkal való konfliktust többek között a feleltetés eszközével kívánják feloldani, mindemellett leggyakrabban az intő írásos formáját választják. A diákok úgy vélik, hogy a konfliktusok megoldásához a tanár aktív részvételére lenne szükségük. Ez az aktív részvétel Dögei (1995) meglátása alapján megmutatkozik a tanár toleráciájában, empátikus kommunikációjában és a megértő, elfogadó légkör teremtésének képességében. Sági (2012) kutatásában a szakképző iskolák diákjainak a konfliktusok megoldásához való viszonyulását is megkísérelte felmérni. Eredményeiben három dimenziót fogalmazott meg, a (1) hatalom/erő alapú, (2) vitarendező, (3) visszahúzó/elfedő attitűd. A mintában a hatalom/erő alapú hozzáállás volt a legerőteljesebb. Ezek a diákok a verbális- fizikai agresszió használatától sem rettennek el. Továbbá a mintában erőteljesen megjelenik a visszahúzó típus, aki a konfliktus elkerülését helyezi előtérbe, ezzel együtt jellemzően nem kezdeményezi a konfliktus rendezését, és a másik fél szempontjainak megértését sem. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók az általános iskolás és középiskolás tanulókkal szemben önmagukat képviselni tudó felnőtt emberek, akiknek kialakult világnézete van, képesek megfogalmazni az érzéseiket, másokról gondoskodni, önmagukhoz és másokhoz elfogadóan viszonyulni. Életükben jelen vannak a közeli bizalmas kapcsolatok és képesek a tiszteletteljes távolságra is (Allport, 1980). Tehát konfliktusaikat is igyekeznek konstruktív módon feloldani, tiszteletben tartva a másik személyt és a vele való kapcsolatot.

### **Tanár–diák konfliktus**

Egy általános iskolai vagy egy középiskolai tanár a munkája során leginkább kisiskolás, illetve serdülőkorú fiatalokkal találkozik. Ennek egyik előnye, hogy a tanárok a diákok életkorát tekintve egy homogénebb csoporttal találkoznak, és az életkori sajátosságokból adódóan kiszámíthatóbbak a diákok aktuális elakadásai, konfliktusforrásai, esetleges családi nehézségei.

A felsőoktatásban résztvevő hallgatók intézményesített keretek között találkoznak az oktatókkal. Az Oktatási Hivatal legfrissebb felmérése alapján az intézményekben a serdülő-

lőkortól az időskorig jelennek meg hallgatók (felvételi statisztikák, 2024). A felsőoktatásban jelenlévő oktatók egy korban szélesebb skálán mozgó, akár egy csoporton belül több életciklust felölelő hallgatókkal találkoznak. A másik speciális helyzet, hogy olykor az oktató fiatalabb életkorú, mint a hallgató. Ez már önmagában is lehet egy konfliktusforrás. Az oktatónak széles ismeretekkel szükséges rendelkezni az egyéni és családi életciklusok elméletéről is és azon belül, az adott életciklusokban megjelenő elakadásról, hogy a hallgató és közte megjelenő olykor feszültebb helyzetet megfelelőképp tudja kezelni. A figyelmes, empátikus kommunikáció értéke még inkább felértékelődik, ha figyelembe vesszük, hogy az oktató és a hallgató között továbbra is hierarchikus kapcsolat áll fenn, mindazonáltal megjelenik egy törekvés a felnőtt és felnőtt (Berne, 2002) viszony kialakítására is. A tanár - diák között megjelenő konfliktusnak is két oldala van, nem lehet beszélni az egyikről úgy, hogy közben ne említsük meg a másik oldalt is. Jelen cikkben elsősorban a hallgatók oldalát veszem górcső alá.

Németh (2015) szerint a diákok számára konfliktusforrás, ha a tanár versengő, barátságtalan légkört teremt, ha túlzott hatalomhasználattal él, és a tanulókat gúnyolja, minősíti. Hunyady és mtsi (2006) az ún. „Fekete pedagógia” hatását vizsgálták pedagógus és nem pedagógus felnőttek körében. Eredményeik rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok nevelő munkájának milyen komoly és hosszú távú hatása van, ebben a kutatásban a kedvezőtlen hatásokba nyerhetünk mélyebb betekintést. Az eredményeiből kiderült, hogy a mintában megjelenő pedagógus végzettséggel rendelkezők 94,29%-a nyilatkozott arról, hogy élete során érte iskolai sérelem. A nem pedagógus végzettséggel rendelkezők 80 %-a saját sérelmeit mesélte el, 20%-a mással történt sérelmekről számolt be. A pedagógus végzettséggel rendelkező válaszadók 93,85 %-nak diákként felejtethetetlen sérelmeket egy tanár okozott, a nem pedagógus végzettséggel rendelkező válaszadók 80%-nak szintén pedagógus okozta a sérelmeit. A pedagógus végzettséggel rendelkező csoport által megélt sérelmek negatív hatása az volt, hogy tartós rossz viszony alakult ki a tanárral (48,64 %), amelynek következtében a diák inkább befelé fordult (27,03%). A befelé fordulás (35,29%) a nem pedagógus végzettséggel rendelkező csoportban is megfigyelhető volt. A következmények mindkét csoportban azonosak, a vizsgált személyek felnőtt életében továbbra is megjelenik a szorongás, kisebbségi érzés, bizonytalanság, és a tanár által okozott érzelmi sérüléseket feldolgozatlannak tartják (16,22%).

A sérelmek leginkább az értékeléshez kapcsolódnak, a felnőtt pedagógus csoportban résztvevők 45,28%-a tapasztalt megalázó büntetést, a személyiségre tett megjegyzéseket 24,53%-a élt meg, értékelésen túl még 25% verbális agressziót, és 20,83% gyanúsítást és lelki terrort is megélt. A nem pedagógus felnőtt csoport 80%-ának is az értékeléshez kapcsolódnak a sérelmeik, itt szintén a megalázó büntetés (80%) a leggyakoribb. Ezután megjelenik 33,3% arányban, akik súlyos fizikai agressziót éltek meg, és enyhe fizikai agressziót a csoport 25,0%-a. A kutatásból az is kiderült, hogy a megélt nehézségeket a diákok a szüleikkel beszélték meg. Dögei (1995) tanulmányában leírja, hogy a látens konfliktusok esetében a tanár magatartását, értékelését a kommunikáció hiánya miatt a gyerekek nem értik meg, a szülők sem vállalják a probléma nyílttá tételét. A manifeszt konfliktusok esetében sincs ez másképp, inkább elfogadják a tanári eljárást, vagy kiléptetik a gyermeket a szituációból, például, ha napköziben bántalmazást él meg a gyerek, a szülők nem járatták

tovább a napközis foglalkozásra, de nyíltan, szóban nem jelenik meg a konfrontáció a tanárral és a konfliktus személyes rendezésére sem kerül sor.

