VESZPRÉMI EGYETEM

Dr. Sallai Éva

TANULHATÓ-E A PEDAGÓGUS MESTERSÉG?

A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására

VESZPRÉM
1996

A könyvet szakmailag véleményezte:
Dr. Hunyady Györgyné
Dr. Falus Iván

Borítógrafika: Magtár Stúdió

Kiadja a Veszprémi Egyetemi Kiadó
Felelős kiadó: Dömötör Lajosné dr.
Műszaki vezető: Árkovits Zsolt
a Veszprémi Egyetemi Kiadó vezetője

Készült B5 formában,
14,7 A5 ív terjedelemben
a Veszprémi Egyetem nyomdájában

VE 64/1996

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ

A könyv címe szakmai munkám utolsó tíz évének kérdése. Leírható-e, tanulható-e a pedagógus mesterség? Amikor a pedagógusképzésben kezdtem dolgozni ez a válaszkeresés számomra megkerülhetetlenné vált.

Amikor megismerkedtem a csoportterápia elméleti kérdéseivel és magam is évekig önismereti csoportba jártam, majd csoportokkal dolgoztam, akkor körvonalazódott az az út, amelyen járva választ találhatok.

Szerencsésen alakultak a körülményeim, mert a pedagógus mesterséghez kapcsolódó képzési kérdéseket azonnal vizsgálhattam a gyakorlatban. Ez volt, és ma is ez a munkám. Nagyon sokat segítettek az egyetemi hallgatók és a gyakorló pedagógusok, akikkel a különböző csoportokban együtt dolgoztam közel tíz éven keresztül.

Úgy gondolom, a könyv címében megfogalmazott kérdésre a választ megtaláltam. A szakkönyvek és a csoportmunkában szerzett élmények és tapasztalatok voltak a segítőtársaim. Különösen sokat tanultam azokból a könyvekből, amelyeket a pszichológia különböző területein dolgozó szakemberek írtak. Talán ezért idézem az ott olvasottakat néha hosszabban, mint ahogyan az szokásos, mert ezek voltak a kapaszkodók a pedagógiában értelmezhetetlennek tűnő részkérdések megfogalmazásához.

Munkám során összegyűjtöttem és elemeztem azokat a kutatási eredményeket, tapasztalatokat, amelyek segíthettek a pedagógus mesterség tartalmi elemeinek a megfogalmazásában, a tanulhatóság megmutatásában, és annak bizonyításában, hogy a pedagógus mesterség legmeghatározóbb eleme a pedagógus személyisége. Kerestem azt a módot, amely a pedagógusszemélyiség kialakulását hatékonyan segítheti, és ezt a lélektani csoportmunka alkalmazásában találtam meg. Végül összeállítottam egy olyan részprogramot, amely - a pedagógiai és pszichológiai szakirodalom mellett a saját lélektani csoportmunka vezetésében szerzett tapasztalataim alapján - a pedagógus mesterségre való felkészülést eredményesebbé teheti.

A válaszkeresésben néhányszor eltévedtem, talán fölösleges kerülőutakat is tettem és időnként komoly akadályt jelentett az, hogy nem tudtam pontosan megfogalmazni - terminológiai nehézségek miatt is -, amit már gondolatilag körbejártam.

Talán a felfedezés izgalma, öröme kárpótolt a hiányzó biztonságért.

1. MESTERSÉG ÉS/VAGY MŰVÉSZET

Az értelmező szótár szerint a *„mester"* valamiben rendkívül gyakorlott és ügyes személy, valaminek a mestere. Ez az értelmezés általában valamilyen szakmához (cukrász, autószerelő stb.) kapcsolódik. Mégis amikor valakitől azt kérdezik, hogy „ki volt a mestere", akkor általában művészekről van szó, azokról a nagyhatású emberekről, akiktől és akikből tanulni lehet. Az egyik jelentés a szakmákhoz kapcsolódó *gyakorlati ügyességet*, míg az utóbbi az *egyedi művészi teljesítményt* jelöli. Ez a kettősség jellemzi a pedagógiai munkát is. Alkotó jellegét tekintve a pedagógus mesterség talán a színész munkájához áll a legközelebb.

SZTANYISZLAVSZKIJ - aki már 1951-ben könyvet írt a színészmesterségről -, fontosnak tartotta a pontos, kidolgozott játékot, de csak reprodukálásnak nevezte azt, ha valaki egyszer valamit jól csinált és utána megpróbált emlékezni rá, és megismételte. Az átélés a legfontosabb - véli. „Az emberi érzés finomsága és mélysége ellenáll - az emlékezésre épülő technikai fogásoknak." (SZTANYISZLAVSZKIJ, 1988., 28.o.)

A sztanyiszlavszkiji felfogásban is tettenérhető az a *kettősség*, amely a színészmesterségben *megtanulható technikákat*, a gyakorlatokban fejleszthető készségeket és a *művészi teljesítményt* egyidejűleg összeköti és különválasztja.

PATAKI FERENC úgy fogalmaz, hogy a pedagógus munkája *különös ars*, „különös professzionális tevékenység, amely ugyan a tudományra épül, de valamilyen módon mindig szükségszerűen rést hagy a tudományos tudás és az intuitív tapasztalati tudás között." (SCHÜTTLER, 1994., 33.o.) Írásában következetesen a *pedagógus mesterség* fogalmat használja. A szakmaiság fontos elemeiként említi az intuíciót, érzékenységet és a megélt pedagógiai helyzetekből összegyűjtött tapasztalatokat. A pedagógus munkáját jellemző egyszeriség és egyediség kiemelése pedig a *művészettel* való azonosságra utal.

N. L. GAGE teljesen *elzárkózik a mesterség fogalom használatától*, mert szerinte ez a kifejezés túlságosan rutin jellegű, száraz tevékenységre utal, ezért nem alkalmas a pedagógus munkájának leírására. A tanítás nem hasonlítható össze a mesteremberek lélektelenül ismétlődő munkájával. „A tanítás azért művészet, mert nem követhet szi-

gorúan mintákat, szabályokat vagy algoritmusokat. Még akkor is, felsőfokon is megköveteli az intuíciót, a kifejező készséget, a kreativitást és az improvizációt, ha inspiráció nélkül, rutinszerűen végzik. Soha nem tanítunk kétszer ugyanúgy." (GAGE, 1994., 56.o.) Fontosnak tartja a szakmai tudást, a sokváltozós kölcsönhatásokról alkotott tudományos ismereteket, de szerinte a pedagógus munka megkívánja ezek meghala-dását - például az intuíciók bekapcsolásával -, így válik *művészetté.*

BEKE KATA írásában is *együtt jelenik meg az iskolamester megfogalmazás a művészi munka* jellemzőinek felsorolásával. Gondolatait azért ismertetem ilyen nagy terjedelemben, mert jól illusztrálja, hogy mennyire nehezen rajzolható meg a „pedagógusság" lényege.

> "...A tanító, a tanár - akit szívesen nevezek iskolamesternek, mert ha valóban az, aki, *mestere* az iskolának - furcsa foglalkozást választott magának. Évekig mélyedt el a főiskolán, az egyetemen egy-két tudományban vonzalma és választása szerint, aztán arra vállalkozott, hogy gyerekeket, serdülőket kalauzoljon a szellem birodalmának különböző tartományaiba, életkorukhoz alkalmazkodva, tudásának mindig kisebb hányadát adva át. Szeretettel, érdeklődéssel kell hát a kiskorú ember felé fordulnia akkor is, ha ostobácska vagy éppen kellemetlenkedik. Igényesnek kell lennie, mindenek fölött önmagával szemben, mert máskülönben nem lesz hitele; igazságosnak és következetesnek, hiszen ítélkeznie kell minden felelet és dolgozat fölött. És tárgyilagosnak, noha megkönnyez minden búcsúzó osztályt. Módszeresen kell készülnie minden egyes órájára, a rögtönzés mégis rutinfeladata. Tanul és nevelődik maga is, miközben tanít és nevel. Huszadszorra sem unhatja meg a másodfokú egyenletet, a benzolgyűrűt, a kiegyezés előzményeit, úgy kell beszélnie róluk, mintha ott és akkor fedezné föl azokat maga is, és láss csudát: valóban képes erre. Bírnia kell idegzettel és humorérzékkel a gyerekkönnyeket, a lármát és rohangálást a folyosón, bakfisvihogást és nyerítő kamasznevetést, a diákcsínyeket, önmaga karikatúráját. Színpadon áll, kritikus fiatal tekintetek keresztüzében, szófordulataiból viccek és legendák születnek, kedves vagy maróan gúnyos nevet is kaphat: Dugó, Tata, Big Bill vagy éppen Sárkány. És bár tanult fejlődéslélektant, neveléselméletet, didaktikát, szakmódszertant, szaktárgyának tudásán túl az egyénisége a legfőbb eszköze; sokaktól sokat tanulhat, de nem követhet más eszményt, mint önmaga „égi mását". Egyedül van. Mihelyt becsukta maga mögött az osztályterem ajtaját, azt teszi, amit akar, amire képes. Csak a művész ilyen magányos nyersanyagával szemközt - csakhogy itt az eleven emberi lény a nyersanyag, változó és fejlődő állapotában, ezerféle egyéni változatban. Csak a művészetben ilyen meghatározó az alkotó

személyisége: méltán ítélték művészetnek a régi görögök a nevelés mesterségét. *Korintusi érc* a tanító is: természetes egységgé ötvöződik benne szaktárgyának tudója, talán tudósa, az ismereteket szenvedélyesen átadni akaró, tudó pedagógus, az ítélőbíró, a gyakorlati moralista, a szervező, az illemtanár, a vigalmi felelős, a tekintély, az atyai-anyai barát - bizony, nemegyszer a szárazdajka is.

Ennek a sajátos intézménynek és mesterségnek egyetlen hiteles mércéje van: *maga a diák.* Hogy milyen ismeretekkel, milyen lélekkel és kedéllyel hagyja el iskoláját; hogy megismerte-e a teljesítmény, a tudás örömét, megtanulta-e elviselni a kudarcokat. Hogy boldog diák volt-e, szerette-e az iskoláját, büszke volt-e rá. Egzakt, objektív módon ez meg nem mérhető. Csak a részletkérdések. Az osztályzatok, a mögöttük rejlő tényleges tudás, a felsőbb iskolákba bejutottak aránya, a tanulmányi és művészeti versenyek, ifjúsági bajnokságok díjazottai. De ki mérheti meg azt a pedagógiai teljesítményt, amely egy gyönge képességű gyereket rávezet arra, hogy ő miben ügyes és tehetséges, egészséges önbizalommal ajándékozva meg őt? Amely egy sebzett lelkű kamaszt rábeszél, hogy mégse szökjék el otthonról, próbálja megérteni az édesapját, ha konfliktusukban történetesen neki volt is igaza? Vagy azt a talán csak fáradtságból, figyelmetlenségből fakadó mondatot, amely durván megsért egy érzékeny fiatal lelket, s emlékezetes marad egy életen át? (BEKE, 1992., 5.o.)

Az én válaszom a mesterség és/vagy művészet kérdésre a *mesterség és művészet.* Úgy gondolom, a pedagógiai tevékenységnek vannak leírható és tanulható elemei, amelyek birtoklása a jó mestermunka szintjét biztosítja. De a gyerekek számára mély szellemi, érzelmi élményeket adó, nagyhatású pedagógusok munkáját művészi teljesítménynek is tekintem.

1.1. A téma kezelésének nehézségei

E dolgozat témája a pedagógus mesterség leírhatósága és tanulhatósága. A pedagógiai jelenségek hihetetlenül összetett világát leírni még viszonylagos pontossággal is nagyon nehéz, ezért sokszor találkozunk azzal a véleménnyel, hogy a pedagógia nem tudomány. *„A pedagógiai gyakorlat nem írható le a tudomány nyelvén* és eszközeivel. Ezt csak tudományos művelői remélik. Megállapításunkat nem értékítéletnek szánjuk, hiszen így áll a pszichológia gyakorlatának jó részére is. A damaszkuszi

penge technológiai fogásait (amely bizonyára szigorú szabályok alapján és birtokában történt) nem úgy alakították ki, hogy ismerték annak szilárdtestfizikáját." - vélekedik BUGÁN ANTAL. (1993., 3.o.) Szavai a tudomány és a gyakorlat sajátos viszonyát jelzik.

ZSOLNAI JÓZSEF másként gondolkodik erről. Szerinte a *pedagógiai gyakorlatra vonatkozó tudást tudománnyá lehet szervezni*, de ehhez tisztázni kell a pedagógiának, mint tudománynak a tárgyát. (ZSOLNAI szerint ez lenne a pedagógikum.) Fontosnak tartja az alaptanok kidolgozását, például pedagógiai antropológia - embertanok, filozófiai antropológiák, szaktudományok segítségével. Szerinte csak az egymásra épülő tudás (filozófia, emberkép, elmélet, gyakorlat) alapján lehet leírni a pedagógiai valóságot. (SCHÜTTLER, 1993.)

CSÁNYI VILMOS véleménye szerint is lehet tudományos tevékenységet végezni ezen a szakterületen.

> „Minden olyan dolog, amit tudománynak nevezünk, az valamilyen szerveződési szinten lezajló jelenségekkel és azok törvényszerűségeivel foglalkozik. Az adott tudomány szerveződési szintje alatt és felett is van egy szerveződési szint. Az alatta lévő szint az, amivel az adott tudomány nem foglalkozik, de onnan nyeri az egységeit, a fogalmait, és általában az alatta lévő szintre hivatkozik. Az adott tudomány szerveződési szintje feletti szint az, ahova egyfajta fejlődés eredményeként az elméleteit szokta helyezni... Ha a pedagógiát ilyenfajta szempontok szerint nézzük, akkor nyilvánvaló, hogy a biológiai, a szociológiai, az etológia és a pszichológia kellene, hogy az alsó szerveződési szint legyen. De az említettek maguk sem egységes tudományok, ami egy sereg olyan módszertani problémát jelent, amelyek miatt a pedagógia nem tudja használni ennek a szerveződési szintnek a fogalmait. A pedagógia esetében a felső szintnek az egész társadalomtudományt kellene tekinteni. A pedagógia gyakorlati jellege miatt ezek a kérdések még nem kellően tisztázottak. Én azonban nem érzem olyan nagy problémának, hogy a pedagógiát nem tekintik igazi tudománynak. Ebben az értelemben a számítógép-programozás sem önálló tudomány, de roppant fontos, gyakorlati dolog, lehetnek kitűnő mesterei, művészei. *Véleményem szerint lehet a pedagógiát tudományos igénnyel művelni.* Azt, hogy tudom, miként kell tanítani egy adott életkorban, hogyan kell egy bizonyos ismeretanyagot átadnom, azt, hogy ismerem ennek a speciális technikáját, a módszereit, az egy praktikum, az egy mesterség. Ha ezt vissza tudom vezetni biológiai, etológiai, pszichológiai ismeretekre, át tudom vinni más területek ismereteinek a tanítására, be tudom illeszteni egy elmélet keretébe, akkor ez egy tudományos tevékenység, az eredménye tudomány." (SCHÜTTLER, 1992., 56.o.)

A „tudományosság" kérdését PATAKI FERENC egy teljesen más megközelítésben fogalmazza meg. Úgy véli, nem véletlen, hogy *a pedagógiai tevékenység leírására a legalkalmasabb a művészi ábrázolás.* A neveléstörténet legjelentősebb művei is szépirodalmi alkotások. Magyarázatul azt adja, hogy azért alkalmazzák a szépirodalmi megjelenítést, mert az általánost, a nevelés törvényszerűségét az egyedin keresztül tudják leírni, kifejezni.

Jó példa erre BEKE KATA előző fejezetben idézett írásrészlete. Ugyanebben az írásban később ő is felteszi a vizsgálhatóságra vonatkozó kérdést.

„Hogyan mérhető objektíve a két legfontosabb nevelő tényező: az iskola légköre, a tanítók személyes példája, és egyéniségük, tehetségük, együttműködésük? A részletkérdések tanulsággal szolgálhatnak, de nem tolakodhatnak a természete szerint mérhetetlen egész fölé. Arról csak az iskola híre, az oda igyekvő diákok száma, az őket befogadó felsőbb iskola szolgálhat bizonysággal - és az öregdiákok hálás és szerető emlékezete, évtizedek múlva is." (BEKE, 1992., 5.o.)

Ezek a vélemények kifejezik a neveléstudomány nehézségeit, így láthatóvá válik, hogy a pedagógus mesterség leírhatósága szempontjából is a tudomány és a művészet határmezsgyéjén álló problémával van dolgunk.

1.2. A pedagógus mesterség mint terminus technicus

Indokolni szeretném, hogy miért választottam a pedagógus mesterség szakkifejezést annak ellenére, hogy sok bizonytalansággal jár a meghatározása, és az előző fejezetben leírtakból is látható, hogy *lényegénél fogva ellenáll a pontos definiálásnak.* Döntésemnek a legfőbb oka a *pedagógus mesterség értelmezési hajlékonysága és a tanulhatóság hozzáilleszthetősége.* Ez a hajlékonyság megnehezíti ugyan a meghatározást, de leginkább megközelíti azt, amit én erről a tevékenységről gondolok.

Mivel a pedagógus mesterséget választottam értelmezési keretként, ezt - legalábbis - mint *munkadefiníciót* meg kell határoznom. *A pedagógus mesterség azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt - a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben is megnyilvánuló - ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek és attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek.*

2. A PEDAGÓGUS MESTERSÉG MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐJE: A SZEMÉLYISÉG

Amikor a pedagógusjelöltek felkészítésének programjait vizsgáljuk, leginkább a szaktárgyi, vagy a módszertani tudáson van a hangsúly, amely elhomályosítja a pedagógus személyiségének jelentőségét.