Konstruktív konfliktuskezelés nélkül már korai gyermekkorban az iskola könnyen válhat a sérelmekkel való találkozás színterévé, továbbá ez a tér megalapozza a mintát, ami a konfliktusok kezelését illeti. Az oktatók helyzete sem egyszerű, hiszen a diákok részéről őket is érhetik sérelmek. Azok az oktatók, akik felnőtt hallgatókat tanítanak, talán fokozottabban nehéz helyzetben vannak, hiszen a klasszikus tekintélyelvű oktatói magatartáshoz egy felnőtt ember nehezebben tud alkalmazkodni. Cserné (2003) kutatásában részletesen kifejti, hogy egy felnőtt tanuló személyiségéből fakadóan miként tud az oktatásban konfliktus kialakulni. Felsorolásában megtalálható a (a) mindentudó típus, amelynek három megnyilvánulási formája van. Az (1) örök kritikus, aki az iskola és az oktatás színvonalát kritizálja, viselkedése távolságtartó, az órai munkában a lehető legkisebb mértékben vesz részt, érdeklődését nehéz felkelteni. A (2) stréber, a témát illetően jártassággal rendelkezik, de a csoport tudását nem reprezentálja. Az, aki (3) tetteti a tudást egyszerű felismerni, jellemzően folyamatosan bólogat. A felnőtt hallgató személyiségéből fakadó konfliktusforrás lehet még (b) a mindennel elégedetlen típus, aki úgy érzi, hogy az oktatási intézményben rendszeresen méltatlan helyzetbe kerül. A tanóra nagy részében panaszait igyekszik megosztani az oktatóval. Az órai munkát még a (c) szorongó eminens diák is könnyűszerrel meg tudja zavarni. Ez a típus alábecsüli saját képességét, de szorgalmasan részt vesz az órákon, lehetőség szerint az első sorban helyezkedik el, minden elhangzott mondatot pontosan jegyzetel és többször visszakérdez. Közel sem egyszerűbb a helyzet a (d) szerepelni vágyó diákkal, aki rendszeresen hozzászól a témákhoz, ellenben nem engedi diáktársait is megnyilvánulni. A (e) vitakultúra hiánya csak még inkább nehezíti a helyzetet.

Tekintve, hogy az érvek, bizonyítás, cáfolás, mások nézőpontjának elfogadásának szabályait nem ismerő hallgatók, inkább a személyeskedés és a másik személyére vonatkozó jelzők használatával kívánják elérni, hogy bizonyítást nyerjen igazuk (Cserné, 2003). Ezekből a kutatási eredményekből is látszik, hogy milyen fontos, hogy az oktatási intézmények biztosítsanak egy olyan légkört, amely támogatja a konfliktusok lezajlását, úgy, hogy az oktató és a hallgató között a kapcsolat sérülésmentes maradjon. Azt is érdemes számontartani, hogy a kapcsolatban megjelenő konfliktusok támogatják, hogy egy pozitív változás jöjjön létre a kapcsolatban. A konfliktusban résztvevők közösen egy újfajta együttműködést dolgozhatnak ki, melynek keretein belül megújulva dolgozhatnak a közös célokon, azaz az ismeretek érdemi elsajátításán.

A közös célok elérése útján érdemes megemlíteni az érzelmi kötődést is, hiszen ahogy Cseh-Szombathy (1995) kutatása nyomán olvashattuk, a diákok körében erőteljesen megjelenik a tanárok irányába. Pontosán ennek az érzelmi kötődésnek köszönhető, hogy oly könnyedén kialakulnak ellentétek a tanár - diák kapcsolatban. Ezért is fontos a konfliktus megfelelő kezelése, hiszen a nevelői munkára is erőteljes hatást gyakorol, ami modellként is szolgál, ilyen értelemben a türelem, figyelem, vagy akár a metakommunikatív üzenetek tudatos használatában. Természetesen a kisiskolás- illetve serdülőkorban lévő fiatalok esetében ez fokozottabban igaz, hiszen a felsőoktatásban megjelenő hallgatók kiforrot-

tobb személyiséggel rendelkeznek, ez mégsem jelenti azt, hogy a kapcsolat konfliktusmentes, de ennek rendezése egy felnőtt hallgatóban is sajátélményű tapasztalat, amit akár tovább is vihet. Ugyanígy hatást gyakorol a pedagógusok élményeire, mentális, lelki egészségére is, hiszen a feloldatlan konfliktusok a kiégés megjelenéséhez hozzájárulnak. (Szőke-Milinte, 2006).

A pedagógiai munkában megjelenő konfliktusok nemcsak a kiégéshez vezethetnek, hanem több fontos funkcióval is bírhatnak.

Például (a) kommunikációs funkció, ahol a rejtett ellentétek felszínre kerülhetnek, vagy (b) jelző, eredményvizsgálati funkció, melynek során olyan rejtett feszültségek kerülnek felszínre, amely által a hallgató megismerhetővé válik, valamint (c) önismereti funkció, ahol a pedagógus saját szakmai viselkedését, és az oktatási tevékenységhez kapcsolódó attitűdöt újra vizsgálhatja. Ide sorolható még a (d) képességfejlesztő funkció, melynek során a szociális tanulás révén az oktató képességei is fejlődnek a kooperáció, problémamegoldó képesség kialakítása tekintetében. A (e) szociális funkció során a konfliktus hiteles felvállalása és annak hiteles megjelenítése hogy a tanulóra a konfliktushelyzetben egyenrangú személyként tekint. Végezetül a (f) metodikai funkció, melynek során a konfliktus feldolgozásra kerül, a személyiség és a készségek fejlődése következtében a konfliktuskezeléshez kapcsolódó szemlélet kialakul (Szekszárdi, 2002).

A kutatási eredményekből jól körvonalazódik, hogy a konfliktusok megjelenése és azok destruktív kezelése mind az oktatókban, mind a hallgatókban milyen érzelmi sérüléseket képesek okozni, és ennek az ellenkezője is igaz, a konstruktív konfliktusok milyen nagy mértékben képesek az oktatási, nevelési folyamatok pozitívan, előremutatóan befolyásolni, érzelmileg gazdagítani és hozzásegíteni egy biztonságot adó légkörhöz. Ezzel összecseng Sági (2012) kutatása, amelyből kiderül, hogy az iskolában átélt konfliktuskezelés a diákokban képes módosítani a szocializáció során elsajátított konfliktusmegoldási beállítódást.