A képzés is, a továbbképzés is a megfoghatóbb, kidolgozottabb, tantárgyi vagy oktatáshoz direkten kapcsolódó területeket műveli elsősorban.

A szaktárgyi és szakmódszertani felkészültség nagyon fontos eleme a pedagógus szakmaiságának, de úgy vélem, hogy e speciális szakma követelményei között első helyen mégis *a pedagógus legfontosabb munkaeszköze áll: a személyisége.*

Mivel ez a kiemelés még jelenleg sem természetes a pedagógiai szakemberek többsége számára, ezért nagyon kevés kutatási adatot találunk a pedagógusok személyiségi jellemzőire, fejlesztésük módjaira.

A pedagógusszemélyiség vizsgálatának nehézségei megjelennek a felkészítésben is. A képzés kidobja magából a nem jól leírható, kereteit, tartalmát kereső fejlesztési törekvéseket. A pedagógusképzésben jelenleg többnyire egyedi, szűk időkeretű kezdeményezések, kísérletek vannak, de komplex személyiségfejlesztő programokat még nem sikerült kidolgozni.

2.1. Pedagógusok a gyakorlatban

A szakirodalom tanulmányozása során számos információt találunk arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok nem professzionális módon végzik munkájukat. A pedagógiai szakirodalom tényként kezeli azt a megállapítást, hogy a pedagógusképző intézmények nem készítik fel a hallgatókat az eredményes, örömteli pedagógiai munkára.

- Az átlagpedagógus *pedagógiai tudása a mindennapiság szintjén mozog*, szakmai tudásuk pedig szinte csak az éppen tanított tankönyvek ismeretére korlátozódik. (ZSOLNAI, 1989.)

- A pályakezdő tanárt *felkészületlenül érik a hétköznapi munkában előforduló nehézségek, konfliktusok*, amelyekre spontán módon reagál és legtöbbször azokhoz a fegyelmezési technikákhoz folyamodik, amelyekkel saját diákkorában találkozott. A konfliktusokban saját kudarcot él át és kínozza a pályakezdési sokk. (BAGDY, 1990.)

- A pedagógusok abban sem tájékozottak, hogy milyen pszichológiai mechanizmusok útján jönnek létre a viselkedési zavarok és milyen lehetőségeik vannak a kedvezőtlen személyiségvonások átformálására. (KÓSÁNÉ ORMAI, 1981.)

- A pályakezdő tanárok *nehezen képesek tudásukat konkrét szituációkban adekvátan alkalmazni*, különösen érvényes ez a nevelési helyzetekre. (KOMLÓSI-TÓTHNÉ DUDÁS-VASTAGH, 1987.)

- Mindezeket erősítik azok a kutatási eredmények, melyek szerint a legeredményesebben végzett pedagógiai tevékenységek körében az oktatáscentrikus elemek 67:33 súlyarányban előzik meg a nevelésjellegűeket, a legeredménytelenebbül végzetteknél pedig 22:78 ez az arány. Ugyanezen kutatás során nyert adat: a pedagógusok 27 %-a jellemzi a tanítványaival való kapcsolatát negatív tartalommal. (SALAMON-SZÉPHALMI, 1988.)

A pedagógusképzésben dolgozók számára alapvető az a kérdés, hogyan határolható körül az a tudás és a képességeknek azon köre, amelyek megléte alkalmassá teszi a pedagógusokat a hatékony pedagógiai, és ezáltal a valódi személyiségfejlesztő munkára.

FALUS IVÁN és munkatársai 1981-ben arra vállalkoztak, hogy empirikus vizsgálat segítségével határozzák meg a *pedagógiai mesterség valós tartalmát.* Több mint 3000 pedagógust kérdeztek meg arról, hogy mi és hogyan történik az iskolában. Két megközelítéssel tartják megvalósíthatónak a pedagógiai mesterség tartalmának a feltárását. Az egyik azoknak a tudásoknak az összegyűjtése, amelyek a tudományokban (pszichológia, pedagógia, szociológia) felhalmozódtak, a másik megközelítés pedig a jelen pedagógiai gyakorlatának a vizsgálata.

„A valóság feltárása és elemzése segítségével az összegyűjtött ismeretek kiegészítése és árnyaltabb megfogalmazása válik lehetővé, ami a jelen esetben - amikor a változtatást, az iskolai gyakorlat korszerűsítését a pedagógusok tudatának és tevékenységének az alakításával kívánjuk elérni - legalább ilyen fontos: képet kaphatunk az elméleti ismeretek, az elmélet által ajánlott módszerek és eljárások elterjedtségéről, tudatosulásáról." - írják a szerzők könyvükben. (FALUS és mtsai., 1989., 12.o.) Ennek a vizsgálatnak az eredményei valóban nagy jelentőségűek a jelen pedagógiai gyakorlatának megismerésében, de inkább *diagnosztizáló* jellegűek, illetve csak a jelen pedagógiai valóságának feltárására vállalkoznak. A vizsgálat adataiból levont következtetések arról szólnak, hogy a pedagógusok milyen képzést tartanának jónak, de a *pedagógus mesterség fentebb leírt két megközelítéssel feltárt tartalmának kívánatos körvonalazása elmaradt.*

A vizsgálat inkább a *tanítás-tanuláshoz kötődő, ismeretátadó, oktató szerepet* vette górcső alá és mindössze egy fejezetet szentelt a tanár-diák kapcsolat alakításának, de számomra így is nagyon jelentős adatokat tartalmaz. A vizsgálat adatainak elemzése során megfogalmazott megállapítások természetesen sokat segítenek a pedagógus mesterség elemeinek a meghatározásában, hiszen szinte kijelölik a pedagógusjelöltek felkészítéséhez szükséges tartalmakat.

FALUS IVÁNÉK vizsgálatában a pedagógus viselkedésének egészével, interperszonális kapcsolataival, három kérdés foglalkozik:

1. Milyen értéket hordoz a jó tanár - diák kapcsolat és mi ennek a tartalma?
2. Milyen tényezők alakítják e kapcsolatot?
3. Milyen viselkedésminták tükröződnek a pedagógusok válaszaiban?

A megkérdezett tanárok 33,6 %-a az oktatás sikere, 28,85 %-a a saját érzelmi igényének kielégítése, 19,5 %-a pedig a zavartalan együttműködés miatt tartja fontosnak a jó tanár-diák kapcsolatot. *Csak 8,6 % írja azt, hogy a tanulók érzelmi szükséglete is a jó kapcsolat.* A jó kapcsolat megnyilvánulási jelei között kitüntetett helye van az oktatáshoz kapcsolódóknak, 53,4 %. Az, hogy jó kapcsolat alakuljon ki a pedagógus és az osztály között - a vizsgálat eredménye szerint - 37 %-ban függ a tanár milyenségétől, 29,1 %-ban a tanulóktól és 33,9 %-ban a külső tényezőktől. A tanárok úgy gondolják, hogy azokkal a tanulókkal tudnak jó kapcsolatot kialakítani, akik kedvelik a tárgyat, amit tanítanak, hasonló gondolkodásúak és kezdeményezik a kapcsolatot.

Arra a kérdésre, hogy egy konkrét konfliktushelyzetben kin múlik a kapcsolat alakulása, a megkérdezettek *46,4 %-a szerint a diákon, 21,1 % szerint a tanáron*, 5,4 % válasza is-is, 14,3 % szerint egyéb tényezőkön és 12,5 % nem tudja kin múlik. Ez azt jelenti, hogy a konfliktushelyzetekben a saját kompetenciájukat nagyon csekély hatásunak ítélik.

Kiemelendőnek tartok még két adatot, amelyek a személyiségi jellemzőket mutatják. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok felének jelent problémát a tanórai fegyelem (46,3%). A másik megdöbbentő adat, hogy a *46,8 %-uk saját értékelése szerint csak közepes szinten tudja kifejezni a gondolatait és az érzelmeit, 9,4 % még ennél is gyengébben.* Oda kell figyelnünk a következő kérdésre is. Hogyan befolyásolja a kialakult kapcsolat milyensége a további munkát? Ahol jó, ott egyre több pozitív kapcsolaterősítő viselkedésminta található, ahol rossz, ott beindul az önmagát megerősítő ördögi kör, mert ismétlődnek a megoldatlan konfliktushelyzetek. „A tanár-diák kapcsolatot negatívan befolyásoló tényezők egy másik köre abból ered, hogy a tanár nem pedagógusszerepének megfelelően, hanem *pedagógiai tudatosság nélkül, lényegében magánemberként viselkedik*, a gyermekekkel való érintkezés folyamatára a magánszférában szokásos reagálási módjait és viszonyulási formáit viszi át." (FALUS és mtsai., 1989., 143.) - írják a szerzők összegzésükben. Ez utóbbi megállapítás alátámasztja a pedagógus mesterségre való felkészülés megújítását.