## **Konfliktuskezelési stratégia**

A leghíresebb konfliktuskezelési stratégiákkal foglalkozó kutatók Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann (1974). Közös munkájuk során kidolgozták a Thomas - Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) kérdőívet, melyet jelenleg is számos kutató és a segítő szakma képviselői is alkalmaznak a konfliktuskezelési stratégiák feltérképezésére. Az önértékelítés és az önalávetés mentén az alábbi típusokat különböztetik meg: (a) versengő, akinek a kapcsolat nem fontos, helyette saját érdekeit, győzelmét helyezi előtérbe. Széles eszköztárat képes a győzelemért cserébe bevetni, hajlandó megfélemlíteni is ellenfelét, hiszen számára a konfliktus egyenlő a csatával, harccal, amelyből győztesen kíván kiszállni. Ellenben az (b) alkalmazkodó típus számára a kapcsolat fontos, olyannyira, hogy hajlamos saját érdekeit feladni a másik vágyainak érvényesítése érdekében. Ezzel szemben az (c) elkerülő típust sem a kapcsolatokat, sem a célok elérését nem helyezi előtérbe, inkább szeret távol maradni minden konfliktusos helyzettől, leginkább mérlegel és elegendő információt keres, ami a győzelmi esélyeit illeti. Számára a nyugalom és a csend a legfontosabb. A (d) problémamegoldó típus számára a kapcsolatok is fontosak és a célok elérése is. Szeret nyíltan, a másik félre odafigyelve, empatikusan kommunikálni. Igyekszik nyer-

nyer helyzetet teremteni és jobban megismerni a másik fél igényeit és törekszik az igények összehangolására. A (e) kompromisszumkereső típus szeret tárgyalni, alkudozni és egy olyan helyzetet kialakítani, amiben mindkét fél ugyanannyit nyer, mint amennyit veszít. Egyenrangú félként tekint vitapartnerére, számára fontos a kapcsolat megtartása. Célja és motivációja a közös álláspont megtalálása, annak érdekében, hogy egy közös megoldást találjanak a konfliktusra.

### Kutatás célja

Vizsgálatom fő célja, hogy feltárja, a magyarországi felsőoktatásban résztvevő hallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiákat alkalmaznak, és a hallgatók szemszögéből bemutassam milyen konfliktusok jelennek meg a hallgató és az oktató között. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy a hallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiát alkalmaznak, és az oktatóval szemben milyen konfliktusos témák jelennek meg. Vizsgálatomban kitérek a megélt konfliktusok következményeinek felmérésére és konfliktusmentes kapcsolatukainak feltérképezésére.

### Hipotézisek

- H1. Alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákra vonatkozó feltevés:  
A felsőoktatásban résztvevő hallgatók nagyobb arányban az elkerülő konfliktuskezelési stratégiát alkalmazzák, mint a másik kettőt.
- H2. A hallgató és az oktató közötti konfliktusok okaira vonatkozó feltevés:  
A hallgató és az oktató között a leggyakoribb konfliktust kiváltó ok az oktató hozzáállásához kapcsolódik.
- H3. A diákok válaszreakciójára vonatkozó feltevés(következmény):  
Feltételezem, hogy a hallgató és az oktató között kialakult konfliktus következményeként a hallgatók legnagyobb arányban kiábrándulásról számolnak be.
- H4. A diákok elvárásaira vonatkozó feltevés:  
Azt feltételezem, hogy a hallgatók a konfliktusok lehetséges megoldásait illetően leginkább nagyobb együttműködést és kompromisszumra való hajlandóságot várnak el az oktatótól.
- H5. A konfliktusmentes kapcsolatra vonatkozó feltevés:  
Feltételezem, hogy azok a hallgatók, akik konfliktusmentes iskolai kapcsolatot élnek meg, a kompromisszumra való hajlandóságot tartják az alapjának.

### A kutatás módszerei

A vizsgálatban vegyes módszert használtam, hiszen a kutatás első része kvantitatív, második része pedig kvalitatív. A felmérés adatgyűjtési eszközeként egy kérdőívet alkalmaztam, két fő résszel: a szokásos demográfiai kérdéseket követően az első részben egy kvantitatív „*Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*” (Kilmann, 1974, id.: Németh:2015:78) kérdőívet használtam (továbbiakban: TKI), ami a konfliktuskezelési stratégiákat méri fel. Ez a kérdőív 30 (A és B) állításpárt sorol fel, és a kitöltőnek minden állításnál azt kell megjelölnie, ami inkább jellemző rá. A kérdőív második fele kvalitatív eszköz, ahol nyitott kér-

déseket tettem fel a válaszadóknak. A hallgatókat, a közösségi média tematikus csoportjain keresztül értem el. A kérdőív önkéntesen, online formában került kitöltésre, ehhez a Google kérdőív felületét használtam. A kitöltők száma 150 fő. Az elemzés során Excel és SPSS programokat használtam. Az adatok feldolgozása tekintetében a TKI kérdőív kiértékelése a megoldási kulcs alapján történt. Az elért pontszámok alapján megállapítható, hogy a hallgató az oktatóval szemben versengő, problémamegoldó, kompromisszumkereső, alkalmazkodó, vagy elkerülő konfliktuskezelési stratégiát alkalmaz-e, azaz a dimenzió pontszámok alapján egy-egy konfliktuskezelési csoportba soroltam a kitöltőket. Ez alapján előfordult, hogy hasonló dimenzió pontszámok esetén egy személyt több konfliktuskezelési csoportba is soroltam. Ezután a kvalitatív adatok kétlépcsős kódolása történt. Az első körös in vivo (Babbie, 2001) kódolás folyamatában a konfliktus típusai, következményei, konfliktuskezelés, és a konfliktusmentes kérdéskörök mentén kódokat hoztam létre. A második körös kódolás során, a válaszok és kódok többszöri tanulmányozása után ezen kódokat kategóriákba rendeltem.

1. táblázat: Kódtábla

| KÓDTÁBLA                   |                        |                      |                            |
|----------------------------|------------------------|----------------------|----------------------------|
| KONFLIKTUS TÍPUSA          | KÖVETKEZMÉNY           | KONFLIKTUSKEZELÉS    | MIÉRT NEM VOLT?            |
| adminisztráció / szervezés | beletörődés            | együttműködés        | beletörődés                |
| adminisztráció / szervezés | beletörődés            | együttműködés        | beletörődés                |
| igazságtalanság            | szomatizálás           | pontos elvárások     | együttműködés              |
| igazságtalanság            | együttműködés          | segítőkészség        | együttműködés              |
| oktató hozzáállása         | kölcsönös egyértés     | visszajelzés         | hozzaállás                 |
| feladattal való megküzdés  | eszkáláció             | empátia              | szabálykövetés             |
| hatalommal való visszaélés | eszkáláció             | empátia              | empátia                    |
| hozzaállás                 | kiábrándulás           | eszkálálás           | empátia                    |
| megalázás                  | kiábrándulás           | eszkálálás           | kompromisszum              |
| nézeteltérés               | oktató váltás          | oktatóváltás         | kompromisszum              |
| szakdolgozat               | önállósodás            | kompromisszum        | pontos elvárások           |
| több konfliktus            | szakváltás             | kompromisszum        | konfliktuskerülő diák      |
| nem volt                   | több következmény      | sérelem              | konfliktuskerülő           |
| nem volt                   | vizsga / értékelés     | megváltoztathatatlan | személyes kapcsolat hiánya |
|                            | bosszú                 | megoldódott          | személyes kapcsolat hiánya |
|                            | csúszás                | megoldódott          | oktató személyisége        |
|                            | jobb osztályzat        | nincs válasz         | jó tanár                   |
|                            | rosszabb jegy          | nincs válasz         | szerencse                  |
|                            | tárgy újrafelvétel     | nem volt             | volt konfliktus            |
|                            | tudásátadás meghiúsult | nem volt             | volt konfliktus            |
|                            | nem lett               |                      | nincs válasz               |
|                            | időhúzás               |                      | nincs válasz               |
|                            | még tart               |                      |                            |
|                            | nem lett               |                      |                            |
|                            | nem volt               |                      |                            |
|                            | nem volt               |                      |                            |

**KÉRDÉSKÖRÖK**

Jelmagyarázat:

in-vivo kód

kód kategória

Forrás: a szerző saját szerkesztése

**Eredmények bemutatása**

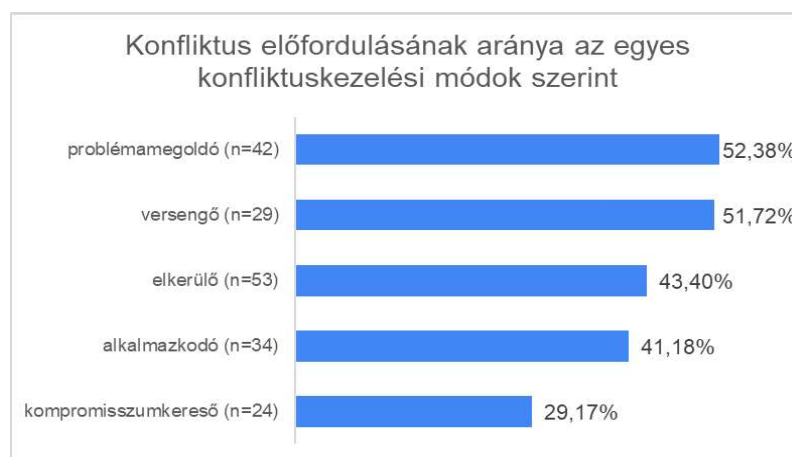
Az online kérdőívet 150 fő töltötte ki. A nemek aránya szerint 80%-a (n=120) nő és 20 %-a (n=30) férfi. Az életkor tekintetében az átlagéletkor 25,63 év (SD=5,797 év) volt. A legfiatalabb kitöltő tizenkilenc éves a legidősebb ötvenkét éves volt. Az ország minden tájáról érkeztek válaszok, összesen 25 felsőoktatási intézmény hallgatói jelennek meg a mintában. A legtöbb válasz a Pécsi Tudományegyetemről (n=22), Debreceni Egyetemről (n=18), Budapest Gazdasági Egyetemről (n=18) érkezett. További válaszgyakoriság: Budapest

Metropolitan Egyetem (n=15), Óbudai Egyetem (13), Eötvös Loránd Tudományegyetem (n=9), Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (n=8), Szegedi Tudományegyetem (n=7), Budapest Corvinus Egyetem (n=6), Széchenyi István Egyetem (n=5), Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (n=5).

A kitöltők 62,7%-a (n=94) nappali tagozatos, 37,6 % -a (n=56) levelező tagozatos hallgató. Kitöltők 36 %-a (n=96) önköltséges formában végzi tanulmányaikat, 64 %-a (n=54) állami támogatás igénybevételével. Tudományterületenként a legtöbb válasz a gazdálkodástudomány (54%, n=81), bölcsészettudomány (15,3% n=23), mérnöki tudomány (14%, n=21), és az egészségtudományok (8,7 %, n=13) területekről érkeztek.

Az egyéb kategóriába (5,3 % n=8) kerültek a társadalomtudományok, sporttudományok, művészetek, és a doktori programban résztvevő hallgatók. A válaszadók közül legkevesebben az állam és a jogtudományok területéről érkeztek (2,7 % n=4). A mintából jól látható, hogy a nagyobb tudományterületek képviselik magukat. A legtöbb konfliktusról a problémamegoldó és a versengő kategóriába sorolható hallgatók számoltak be. A legkisebb arányban a kompromisszumkereső konfliktuskezelési stratégiával rendelkező hallgatók életében fordult elő konfliktus.

1. ábra: Konfliktus előfordulásának aránya az egyes konfliktuskezelési módok szerint



Forrás: a szerző saját szerkesztése

Az első hipotézis vizsgálatát két módszerrel végeztem el. Első megközelítésként a konfliktuskezelési stratégia szerint típusokba sorolt résztvevők előfordulásának gyakoriságát elemeztem. A Thomas - Kilmann teszt eredményei alapján a 2. ábra mutatja az egyes típusok előfordulását. Ez alapján megállapítható, hogy a hallgatók leginkább az elkerülő konfliktuskezelési módszert használják.

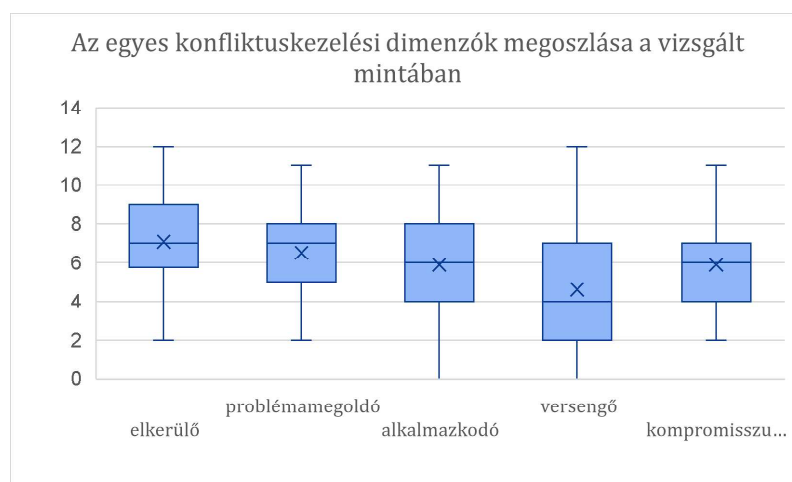
2. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák előfordulásának gyakorisága



Forrás: a szerző saját szerkesztése

Második megközelítésként a TKI teszt öt dimenziójának pontszámaiból keletkező változókat hasonlítottam össze, összetartozó mintás ANOVA vizsgálattal. Ez az összehasonlítás árnyaltabb képet ad, hiszen nem csak a leggyakrabban előforduló konfliktuskezelési stratégiát veszi figyelembe, hanem az öt fő stratégia dimenziójának súlyát mutatja meg az adott diák iskolai konfliktuskezelésében. Az ismételt méréses ANOVA alapján megállapítható, hogy legalább egy konfliktuskezelési dimenzió súlya szignifikánsan eltér a többi konfliktuskezelési dimenzió súlyától a hallgatók körében ( $F(2,810)=18,616$ ,  $p<0,001$ ). Annak feltárására, hogy milyen dimenziók különböznek, post-hoc teszteket alkalmaztam a dimenziópárok vizsgálatára. A post-hoc tesztek alapján megállapítható, hogy a versengő dimenzió szignifikánsan ritkábban fordul elő, mint az összes többi konfliktuskezelési dimenzió. Emellett megállapítható, hogy az elkerülő magatartás szignifikánsan gyakrabban jelenik meg, mint a kompromisszumkereső ( $p<0,001$ ) és mint az alkalmazkodó dimenzió ( $p<0,001$ ). Az összefüggés természetét a 3. ábra is szemlélteti.