Azok a szegedi vizsgálatok is - ahol tanulói viselkedéseket ítéltettek meg pedagógusokkal - az előzőekben leírtakat bizonyítják. A pedagógusoknak azt kellett leírniuk, hogy mennyire tartják sértőnek ezeket a viselkedéseket. A vizsgálat eredményeiből kiderült, hogy mind a hallgatók, mind a gyakorló tanárok énképe nagyon bizonytalan, félnek a nevetségessé válástól, és általánosan *jellemző rájuk az önbizalom hiánya.* (KLEIN - FARKAS, 1989., BÁNKINÉ TEKES - VILLÁNYI, 1988.)

A fenti szakértői vélemények és vizsgálati adatok egyértelműen jelzik a pedagógiai gyakorlatban karakteresen megnyilvánuló, a pedagógusszemélyiséghez, a professzionalizmus hiányához kapcsolódó problémákat.

2.2. A pedagógusképzés jellemzői

A pedagógusképzés régi megoldatlan kérdése, hogy a *gyakorlati felkészítés,* főként az egyetemeken szinte kizárólagosan a gyakorló tanításra korlátozódik. A képzés során

sokkal nagyobb óraszámban szerepelnek az elméleti stúdiumok. Joggal panaszkodnak a pályakezdők, hogy nem készültek fel a szakmájuk gyakorlására.

Ez nemcsak Magyarországon jelent problémát, hanem más országokban is, de az áttörés ott is az oktatáshoz kapcsolódik.

A hetvenes években lett híres a stanfordi mikrotanítási gyakorlat. Ennek az volt a lényege, hogy a pedagógusjelöltek *tanítási készségeit valóságos helyzetekben* alakították ki. Egy rövid, többnyire 10 perces tanítás után a saját tanítási viselkedésüket elemezték kiscsoportban a vezetővel, majd az újratanítás következett. Azt gondolták, hogy le kell egyszerűsíteni a tanítási helyzetet, mert csak úgy kezelhető.

A mikrotanítás problémakörével Magyarországon FALUS IVÁN foglalkozott legelőször. (FALUS, 1972.) Jelentős eredmények születtek a pedagógiai készségek tartalmának meghatározásában, illetve a készségfejlesztő programok kialakításában, ezek vizsgálatában és továbbfejlesztésében. (FALUS, 1975., 1979., 1986.)

A mikrotanítás már évek óta szerepel ugyan több pedagógusképző intézmény tantárgyai között, de az alacsony óraszámok és a megfelelő számú felkészült oktató hiánya egyértelműen jelzik, hogy nem beszélhetünk a pedagógusképzésben általánosan elterjedt pedagógiai készségfejlesztésről, képességek kialakításáról.

A pedagógus mesterségnek a pedagógus személyiségi erőire vonatkozó részével elsőként UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT foglalkozott Magyarországon. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán indultak meg először a felvételi alkalmassági vizsgálatok keretében a „személyiségi" alkalmassági vizsgálatok. (UNGÁRNÉ KOMOLY, 1978) Ebből az igényből (ötletből) fejlődött ki a személyiségfejlesztő csoportok indítása ugyanezen a főiskolán. A tanítóképző főiskolákon később általánossá vált a harmadévesek tanítási gyakorlaton szerzett élményeinek megbeszélése, a *csoportos pedagógiai gyakorlat*. (UNGÁRNÉ KOMOLY, 1985.) Ezeknek a csoportoknak, illetve az itt szerzett tapasztalatoknak a leírása inkább bemutató jellegű, így azokból elsősorban az állapítható meg, hogy különböző felkészültségű, szemléletű csoportvezetők vezetik ezeket a gyakorlatokat.

A pedagógiai képességek intenzív fejlesztési módszerei között kiemelkednek a videó alkalmazással segített tréningcsoportok. (GÁDOR, 1986., 1986/a., POÓR, 1986/a., POÓR-WACHA, 1980.)

Pécsett több éve folyik a pedagógiai szituációk feldolgozása, (KOMLÓSI - TÓTHNÉ DUDÁS - VASTAGH, 1987.) kapcsolati készségek kialakítása (TÓTHNÉ DUDÁS, 1983.) Szegeden két éve indult a pedagógiai képességeket fejlesztő modellkísérlet.

Néhány éve *szinte minden* pedagógusképző intézményben indítanak egy-egy önismereti csoportot, vagy beillesztik a GORDON hatékonyságfejlesztő tréninget a kötelezően választható speciálkollégiumok sorába.

A témához kapcsolódó legjelentősebb kutatás a hivatásszemélyiséggel kapcsolatban a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen BAGDY EMŐKE vezetésével folyik 1986-tól. (BAGDY, 1993.) A pályaszocializációs csoportkísérletet a hivatásszemélyiség fejlesztésének lehetőségeként alkalmazták. A kutatási eredmények egyértelműen bizonyították, hogy a professzionális segítőfoglalkozások eredményessége szempontjából fontos alapképességek az empátia, az elfogadás és a kongruencia kiscsoportos formában megfelelő hatékonysággal fejleszthetőek.

BALLÉR ENDRE és munkatársai 1993-ban a jelenlegi pedagógusképzés tartalmi kérdéseit vizsgálták. Kíváncsiak voltak arra is, hogy mennyire van jelen a képzésben a pedagógusszemélyiség fejlesztésének valamilyen formája. Ezen vizsgálat adatai alapján 31 intézményből 12-ben van valamilyen tréning, és még 14-ben tartanák szükségesnek hogy legyen. Ezek a létező kiscsoportos foglalkozások személyiségfejlesztő, képességfejlesztő jellegűek, illetve mikrotanítást, vagy relaxációs tréninget jelentenek. Négy tanítóképző főiskolán van heti két órában félévig csoportos pedagógiai gyakorlat. Két intézményben kötelezően választhatóak ezek a foglalkozási formák. Az adatok azt jelzik, hogy a pedagógusképző intézmények próbálkoznak a gyakorlatorientáltabb felkészítéssel. (BALLÉR és mtsai., 1993.) Tudomásom szerint csak egy olyan képzési hely (Veszprémi Egyetem) van, ahol minden hallgató minimum 60 órás személyiségfejlesztő, kapcsolati készségeket fejlesztő csoportban vesz részt mielőtt megkapná pedagógusi diplomáját.

2.3. A pedagógusszemélyiség tartalmi megközelítései

A pedagógus személyisége folyamatosan, nem csökkenő érdeklődéssel foglalkoztatja a szakembereket, pedagógusokat, pszichológusokat, egyaránt. A meghatározások

általában normatívákat írnak le, és többnyire az ideális pedagógus jellemzőinek felsorolására szorítkoznak. A neveléstudományon belül önálló területként is kezelték a pedagógussal kapcsolatos kutatásokat pedautológia néven. Ennek a tudományterületnek a mai napig sem sikerült megerősödnie.

A 80-as évek közepén jelent meg KÓSÁNÉ ORMAI VERA szerkesztésében az „A pedagógus" című neveléslélektani szöveggyűjtemény, amely több mint ötszáz oldalon foglalkozik a témával. A tanulmányok gyűjteményére érvényes az interdiszciplináris szemlélet. A feldolgozott témák: a társadalom és a pedagógusközösség, a nevelő-gyerek kapcsolat meghatározói és jellemzői, a nevelési stílus, a tanári magatartás befolyásolásának kérdései, illetve a pedagógusok és a pszichológusok kapcsolata. A szöveggyűjtemény szerzői között kevés a magyar szakember, ami azt is jelzi, hogy hazánkban ebben az időben még elvétve foglalkoztak ezzel a problémával. (KÓSÁNÉ ORMAI, 1987.)

A pedagógussal foglalkozó kutatóknak később sem sikerült egy, a pedagógusképzéshez is használható, az eredményes pedagógiai munka feltételeit felsorakoztató leírást közreadniuk. Nem az ideális pedagóguskép megrajzolását hiányolom, hanem a pályára való felkészítést megalapozó tartalmi meghatározást, amely még a tartalmi szűkítést figyelembe véve is rendkívül összetett feladatot jelent.

Érdemes szemügyre venni, hogy a különböző pszichológiai irányzatok milyen módon közelítik meg a pedagógus személyiségét.

A nevelő személyiségével kapcsolatban a *mélylélektannak* ugyanúgy nincs egységes álláspontja, mint más pszichológiai kérdéseket illetően. Vannak viszont közösnek tekintendő alapelvek. A mélylélektani irányzatok egyetértenek - többek között - abban, hogy nem az a legfontosabb, amit a nevelő mond, hanem az általa nyújtott példa, a magatartási modell. Hiába próbálja titkolni a nevelő saját konfliktusait, problémáit, azok meghatározzák viselkedését, s a gyerekek észlelik ezeket még akkor is, ha ezek nem tudatosak. ANNA FREUD például így fogalmaz: „Jogunk van elvárni, hogy a tanító vagy nevelő ismerje és uralja saját konfliktusait mielőtt elkezdi pedagógusi működését." (SZILÁGYI, 1979., 163.o.) A legjobb nevelési módszer - szerintük - az érett személyiség példája. SZILÁGYI VILMOS könyvében olvashatjuk a következő E. STERN megállapítást is: „Az egészséges nemi életre, a nemiséggel kapcsolatos egészséges beállítottságra csak az tud nevelni, aki maga is egészséges e tekintetben, és aki olyan jelentőséget tulajdonít a szexualitásnak, amilyet az az ember életében valóban betölt." (SZILÁGYI, 1979., 166.o.)