3. ábra: Az egyes konfliktuskezelési dimenziók megoszlása a vizsgált mintában



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A második hipotézis vizsgálatánál arra kerestem a választ, hogy a hallgatók és az oktatók között melyek a leggyakrabban előforduló konfliktusforrások.

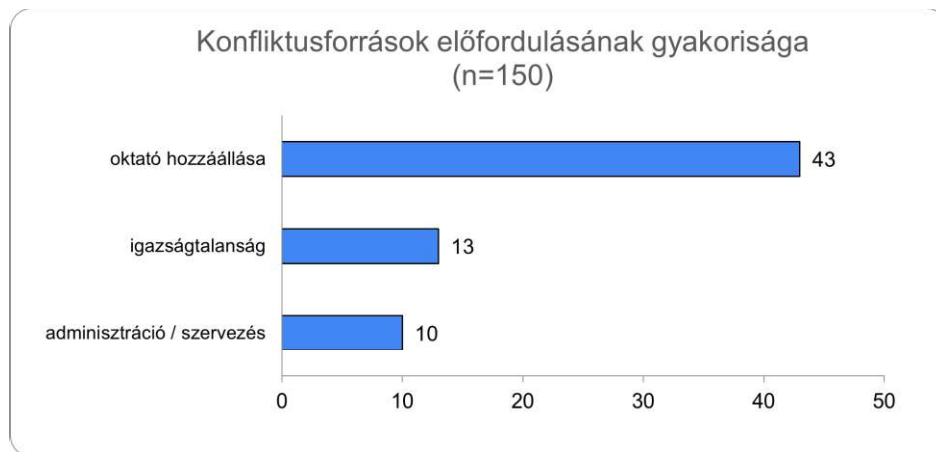
A mintában legnagyobb arányban az oktató hozzáállása jelent meg, mint konfliktusforrás. A hallgatók az oktató hozzáállásával kapcsolatban leginkább a szakdolgozatírás közben felmerült nehézségeket említették, azaz, hogy az oktatótól nem kaptak pontos instrukciókat, a konzultációra szánt időt nem tartották hasznosnak, továbbá, az oktató nem szánt elég időt a hallgató dolgozatának a javítására és az ezzel kapcsolatos információk átadására. A vizsgák, beadandó dolgozatok kapcsán is a pontos instrukciók hiányát említették. Az órai munka kapcsán az egyéni kérések elhanyagolását nehezményezték a hallgatók, például Erasmus program keretében külföldön tartózkodott, de szeretett volna az órára online formában csatlakozni vagy az online óra keretében a hallgatók kérték a nagyobb betűméret használatát, de az oktató nem vette figyelembe a kérést. Hasonló problémák merültek fel, amikor az óraütközés témája merült fel, ahol az oktató nem segítette információ átadásával vagy rugalmassággal a probléma megoldását. Többek között arról is beszámoltak a hallgatók, hogy az oktató sértően, olykor megszegyenítően kommunikált velük, és gyakran érezte a felsőbbrendűségét.

A hallgatók igazságtalan bánásmódot leginkább órai munka, vizsgahelyzet és értékelés kapcsán érzékelték, például egy 23 éves hallgató így nyilatkozott: *„Igazságtalannak érzem, hogy nem megfelelő osztályzatot kaptam, annak ellenére, hogy a pontjaim alapján jobb jegyet érdemeltem volna.”* A hallgatók igazságtalannak érezték, hogy az órai munka keretében kapott feladatok pontatlan megfogalmazása vagy későbbi változtatása miatt a csoport által teljesített anyag, prezentáció, dolgozatot nem fogadta el, amennyiben mégis, akkor az értékelésben igazságtalan érdemjegyet kaptak. Vizsgahelyzetben olyan kérdések jelentek meg, amelyeket a hallgatók nem tartottak korrektnek, hiszen a tematikától eltérőnek ítélték meg.

Az adminisztrációs/ szervezési feladatok kapcsán megjelenik az információ hiányából fakadó konfliktusok, például nem értesülnek a diákok a teremcseréről, vagy a jelenléti oktatás helyett online formában kerül megtartásra a konzultáció. Továbbá hiányos információk a vizsgaidőpontok törléséről, áthelyezéséről, beadandó dolgozatok határidejének módosításáról. Előfordult még a Neptun rendszerben hibásan rögzített érdemjegy problematikája, és a rugalmatlanság a gyakorlati órák szervezésében.

Továbbá megvizsgáltam, hogy egyes konfliktusforrásokon belül miként jelennek meg a konfliktuskezelési csoportok. A Khi-négyzet próba alapján szignifikáns összefüggést nem tudtam igazolni ( $p > 0,05$ ). Ez alapján megállapítható, hogy az oktató hozzáállása legnagyobb arányban (31%,  $n=17$ ), az elkerülőknek okoz gondot, az igazságtalanság legnagyobb elszenvedői (33%,  $n=5$ ) a problémamegoldók, az adminisztráció/szervezésbeli konfliktusok legnagyobb mértékben (36%,  $n=4$ ) az alkalmazkodó konfliktuskezelési stratégiával rendelkező hallgatókat érinti.

## 4. ábra: Konfliktus források előfordulásának gyakorisága



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A harmadik hipotézisem a diákok konfliktusra adott válaszreakciójára vonatkozott. A kialakult konfliktusnak 25 esetben nem lett semmilyen következménye, 22 esetben kiábrándulásról számoltak be a hallgatók. Egy 22 éves hallgató elmondása alapján az „Oktató elvesztette a hitelességét a szememben.” Egy másik 27 éves hallgató nyilatkozata alapján „Kiábrándultam az egyetemről és az oktató hozzáállásából.” Továbbá egy 31 éves hallgató megfogalmazása alapján „Kiábrándultam és kerülöm az oktatót, emberileg csalódtam benne”. Egy hallgató kiábrándulásában az alábbiakat mondta „Szakot váltottam, és jól lehúztam az oktatót év végén az OH- kérdőíveknél”. A konfliktus következményei a vizsga/értékelés (15 eset) során is tapasztalható volt. A hallgatók az alábbiakat említik: „Tíz kérdéssel több zh-n, rosszabb jegyet kaptam, felkészülési idő nélkül kellett mondani a kihúzott tételt. 20 perc alatt elmondtam, és a végén adott egy hármast. Minden tételt megtanultam és megkérdeztem, hogy kaphatnék-e kérdést a jobb jegyért, mert sokat készültem a vizsgára. A tanár úgy csinált, mintha nem hallotta volna a kérdést. Azzal zárta a vizsgát, hogy ő megéhezett, és tartsunk szünetet. Soha többet nem beszéltem a tanárral.” A konfliktus következményeként az együttműködés erősödését 9 esetben tapasztalták. Egy 22 éves hallgató szakdolgozat írás közben került konfliktusba a témavezetőjével. Elmondása alapján „Sikerült, egy harmadik témát kitalálni sok közös fejtörés után.” Egy 21 éves hallgató úgy érezte, hogy igazságtalan helyzetbe került, hiszen az oktatóval megbeszélték, hogy a félév során lesz lehetőség megajánlott jegyet szerezni. Az ehhez kapcsolódó zárthelyi dolgozatot megírták, de az oktató elfelejtkezett az ígéretéről. A hallgató megbeszélést kezdeményezett az oktatónál, ami eredményes lett, így a megajánlott jegyet megkapta. A beletörődés 5 esetben fordult elő, itt a diákok az alábbiakat nyilatkozták: „Elfogadtam az oktató akaratát, mert nem volt más választásom; beletörődtem, hogy többszöri ellenzésem ellenére is meg kell csinálnom úgy a szakdolgozatot, ahogy a tanár elvárja és nem úgy, ahogy én jónak látom.” Az eskaláció (2) esetében egy 27 éves diák a dékánhoz fordult segítségért, mivel az oktató vizsgáztatás közben nem vette figyelembe a hallgató fogyatékoságáról szóló szakvéleményt. Egy másik esetben pedig az egész évfolyam érintett volt, hiszen a számonkérés során a megadott idő nem volt elegendő a kérdések megválaszolására, így az egész évfolyam fellebbezést nyújtott be.