Az *individuálpszichológus* ADLER is kitüntetett figyelmet szentel a pedagógus személyiségének. A kisebbrendűségi érzés szerinte gyakran azért erősödik fel a gyermekben, mert tanítói is ebben szenvednek, és autoriter magatartással próbálják ezt kompenzálni.

Sajátos módon ír a pedagógus milyenségéről C. ROGERS, a *személyközpontú megközelítés* képviselője, aki ilyen kérdéseket tenne föl magának pedagógusként:

1. Meg tudom-e engedni magamnak, hogy belekerüljek egy növekvő, tanuló ember belső világába? Sikerül-e meglátni és elfogadni ezt a világot anélkül, hogy megítélő módon viszonyuljak hozzá?
2. Meg tudom-e engedni magamnak, hogy valódi személyként viszonyuljak ezekhez a fiatalokhoz, és vállaljam annak a kockázatát, hogy nyílt, kifejező, kölcsönös kapcsolatot építsek ki velük, amelyben mindketten tanulni tudunk? Merek-e önmagam lenni egy intenzív csoportos kapcsolatban ezekkel a fiatalokkal?
3. Fel tudom-e fedezni minden egyes gyereknek az egyéni érdeklődését, és lehetővé tenni számukra, hogy szabadon követhessék érdeklődésüket, bármerre is vezessenek azok?
4. Tudok-e segíteni a fiataloknak abban, hogy megőrizzék egyik legértékesebb tulajdonságukat, a tágra nyílt szemű, állhatatos, vezérlő kíváncsiságukat önmagukkal és a körülvevő világgal szemben?
5. Tudok-e vajon elég kreatív lenni ahhoz, hogy kapcsolatba hozzam őket olyan emberekkel, élményekkel, könyvekkel - mindenfajta erőforrással és eszközzel -, amelyek serkentik a kíváncsiságukat és táplálják érdeklődésüket?
6. El tudom-e fogadni, tudom-e gondozni sokszor furcsa és tökéletlen gondolataikat, heves kitöréseiket és kifejezéseiket, amelyek a kreatív tanulás és cselekvés előfutárai? El tudom-e fogadni azokat a gyakran tőlem eltérő és szokatlan személyiségeket, amelyek ezeket a gondolatokat produkálják?
7. Tudok-e segíteni a tanulóknak abban, hogy egységes - integrált - egésszé váljanak, hogy érzéseik áthassák gondolataikat, gondolataik áthassák érzéseiket, és azok kifejezését, vagyis hogy teljes személyiséggé váljanak?

„Ha valamilyen csoda folytán igennel tudnék válaszolni az elébb feltett kérdések legtöbbjére, akkor azt hiszem, az igazi tanulás serkentője lehetnék. Segíteni tudnék abban, hogy felszínre kerüljenek azok a hatalmas lehetőségek, amelyek a fiatal emberekben lakoznak." (ROGERS, 1986.)

3. A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI

A különböző nézőpontokat választó, különböző hangsúlyokat mutató leírások, meghatározások abban azonosak, hogy *a pedagógus személyiségének kiemelten fontos szerepet tulajdonítanak.* Az ismeretátadó, ismeretközvetítő pedagógusképet felváltja *a gyerek optimális fejlődését segítő, a személyiségéből fakadó gazdag eszköztárral dolgozó tanár képe.* Ezzel a szemlélettel azonosulva alakítottam ki a *pedagógusképzésben jobban kezelhető pedagógus mesterség tartalmi elemeit*, hangsúlyozva azt, hogy az előző leírásokat felhasználtam a saját meghatározásom kialakításakor.

1. *Teoretikus háttér*, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről.
2. *Bizalomteli légkör megteremtésének képessége*
   - elfogadás,
   - empátia,
   - kongruencia.
3. *Szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudás, tanítástechnikai készségek.*
4. *Szerepviselkedés biztonság*
   - kommunikációs ügyesség,
   - rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár,
   - gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás,
   - erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás.
5. *Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal.*
6. *Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetencia határok biztos felismerése.*
7. *Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).*

Ezek az elemek bizonyára tovább bővíthetőek, de számomra fontos kiválasztási szempont volt, hogy mindez a *pedagógusképzés minimális programjához* szolgáljon alapul. Az említett problémákkal eddig is foglalkoztak a pedagógusképzés szakemberei, de nem tudtak olyan keretet teremteni, amelyben az eredményes iskolai munka alapfeltételeihez elegendő tudáshoz, de legfőképpen képességekhez hozzá tudták volna segíteni a hallgatókat.

Természetesen az általam összeállított gondolati, értelmezési keret további részletes kidolgozást igényel.

A következőkben a pedagógus mesterség elemeinek tartalmi körvonalazására térek ki.

3.1. Teoretikus háttér

A pedagógiai gyakorlatot vizsgálva gyakran ütközünk abba a problémába, hogy a pedagógusok szakmai tudása hétköznapi szintű. Sajnos, nagyon kevés pedagógusról mondható el, hogy valamilyen szemlélet jegyében tudatosan dolgozna, leggyakrabban a konkrét helyzethez kapcsolódó, esetleges reagálásmódok jellemzik őket. Ez a megállapítás nem mond ellent annak, hogy általában felismerhető az egy-egy pedagógus gyakorlati munkájára jellemző szemlélet. Ez azonban többnyire nem tudatosan kialakított, rendszert alkotó tudás szerint szerveződő gyakorlatot jelent.

Az alternatív pedagógiák terjedésével jobban láthatóvá vált az úgynevezett *paradigmatikus vakság* állapota. „A pedagógusok leginkább a módszerek megítélésében, megválasztásában ismerik föl a jellegzetes különbözőségeket. Attól azonban már a legtöbben elzárkóznak, hogy az egyes módszerek, esetleg programok mögötti értékválasztásokat, nézetkülönbségeket, preferenciákat kihámozzák, vagy nyomonkövessék." (ZSOLNAI, 1986., 102.o.)

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a nem ismert egészből, (rendszerből), esetlegesen kerülnek át a kiemelt módszerek egy másik rendszerbe, vagy nem-rendszerbe. Ha viszont úgy közelítünk ehhez a problémához, hogy a pedagógus módszerválasztása nem esetleges, mert nagy valószínűséggel a pedagógiai szemlélete fogja meghatározni, hogy milyen módszert lát izgalmasnak, a saját munkájában is eredményesen alkal-

mazhatónak, akkor akár el is fogadhatnánk az eklekticizmust. Én mégis szükségesnek tartom annak megvizsgálását, hogy van-e az eklekticizmusnak létjogosultsága, és összeegyeztethető-e a paradigmatikus gondolkodással? Mit jelent az integrált szemlélet?

Abban a legtöbb pedagógiai szakember egyetért, hogy ezen a szakterületen a *legnehezebb a teoretikus hátteret megteremteni,* mivel a kapcsolódó tudományokban sok a nyitott kérdés, mindig mozgásban, fejlődésben vannak, illetve szinte minden társadalomtudomány érinti a pedagógiát. De nem elhanyagolható a biológia, genetika, etológia stb. szerepe sem. Egyesek szerint megoldást jelenthetne a pedagógiai antropológia, amely ezeket a tudáselemeket összerendezné. (ZSOLNAI, 1993.) Magam részéről jelen pillanatban a felkészítés szempontjából a pedagógus mesterséghez kapcsolódó tudományok közül a legfontosabbnak, leghasználhatóbbnak a *pszichológiát* tartom.

A különböző pszichológiai irányzatok emberképe, fogalmi struktúrája, módszerei között azonban nagyon lényeges eltérések vannak. Sőt ezek az elméletek is változnak, fejlődnek, új elméletek születnek és talán ezzel magyarázható a pedagógusok elképesztő tájékozatlansága a különböző módszerek elméleti hátterét jelentő kérdésekben.

A személyiség működésére, szerkezetére vonatkozó egységes személyiségelmélet ma nem létezik. A jelenlegi személyiségelméletek abban különböznek, hogy más-más értelmezési keretet választanak, a személyiséget (struktúráját, működését, fejlődését stb.) más-más rendező elv alapján írják le.

Három pszichológiai elméleti irányzat személyiségmodelljén keresztül szeretném megmutatni, hogy a rájuk épülő *pedagógiai alapelvekkel milyen szoros összefüggésben* vannak. Ezzel szeretném bizonyítani azt, hogy az összerendezett teoretikus háttér kialakításához meghatározónak tartom a személyiségelméleti megalapozottságot.

3.1.1. Pszichoanalízis

A dinamikus személyiségelmélet alaptételeinek kidolgozója, a pszichoanalitikus iskola megalapítója SIGMUND FREUD. Az analitikus személyiségmodell bemutatásához SZŐNYI GÁBOR tömör és jól érthető leírását használom, mert az irányzat fogalomrepertoárja igy viszonylag rövid ismertetésben is feltárul.