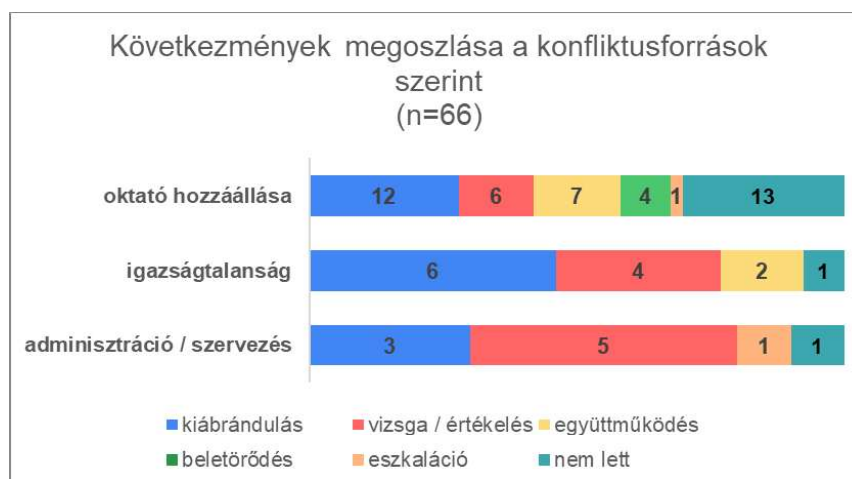
5. ábra: Konfliktus következményei



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A harmadik hipotézisvizsgálatot követően áttekintettem, hogy melyik konfliktusforrás milyen következményt von maga után a leggyakrabban. A Khi- négyzet próba alapján szignifikáns összefüggést nem tudtam igazolni ( $p > 0,05$ ), a két kategória mintákban való megoszlását a 6. ábra 100%-ig halmozott diagram szemlélteti. Az oktató hozzáállásával való problémaforrás esetén leggyakrabban (13 esetben) nem lett következmény, vagy kiábrándulás történt (12 esetben). Az igazságtalanság esetében leggyakrabban a kiábrándulás következett be (6 esetben). Az adminisztrációs és szervezési gondok legjellemzőbben vizsga/értékelési ügyeket vontak maguk után (5 esetben).

6. ábra: Következmények megoszlása a konfliktusforrások szerint



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A negyedik hipotézisem a diákok elvárásaira vonatkozott. A konfliktusok lehetséges megoldásait illetően a hallgatók leginkább nagyobb együttműködést (16 esetben) és empátiát (14 esetben) várnak az oktatótól. Az együttműködést illetően egy 31 éves hallgató úgy fogalmazott, hogy „Amikor gyengén teljesítek a vizsgán, akkor segítsen abban az oktató, hogy hogyan csináljam jobban, vagy tegyen ajánlatokat, hogy mit érdemes még az anyaghoz olvasnom. Bármi jobb lett volna annál, mint amit csinált. Rám sem nézett és információ nélkül kitesse a vizsgáról. Az együttműködése nélkül esélyem se volt jobbnak lenni.” Az empátia esetében az alábbiakat fogalmazták meg a hallgatók: „Ha a tanár egy kicsit átérezné

a diákok nehézségeit is, sokkal könnyebben tudnánk megoldani helyzeteket”. Egy másik hallgató is hasonlóképp nyilatkozott: „Úgy, hogy a tanár némi empátiát tanúsít felém, és ha az ideje nem is engedi, hogy gyakoroljon velem, de némi támpontot adhatott volna, ahelyett, hogy a konfliktussal foglalkozunk.” A mintában megjelentek olyan konfliktusok, amelyek a hallgató és az oktató között rendeződtek (11 eset). Egy 23 éves hallgató megoldottnak ítélte a konfliktust, hiszen „Az oktatóval közösen számbavettünk minden lehetséges alternatívát, és úgy döntöttünk, hogy a kurzuson résztvevők nagy részének legyen jó.” Továbbá 11 esetben olyan sérelmeket szereztek a hallgatók, amelyek miatt úgy érezték, hogy a konfliktus feloldhatatlan. Egy 32 éves hallgató szerint az oktató „Folyamatosan éreztette a felsőbbrendűségét.” illetve egy 22 éves hallgató is hasonlókat említett: „Az oktató visszaél a hatalmával, mivel felettünk állnak, ha beleállunk a konfliktusba, az vissza is üthet. Én vállaltam a konfliktust, utána az oktatótól folyamatos beszólogatásokat, kötekedést kaptam. Nagyon megalázva éreztem magam.” A kompromisszumra való nagyobb hajlandóságról 7 esetben számoltak be hallgatók, ebben az esetben leginkább arról meséltek, hogy szeretnék, ha a véleményüket meghallgatnák az oktatók és közösen tudnának egy olyan megoldást találni a problémára, ami mindkét fél számára kielégítő, akár kölcsönös engedmények árán is. Végezetül 3 esetben merült fel, hogy ha a probléma eszkalálódik, akkor nagyobb eséllyel sikerül feloldani a konfliktust.

7. ábra: Konfliktus lehetséges megoldása

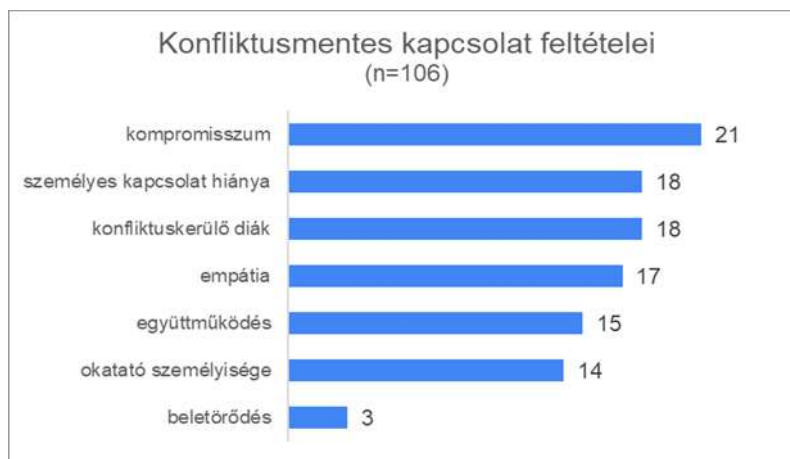


Forrás: a szerző saját szerkesztése

Az ötödik hipotézis a konfliktusmentes iskolai kapcsolat alapjaira vonatkozik. A válaszokból kiderül, hogy leginkább a kompromisszumra (21 esetben) való hajlandóságot preferálják, de a személyes kapcsolat hiányáról (18 esetben) is úgy vélik, hogy segíti a konfliktusmentes kapcsolat kialakulását. Kétségtelen, hogy könnyebb olyan személyekkel konfliktusba keveredni, akikkel találkoznak a hallgatók. Azok a diákok, akik konfliktuskerülőnek (18 esetben) vallották magukat, úgy vélik, hogy a konfliktusmentes kapcsolat alapja, ha elkerülik a konfliktusos helyzeteket. A hallgatók beszámoltak még a kapcsolatban megjelenő empátia (17 esetben), együttműködés (15 esetben) és az oktató személyiségének (14 esetben) fontosságáról is. Az oktató személyisége kapcsán az alábbiakat fogalmazták meg: „Mert ésszerű és kedves emberek voltak; vannak olyan tanárok, akik nézik a diákok

érdekeit, és azzal foglalkoznak, hogy minél több tudást átadjanak nekünk.” Végezetül a beletörődést (3 esetben) választották azok a hallgatók, akik úgy vélték, hogy érdekesebb elfogadni, amit és ahogy az oktató mond, mert úgysem lehet rajta változtatni, egyszerűen bele kell törődni a kialakult helyzetbe.

8. ábra: Konfliktusmentes kapcsolat feltételei



Forrás: a szerző saját szerkesztése

## Összegzés

H1: Az első hipotézisem igazolására a TKI teszt eredményeit használtam fel. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a hallgatók között az elkerülő konfliktuskezelési stratégia a leggyakoribb, ezzel együtt szignifikánsan gyakrabban fordul elő, mint a kompromisszumkereső konfliktuskezelési stratégia. Az eredményeket figyelembe véve megállapítható, hogy az első hipotézisem igazolódott.

Dögei (1995) a tizenévesek körében vizsgálta a tanár - tanuló konfliktusokat. Vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy a ténylegesen felvállalt és megoldott konfliktusok nagyon ritkák ebben a korcsoportban. Tekintve, hogy az iskola a szocializáció egyik színtere, ahol a konfliktusok kezelése modellként szolgál a gyermekek részére, és ha a jó konfliktuskezelési technikákat nem tudja elsajátítani, a későbbi években is problémát okozhat a hallgatónak, hogy kiálljon önmagáért és a saját érdekeit képviselje (Dögei, 1995). Úgy vélem, ha az elsődleges és a másodlagos szocializációs színtér nem tudja időben megfelelőképp támogatni a gyermeket abban, hogy hogyan lehetséges konfliktusokat egészségesen kezelni, akkor felsőoktatásban megjelenő elkerülő konfliktuskezelési stratégia, a korábbi tapasztalatokra vezethető vissza.

H2: A második hipotézisem igazolására a kérdőívemben nyitott kérdéseket alkalmaztam, amelyre a hallgatók saját szavaikkal válaszoltak. Az eredmények alapján a felsőoktatásban tanuló hallgatók számára a leggyakoribb konfliktust kiváltó ok az oktató hozzáállásához kapcsolódik. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a második hipotézisem igazolódott. Ennek magyarázatát abban látom, hogy a hallgatóknak kevés információja van arról, hogy a felsőoktatásban tanító oktatók felé milyen mértékű elvárásokat támaszt az egyetem. Toarniczky és munkatársai (2020) eredményei alapján a fiatal oktató-kutatók a szerephalmozás, a publikálás és az anyagi egzisztencia nyomása alatt igyekeznek érvé-

nyesülni, emellett jelentős mértékű oktatási tevékenységet végeznek és az ezzel járó adminisztrációs feladatokat ellátják (Toarniczky, 2020). Ilyen mértékű teher mellett az oktató időbeosztása nagyon feszített, ebből adódhatnak olyan nehézségek az oktatási tevékenység során, mint amire a megkérdezett hallgatók hivatkoznak, például az időmenedzsment és a rugalmatlanság problematikája.

H3: A harmadik hipotézisem igazolására a kérdőívemben nyitott kérdéseket alkalmaztam, amire a hallgatók szabadon válaszoltak. Az eredmények alapján az oktatóval szemben kialakult konfliktusnak leggyakrabban semmilyen következménye nem lett, ezzel együtt a második helyen a hallgató kiábrándulása az oktatóból, illetve az egyetemből jelent meg, harmadik helyen a hallgatók vizsgán és az értékelés során tapasztalták a konfliktus következményeit. Az eredmények alapján a hipotézisem csak részben igazolódott. A kiábrándulás valóban megjelenik a hallgatókban, de leggyakrabban semmilyen következménye nincs a konfliktusnak. A konfliktusforrások és a következmények között szignifikáns összefüggést nem találtam, viszont az, hogy a konfliktusnak nem lett következménye, leggyakrabban az oktató hozzáállásához kapcsolódott, vagy a hallgató kiábrándulását hozta magával. Az igazságtalanság bánásmód leggyakrabban a kiábrándulást hozta magával, az adminisztrációs szervezési gondok pedig a vizsga és értékelési ügyeket vonták maguk után.

Ezek az eredmények összecsengenek Dögei (1955) kutatásával, aki hasonló eredményekről számolt be. A tizenévesek körében még akkor is ritka esetben volt következménye a konfliktusnak, amikor szülői bevonás történt. A szülők hozzáállása az oktató irányába a konfliktus elkerülése volt, még azokban az esetekben is, amikor a gyerekek igazságtalannak érezték az osztályzatot, tekintve, hogy több esetben a viselkedésük miatt kaptak értékelést, egy olyan vizsgahelyzetben, amikor a tudásukat mérték. Továbbá a szülők gyakran arra motiválták a gyermeket, hogy jelezzenek a tanárnak, de ők, mint szülők ki-maradtak a szemtől szembeni kommunikációból (Dögei, 1995).

Tehát valahol az oktatási kultúra részévé vált, hogy a hallgatónak nem érdemes szót emelnie, jeleznie, hiszen következmények nélkül marad az eset, vagy ha lesz is következménye az leginkább a belső motiváció kárára megy vagy az érdemjegyek romlásához vezet. Ráadásul a vitakultúra és az egészséges visszajelzés megfogalmazásának hiánya miatt nagyon nehéz a hallgatónak jeleznie, ha például az egyébként is túlfeszített oktatónak szeretné elmondani, hogy az oktató hozzáállásával nem ért egyet. Nemcsak nem egyszerű megfogalmazni, hanem a hallgató részéről is egy olyan képességet igényel, amivel teljesíthető, hogy egy hierarchikus rendszerben megfelelőképp tudjon visszajelezni és saját érdekeit képviselni.