„A pszichoanalízis elméletrendszere kialakulásától napjainkig jelentős fejlődésen ment keresztül. Az első szakaszban a tudattalan pszichológiája és a libidóelmélet kidolgozása állt a középpontban. A *topográfiai modellben* a pszichés apparátus minőségileg és funkcionálisan (tudat, tudatelőttes, tudattalan) eltérő tartományokból áll, amelyekhez eltérő működésmódok tartoznak. A személyiségről kialakított képet átrendezte a *strukturális modell bevezetése*. Ebben az egészében tudattalan *ösztön-én* a veleszületett szükségleteket, ösztönkésztetéseket, belőlük eredő vágyakat fogja magába, a *felettes-én* a normákat, morális követelményeket és ideáltörekvéseket tartalmazza, az *én* pedig a szervező, rendező, közvetítő alrendszer a külvilág és a másik két alrendszer között. A pszichés apparátus működésének értelmezése különböző nézőpontok segítségével történik (*dinamikus*- pszichikus erők szerepelnek; *ökonómiai*- az erők egymásra hatása különböző egyensúlyokhoz vezet; *strukturális*- a személyiségben állandó reakcióformák alakulnak ki; *genetikus*- a fejlődés meghatározott érési lépcsőket követ; *adaptív*- mindez a pszichoszociális környezettel való kölcsönkapcsolatban zajlik). A működésben néhány alapelv kiemelt szerepet játszik, így az örömelv, mely az érés során átadja a helyét a realitáselvnek, és az ismétlési kényszer. Az *én* traumára adott reakciójaként, a veszély jelzőjeként új értelmezést kapott a szorongás. Az ösztön-én vizsgálatáról és az ösztöntanról áttevődött a hangsúly az én analízisére, az *énvédő* mechanizmusok fejlődésmenetére.

Freud volt az első teoretikus, aki a személyiség fejlődési aspektusait hangsúlyozta, különösen az első öt év szerepét a személy alapvető jellemszerkezetének kialakulásában, létrehozásában. A gyerekmegfigyelés és a gyerekterápiák térnyerése döntő szerepet játszott a pszichoanalízisnek két- és többszemélyes pszichológiává válásában, a *tárgykapcsolat* elméletek megjelenésében. A külső kapcsolatok leképeződése révén benépesül a belső színpad; bonyolult, fájdalmas sérüléseknek kitett fejlődés (szeparáció-individuáció) eredményeként válik autonómmá, érett kapcsolatokra, empátiára képessé a személyiség. Kiemelt szerepre tesz szert a másik személy aktív részvételét igénylő énvédő mechanizmus, a projektiv identifikáció. Később a hangsúly átkerült a *személyes-én* - a személyiség önmagára vonatkoztatott élményeinek összessége, az önmeghatározásunk, önérzésünk hordozója - vizsgálatára. A *személyes-én* szintén többlépcsős fejlődésen megy keresztül, melynek korai szakaszában kitüntetett szerepe van az anya-gyerek kapcsolatnak: elemei egyben az alakuló személyiség elemeiként kerülnek átélésre (személyes éntárgy)." (SZŐNYI, 1993., 128.o.)

A freudi *pszichoanalitikus gondolkodás* egyik nagy felismerése, hogy a pszichés tünetekben, zavarokban megnyilvánuló konfliktusok az egyén számára részben vagy egészében tudattalanok. Magatartásában ezeknek az erőknek, konfliktusoknak a megjelenését akarattal szabályozni nem tudja, azaz nem szimulálásból vagy „rosszaságból" viselkedik például neurotikus módon. A *mélylélektani irányzatokban* a leglényegesebb közös pont: a személyiség mélyebb rétegeit, a viselkedés tudattalan motívumait igyekeznek feltárni. A pedagógus számára is fontos, hogy a tudattalan lelki folyamatoknak a funkcióit a nevelésben lássa, értse.

FERENCZI SÁNDOR 1908-ban Salzburgban a pszichoanalitikusok kongresszusán tartott előadásának zárásául a következőket mondta:

„Ha az előbb azt állítottam, hogy ma az egész társadalom neurotikus: nem távoli analógiát vagy hasonlatot akartam mondani. És nem költészeti tropus, hanem komoly meggyőződésem az is, hogy a társadalom e betegségének orvossága sem lehet más, mint a leplezetlen belátás az ember igazi és teljes egyéniségébe, főleg az öntudatlan lelki élet ma már nem hozzáférhetetlen műhelyébe; óvszere pedig: a belátásra, célszerűségre és nem dogmákra alapított illetve alapítandó pedagógia." (FERENCZI, 1982., 49.o.)

FERENCZI a nevelés legnagyobb hibájának az indulat, képzetelfojtást, az indulat - és gondolatletagadás nagyranövelését tartja, mivel túl sok pszichikus energia kell ezeknek az elfojtott indulatoknak az őrzésére.

A pszichoanalízis követői szerint a nevelés mélylélektanilag megalapozott, ha:

1. a tudatos mellett a *tudattalan* lelki működést is figyelembe veszi a gyermek viselkedésében, s arra törekszik, hogy megtanítsa a gyermeket motívumainak tudatosítására;
2. különös figyelmet fordít a *szülő-gyermek viszonyra*, főleg a kisgyermek--anya viszonyra, mert ebben alapozódik meg az egész későbbi személyiségfejlődés;
3. ismeri és használja a *szublimáció* lehetőségét, de tudja azt is, hogy az ösztöntörekvések egy részét nem lehet szublimálni;
4. számításba veszi a *gyermeki szexualitást*, a pszichoszexuális fejlődést;

5. helyesen alkalmazza a *lelkiismeret-fejlődés* törvényeit, minél kevesebb büntetést ró a gyermekre, ehelyett igyekszik annak motívumait megismerni és megváltoztatni;

6. kerüli, hogy *szorongást vagy bűntudatot* ébresszen a gyermekben, mert ez csökkenti biztonságérzetét, neurotikussá, agresszívvé teheti;

7. figyelembe veszi az adott *fejlődési szakasz sajátosságait*, s az ahhoz mért feladatokkal segíti elő a gyermek önállósulását, bátorítja aktivitását;

8. számol az *indulatáttétel* következményeivel, a gyermeki ambivalenciával és a viszontindulat-áttétel lehetőségével is;

9. végül, ha a *nevelő személyisége* megfelel a mélylélektani kívánalmaknak: nem neurotikus, tekintélye nem kényszeren, hanem tudáson és érettségen alapul, ismeri saját motívumait, és legalábbis megközelítette azokat a célokat (szeretni és dolgozni tudó ember), amelyek felé a gyermekeket irányítja. (SZILÁGYI, 1986., 136.o.)

3.1.2. Individuálpszichológia

A pszichoanalízis gondolattartományán belül a dinamikus személyiségfelfogást továbbfejlesztők kiemelték az ember alapvetően társadalmi jellegét, illetve a szociálpszichológiai változók jelentőségét. A mélylélektan egyik ilyen irányzata az *individuálpszichológia*, amely ALFRED ADLER nevéhez fűződik. Ez az irányzat dolgozik ugyan a freudi pszichoanalízis fogalmaival, de másként értelmezi azokat. Az individuálpszichológia alaptételeit R. ANSBACHER így foglalta össze:

„1. Alapvető, dinamikus erő van minden emberi aktivitás mögött. Törekvés egy észlelt mínuszhelyzetből, egy plusszhelyzet felé, egy alacsonyabbértékűség-érzésből a fölényre, a tökéletességre, a teljesség irányába.

2. Ez a törekvés sajátos irányát egy személyes, egyedülálló céltól vagy önideáltól (eszményképtől) kapja, amely - noha biológiai és környezeti tényezők befolyásolják - végső soron az egyén, az individuum alkotása. Mivel ez egy eszmény (ideál), ebből következően a cél egy fikció.

3. A célt csak „ködösen látja - tűzi ki" az egyén, ami azt jelenti, hogy nagyjából ismeretlen számára, és nem értette meg. (Ez *Adler* definíciója a tudattalanról.)

4. A cél válik végső okká! Olyan mértékben, hogy a cél biztosítja a kulcsot az egyén megértéséhez. Ez a munkahipotézis a pszichológus részéről.

5. Minden lélektani folyamat egy önkövetkezetességű szerveződést jelent a cél szempontjából. Mint a drámában, ahol a kezdettől végig a végső kifejlet lebeg a szem előtt. Ez az önkövetkezetességű személyszerkezet az, amit *Adler* „életstílus"-nak nevez. Ez már egészen korán (négy-öt éves korig) határozottan kialakul. Ettől kezdve a magatartás ha néha ellentmondásosnak tűnik is, különböző alkalmazkodások során mindig ugyanazon cél felé irányul.