H4: A negyedik hipotézisem igazolására nyitott kérdéseket alkalmaztam. Az eredmények alapján a hallgatók a konfliktusok lehetséges megoldásait illetően nagyobb együttműködést és empátiát várnak el az oktatótól. A hipotézisem csak részben igazolódott, a nagyobb együttműködés iránti igény valóban a leggyakrabban fordult elő, de a második helyen nem a kompromisszumra való hajlandóság, hanem az empátia iránti igény jelenik meg.

A kialakult konfliktusok esetében érdemesnek tartom megjegyezni, hogy a konfliktus oldása elsősorban a konfliktusban résztvevők felelőssége, azzal együtt, hogy a hallgatók

nagyobb együttműködést és empátiát várnak el az oktatótól, ugyanígy a felsőoktatásban valamennyire elvárható, hogy ugyanazt az attitűdöt a hallgató is képes legyenne képviselni, és szükség esetén a szociális készségeinek fejlesztését is hajlandó legyen vállalni.

Az oktatók számára nagymértékű segítséget nyújt több konfliktuskezelési technika ismerete Gordon (1989), Benedek (1995), Szekszárdi (2005), Földes- Hadházi (2006), vagy akár a felsőoktatási intézmények részéről olyan módszerekhez való hozzáférhetőség biztosítása, mint a facilitáció, vagy a mediáció.

H5: Az ötödik hipotézisem igazolását vagy cáfolását szintén a nyitott kérdésekre adott válaszokban kerestem. Az eredmények alapján a hallgatók a konfliktusmentes iskolai kapcsolat alapját a kompromisszumra való hajlandóságban látják.

Hipotézisem igazolódt, de lényeges megemlíteni, hogy közel olyan gyakorisággal jelent meg a személyes kapcsolatok hiánya, a konfliktuskerülés, és az empátia is.

Kézi (2023) tanulmányában az online oktatás előnyeit és hátrányait kutatta. Kutatásából kiderül, hogy az online oktatás egyik nagy előnye, hogy az időbeosztás rugalmasabbá válik (Kézi, 2023). Ez indokolhatja, hogy a hallgatók a személyes kapcsolatok hiányát részesítik előnyben a személyes találkozókkal szemben. Bár kétségtelen, hogy az online órák több elfoglaltságot igényelnek az oktatóktól, például a vizuális anyagok elkészítésében, de ezzel együtt a hallgatók sokkal nagyobb mértékben tudnak készülni a vizsgákra.

## Köszönetnyilvánítás

Szeretném kifejezni mérhetetlen hálámat Dr.habil. Bálint Ágnes Phd, a Pécsi Tudományegyetem, egyetemi docensének, figyelméért, türelméért, biztatásáért, támogató hozzáállásáért.

## Irodalomjegyzék

- Babbie, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest Kiadó, Budapest.
- Benedek István (1995): *Pedagógia vezetés, a vezetés pedagógiája*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Berne, Eric (2022): *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó Kft.
- Birloni Szilvia - Sík Eszter (2013): *Iskolai konfliktusok. Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*, Human Profess Kft.
- Cseh-Szombathy László (1995): A konfliktus fogalma. In. *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Cserné Adermann Gizella (2003): Konfliktusok a felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*. 4 évf. 1. szám. 28-40. [https://epa.oszk.hu/02700/02750/00007/pdf/EPA02750\\_tudasmenedzsment\\_2003\\_01\\_053-062.pdf](https://epa.oszk.hu/02700/02750/00007/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2003_01_053-062.pdf) (letöltés dátuma: 2024. 01. 20)
- Dögei Ilona (1995): Tizenévesek iskolai, illetve tanár - diák konfliktusai. In. *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Földes Petra – Hadházi Livia (2006): Szemtől szembe. Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Libor Erika (szerk): *Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. RA-ABE Kiadó, Budapest.
- Földes P. - Lannert J. (2009): Online kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. *Kölöknét*. [https://koloknet.hu/koloknet\\_tanulmany.pdf](https://koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf) (letöltés időpontja: 2023. 01. 15.)
- Földes Petra - Lannert Judit (2010): Erőszak az iskolában. Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély* 2010/3. [https://www.esely.org/kiadvanyok/2010\\_3/03foldes.indd.pdf](https://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/03foldes.indd.pdf) (letöltés dátuma: 2023. 01. 15.)

- Paksi Borbála (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/ egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/iab\\_paksi\\_091124.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf) (letöltés dátuma: 2023. 01. 15.)
- Gordon, Thomas (1989): *T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon, W. Allport (1980): *A személyiség alakulása*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Györgyi Z. Imre A. (2012): Konfliktusok diákok és tanárok között. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 7-8 sz. 5-21.
- Hajdu Gábor-Sáska Géza (2009): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- Hunyady Györgyné - M. Nádasi Mária - Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kézi Csaba (2023): A globalizáció hatása a felsőoktatásban, az online oktatás előnyei és hátrányai. *International Journal of Engineering and Management Sciences*. Vol 8. No.4. <https://ojs.lib.unideb.hu/IJEMS/article/view/13130/11537> (letöltés időpontja: 2024. 02. 20.)
- Mayer József (2008): *Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Németh Zsolt (2015): *A konfliktuspedagógia elméleti és gyakorlati háttere a testnevelő tanárok munkájában*. <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejleszt/a-konfliktuspedagogia-elmeleti-es-gyakorlati-hattere-a-testnevelotananok-munkajaban.pdf> (letöltés dátuma: 2022. július. 13.)
- Sági Matild - Szemerszki Marianna (2012): Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle*. 62. 7-8. sz. 22-41.
- Szekszárdi Júlia (2005): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetemi Könyvkiadó, Veszprém.
- Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprémi Egyetemi Könyvkiadó, Veszprém.
- Szőke-Milinte Enikő (2006): *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség. A pedagógusok kríziskommunikációjának fejlesztése*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Toarniczky Andrea - Juhászné Klér Andrea - Kun Zsuzsanna - Vajda Éva - Harmat Vanda - Komáromi Boglárka (2020): Fialat oktató- kutatók tapasztalatai egy magyar üzleti iskolában. *Vezetéstudomány/ Budapest Review*, LI. évf. 7-8 sz. 65-76. <https://journals.lib.uni-corvinus.hu/index.php/vezetestudomany/article/view/365/211> (letöltés dátuma: 2024. 02. 20.)

## Internetes forrás:

- Felvételi statisztikák (2024): <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOG-ZlNDY3OTYtMzQ0C00ZGQxLWExOTUtMTdmMmZiYzAxZjg2IiwidCI6Ijg3NTQzNjFiLWE0OWEt-NDg5NC1iYzclLWRIYTQ2YTl1MzZjMiIsImMiOjI9> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 17.)