6. Minden látható, megnyilvánuló lélektani kategória, olyanok, mint a különböző ösztönök, hajlamok, az ellentét a tudatos és tudattalan között, csak az egységes viszonyulási rendszer különböző aspektusai, és nem képviselnek különálló lényeges elemeket és mennyiségeket.

7. Minden tárgyi(lagos) meghatározó, mint a biológiai tényezők és a múlttörténet, a célgondolathoz viszonyul. Nem úgy hatnak mint közvetlen okok, csak lehetőséget jelentenek. Az egyén minden objektív tényezőt életstílusának megfelelően használ. Jelentőségük és eredményességük - hogy úgy mondjuk - csak a lélektani tényezők közti anyagcserében mutatkozik.

8. Az egyén véleménye magáról és a világról, „appercepciós sémája", értelmezései, - mindez az életstílus nézőszögéből alakulóan befolyásol minden lélektani folyamatot.

9. Az egyént, a személyt nem lehet szociális helyzetétől függetlenül megítélni, szemlélni. Az individuálpszichológia szociálisan beágyazottként vizsgálja az egyént. Visszautasítja azt a nézetet, hogy felismerhető és vizsgálható az izolált emberi lény.

10. Minden fontos életprobléma, beleértve bizonyos ösztönkielégítést is, szociális problémává válik. És minden érték társadalmi értékké.

11. Az egyén szocializációja nem az elfojtás árán érhető el, hanem veleszületett emberi képesség nyújtja, amelynek - mindenesetre - szüksége van arra, hogy kifejlődjék. Ez a képesség az, amit *Adler* szociális érzésnek, „szociális érdeklődésnek" nevez. Mivel az ember szociális környezetében, helyzetében beágyazott, a szociális érdeklődés döntővé válik beilleszkedésében.

12. A rossz beilleszkedést, beállítódást megnövekedett kisebbértékűségi - inferioritási - érzések jellemzik, a szociális érdeklődés fejlődésben való vissza-

maradásával, valamint a személyi fölénytudatnak túlzásba vitt az együttműködést kizáró céljával. Ennek megfelelően a problémákat egy önmagára összpontosított „magánértelemnek" megfelelően oldja meg, és nem a tárgyra összpontosított „józan ész" - common sense minta szerint." (ARATÓ - KISS, 1991., 150.o.)

Az individuálpszichológia elfogadja a tudattalan, az indulatáttétel és viszontáttétel, az ellenállás létezését, de mindezekkel a lelki folyamatokkal másként dolgozik, saját elméletének és gyakorlatának megfelelően. Nem fogadja el a freudi szexuálelméletet, annak ellenére, hogy ADLER is nagy jelentőséget tulajdonít a szexualitásnak, de inkább szociális jelentőségét emeli ki.

Az individuálpszichológia nevelési elvei:

1. Egyéni módon neveljünk. Ismerjük meg a gyermek egyéniségét, érdeklődését. Fejlesszük ki mindazt az értékes tulajdonságot, ami a gyermekben csírájában megvan.

2. Mint nevelők legyünk passzívak. Mindig csak annyira avatkozzunk a gyermek dolgába, amennyire szükséges. Ha a gyermek ellenkezik, soha ne bocsátkozzunk harcba vele. Járjunk el úgy, hogy a gyermek rájöhessen, mi volna az adott helyzetben és kérdésben a leghasznosabb a számára. Ne éreztessük a gyerekkel, hogy neveljük. Éljünk együtt vele. Ne akarjuk önállóságát megnyírbálni, gyámoltalanságának, másokra utaltságának érzését fokozni.

3. Adjunk a gyermeknek annyi szabadságot és önállóságot, amennyit a körülmények megengednek. Az önállóságra nevelés egyik feltétele, hogy a gyermek minél több tapasztalatot gyűjtsön. A nevelő egyik legfőbb feladata, hogy a gyermek bátorságát le ne törje. Már a legkisebb gyermekben is fenn kell tartanunk a testi bátorságot. Teremtsünk számára olyan helyzeteket, amelyekben maga kénytelen dönteni, határozni, cselekedni.

4. Igyekezzünk beleélni magunkat a gyermek lelkivilágába.

5. Öröm, jókedv honoljon a szobában, amelyben a gyermek él.

6. Jóság, türelem, pajtásság legyen magatartásunk jellemzői. Kifogásainkat mindig csak négyszemközt, és következetes barátsággal mondjuk meg neki.

7. Tárgyilagosság (objektivitás) és tárgyiasság (realitás) vezessen mindig bennünket.

8. Ha hiba történt, mindig magunkban keressük az okát, ne a gyerekben.

9. Ne veszítsük el a gyermekbe vetett bizodalmunkat. A nevelés olyan munka, amely bizakodást, optimizmust kíván. (ARATÓ-KISS, 1991., 128.o.)

Az individuálpszichológia elemei az újabb lélektani iskolák elméleteiben és gyakorlataiban felismerhetők.

3.1.3. Személyközpontú megközelítés

A *humanisztikus pszichológia* az aktív önszabályozó, *léthelyzeteit, környezetét és egyúttal önmagát megalkotó ember* képét próbálja kidolgozni, a szociális környezettel kölcsönhatásban való fejlődést kiemelő elmélettől eltérően. Az emberi lehetőségek teljes kibontakoztatásának szükségességét hirdetve a humanisztikusok központi gondolata, hogy a személyiség legjellemzőbb sajátossága az *önmegvalósítás,* az önkiteljesedés és a folytonos fejlődési igény. Az ember több mint részeinek összessége: egyedi személy, aki a választás és döntés helyzetében van, tudatosan él, nem kiszolgáltatott. Viselkedése célra irányul, értékei szerint cselekszik, ez képezi identitása alapját. A létezés az emberi kapcsolatokban fejlődik és zajlik. Az ember alapvető természetes impulzusai nem egoisztikusak és nem destruktívak, hanem pozitív értelműek: az állandó növekedési folyamat alapjai. Emiatt lehet és kell bízni az emberben. (PINTÉR, 1993.)

Ehhez az úgynevezett „harmadik" pszichológiai iskolához tartozik a rogersi *személyközpontú megközelítés* irányzata.

> Carl Rogers századunk egyik legnagyobb hatású pszichológusa, pedagógusa. Szerinte az ember racionális és szocializált lény. Negatív impulzusai nem spontán impulzusok, csupán a szeretet és más szükségletek frusztrációjára adott reakció. Másik alaphipotézis az, hogy az embert az un. „aktualizációs tendencia" hajtja előre. Rogers a növekedési potenciált, mint minden organizmus alapvető tendenciáját deklarálja. A személyiség nyílt, dinamikus, önszabályozó rendszer. Fontos feladat mind a terápiában, mind a nevelésben

a személyiségfejlődés akadályainak felszámolása. Végcélként egy olyan hipotetikus személyiség jelenik meg, (ez a „fully functioning person" koncepciója), amelyre többek között a következő jegyek jellemzőek: szimbolizációi pontosak, tapasztalatai számára nyitott, énje kongruens tapasztalásaival, önmagát elfogadja és pozitívan értékeli, viselkedése adaptív, s mindezek következtében környezetével teljes harmóniában tud élni. (PINTÉR, 1993.)

Rogers meggyőződése volt, hogy csak az a tanulási mód befolyásolhatja jelentősen az emberek viselkedését, amely belülről kezdeményezett és felfedező. Munkájában arra keresett válaszokat, hogy milyen feltételek mellett valósulhat meg az ilyen tanulás, amely lényegét tekintve a személyiség fejlődését jelenti. A személyközpontú megközelítést tömören így fogalmazza meg: „E feltevés abban áll, hogy minden egyén, önmagán belül, olyan *kimeríthetetlen erőforrásokkal rendelkezik*, melyek révén megértheti önmagát, módosíthatja énképét, alapvető attitűdjeit, és az én által irányított viselkedést. Továbbá abban áll, hogy ezeket az erőforrásokat csak akkor aknázhatjuk ki, ha a személyt *facilitáló jellegű pszichikus attitűdök jól körülírt atmoszférájába illesztjük*". (ROGERS, 1980.) Ez a fejlődést segítő klíma három feltételen nyugszik. Az első a *kongruencia*, valódiság, őszinteség. Ez azt jelenti, hogy a terapeuta vagy tanár nyíltan megéli mindazokat az érzéseket, attitűdöket, amelyek az adott pillanatban átáramlanak rajta. A második feltétel az *elfogadás*, gondoskodás, a feltétel nélküli odafordulás. A terapeuta vagy tanár azon sajátossága ez, hogy képes teljességében és nem feltételekhez kötötten fogadni a kliens vagy diák pillanatnyi érzéseit, viselkedését függetlenül attól, hogy azok milyenek. A harmadik facilitáló tényező a kapcsolatban az *empatikus megértés*. Ez azt jelenti, hogy a tanár igyekszik a lehető legpontosabban megbecsülni a diák által átélt érzéseket, illetve azok jelentését, és képes visszajelentést adni ezek megértéséről.

Hogyan vezet ez az atmoszféra *valóságos változáshoz?* Ha egy embert elfogadunk, becsülünk, valószínűvé válik, hogy önmagával szemben gondoskodó, figyelő attitűdöt fejleszt ki. Ha egy személyre empatikusan odafigyelünk, lehetővé válik, hogy ő maga pontosabban kövesse belső élményeinek áramlását. Egyidejűleg viszont - amint a személy énjét megérti és jutalmazza - saját élményeivel jobban egybevágó ént fejleszthet ki. Valóságosabbá, őszintébbé válik. Így maga a személy hatékonyabban elő tudja segíteni önmaga fejlődését. Nagyobb szabadságot fog érezni, hogy teljességében azt a személyt élje át, ami bensőleg ő maga. (ROGERS, 1962.) ROGERS szerint *a személyközpontú megközelítés az iskolában* csak akkor létezhet, ha van olyan *személy*, akit tekintélynek fogadnak el az adott helyzetben, aki elég biztos magában, megvan

benne a gyerekek iránti alapvető bizalom abban, hogy képesek maguktól tanulni. A személyközpontú pedagógia a kölcsönhatásokra, *a tanár és a diák kölcsönösen elfogadó, teherbíró jó kapcsolatára* építi a nevelőmunkát, és azt állítja, hogy a két személy találkozásából, kapcsolati érzelmeiből, kölcsönösségük fejlődéséből erednek a gyermek kibontakozásának, önalakító fejlődésének erői. Ebben a felfogásban az emberi „lehetőségek" tisztelete uralkodik. A pedagógusnak olyan bizalomteli, jó kapcsolati klímát kell teremtenie, amelyben a gyermek *érzelmi melegben, a határozott követelményeket szem előtt tartva* válhat igazán önmagává. (BAGDY, 1991.)

Érdemes megemlítenünk a humanisztikus pszichológia úgynevezett *kompetencia modelljét* is, mely szerint a pedagógiai munka középpontjában a személyiségi erőtér áll. A gyermek csak attól tanul, akit elfogad, tisztel, aki számára érzelmileg is fontos személy. Attól tanul, akihez szeretne hasonlóvá válni, akinek vonzereje van. Akivel bizalomteli, jó kapcsolatot tud kialakítani, mert ebben a kapcsolatban kipróbálhatja, hogy mire képes ő maga (kompetencia), és így önmaga lehetőségeiből építkezhet. A kompetencia modell szellemében folyó pedagógiai munkához is elengedhetetlen feltétel, hogy *a pedagógus rendelkezzen a professzionális segítő magatartás képességeivel: empátiával, kongruenciával és elfogadással.*

A személyközpontú nevelés célja az, hogy a facilitátor (tanár) segítse a gyerekeket abban, hogy:

- önmaguk által kezdeményezett cselekvésre, a cselekvésekért vállalt felelősségre alkalmas egyének;
- ésszerű választásra, önirányításra képes egyének;
- kritikai érvekkel rendelkező tanulók, mások teljesítményét értékelni képes emberek;
- a problémák megoldásához releváns ismeretekkel rendelkező személyek;
- új problémahelyzetekhez rugalmasan, intelligensen alkalmazkodni képes egyének;
- a problémák megközelítésének adaptív módját bensőleg elsajátított, minden rendelkezésre álló tapasztalatot szabadon, kreatívan felhasználó emberek;
- másokkal a felsorolt különféle tevékenységekben hatékonyan együttműködni képes emberek;
- végül olyan emberek legyenek, akik nem mások jóváhagyásáért, hanem saját szocializált célkitűzéseik valóra váltásáért küzdenek.

KLEIN SÁNDOR azokat a jellemzőket gyűjtötte össze, amelyek a *személyközpontú pedagógia gyakorlatában* jól érzékelhetők:

1. A tanulók valódi, őket érintő problémákkal kerülnek szembe. A pedagógus olyan tanulási környezetet hoz létre, amelyben sok izgalmas, értelmes probléma van.

2. A tanulás amennyire csak lehet, tapasztalásra épül. A felfedezés, a személyes élménnyé válás jelenségei jellemzőek.

3. A tanár csak egy erőforrás, ahol önmagát, szaktudását, tapasztalatait tudja adni a tanulóknak, de csak megajánlja és elfogadja azt, hogy a tanulók maguk döntik el, hogy mit vesznek igénybe ezekből.

4. A facilitátor tanár bízik a tanulókban. „Ha nem hiszünk az emberi lényben, akkor szükségszerű, hogy saját szájunk íze szerinti információk sokaságát fogjuk rázúdítani, hisz máskülönben tévútra lép. Ha azonban tudunk bízni az emberi individuumnak abban a képességében, hogy saját lehetőségeit kiteljesítse, akkor megengedhetjük, hogy a tanulás folyamatában is a saját feje után menjen."

5. A személyközpontú tanár nem rohan, nem hajtja a gyerekeket, mert tudja, hogy a kevés néha több a soknál. (KLEIN - FARKAS, 1991., 135.o.)

Még közelebb kerülünk a személyközpontú iskola világához, ha a hagyományos jó tanár kérdéseit összehasonlítjuk a facilitátor kérdéseivel.

A hagyományos jó tanár kérdései

- Mit gondolok, mi lenne ebben az életkorban, és ezen a kompetencia szinten a megfelelő tananyag a diákomnak?
- Hogy tudom a tantervet az adott diáknak megfelelően megtervezni?
- Hogyan kelthetem fel az érdeklődését úgy, hogy megtanulja a tananyagot?
- Hogy érhetem el, hogy a gyerekek ne felejtsék el, amit értékesnek tartok?
- Hogy tudom instruálni a diákot, hogy megtanulja az összes megtanulandókat?
- Milyen módszerrel vizsgáztassak, hogy valóban megtudjam, mennyit sajátítottak el az anyagból?

A facilitátor kérdései:

- Mit akar tanulni a diák?
- Milyen dolgok izgatják a gyerekeket?
- Mi érdekli leginkább?
- Milyen problémákat szeretne megoldani?
- Hogyan segíthetek neki, hogy megtalálja a forrásokat?
- Hogyan segíthetek a munkája értékelésében, további céljai kitűzésében, amit már az értékelésre alapoz?
- Hogyan teremthetek olyan klímát, amelyikben a gyerek szabadnak érzi magát a kíváncsiskodáshoz, hogy hibákat ejtsen, hogy tanuljon a társaitól, tőlem, a tapasztalataiból?
- Hogyan segíthetek neki a tanulás izgalmának újra megszervezésében, ami a kora gyermekkorban oly természetes volt?

A praxis, az elmélet és a kutatások egyaránt világossá teszik, hogy a személyközpontú megközelítés egésze a bizalmon nyugszik, hiszen minden organizmus, - bármilyen fejlettségi szintű legyen is -, saját, inherens lehetőségeinek konstruktív (önmegvalósító) beteljesedése felé irányuló rejtett mozgási folyamatot árul el (konstruktív tendencia). Ezt az értelmezési keretet jól láthatjuk a személyközpontú megközelítés pedagógiai szemléletében is.

A vázlatosan bemutatott pszichológiai irányzatokhoz kapcsolódó pedagógiai koncepciók mutatják, hogy mindhárom *más-más emberképpel, személyiségelmélettel* dolgozik. Láthatók az értelmezési és fogalmi különbözőségek és egyezőségek is. Természetesen ezeken kívül még több irányzatot is be lehetett volna mutatni, amelyeknek ugyanígy lett volna mondanivalójuk a pedagógia számára.

A különböző pszichológiai irányzatok elméleti alapvetéseivel „tisztán" dolgozó pedagógusokkal nagyon ritkán találkozhatunk állami iskolában. Annál gyakrabban szembesülünk azzal a ténnyel, hogy a pedagógusok többségének egyáltalán nincs semmiféle rendezett pszichológiai tudása. Kivételt jelentenek azok a néhány éve elinduló magán- és kísérleti iskolák, vagy csak egy-egy osztály, ahol nagy hangsúlyt kap a pedagógusok egységes elméleti tudása.

A neveléstudomány jelenlegi állapotát a pszichológia mint tudomány egyenetlen fejlettségi szintje is befolyásolja. Elméletek fogalmazódnak meg, változnak, terjednek, más nevet kapnak. Az alternatív pedagógiák megjelenésével láthatóvá vált, hogy a nagy pszichológiai iskolák mind kapcsolódnak a pedagógiához, hiszen minden pszichológiai elmélet egyik legértékesebb próbaköve a pedagógiai gyakorlat. A pedagógusképzők pszichológia oktatásában a személyiséglélektan keretében szó esik ugyan ezekről az irányzatokról, de a nevelés elméleti stúdiumait (neveléslélektan, neveléselmélet stb.) már valami „egybegyúrt" gondolatok vagy kinyilatkoztatások töltik ki. *A hallgató számára értelmét veszti az az elméleti bázis, amit használni tudna gyakorlati munkája tervezéséhez, megvalósításához és elemzéséhez.*

A szakirodalom tanulmányozása során egyértelművé vált számomra, hogy a személyiségelméletekhez kapcsolódó pszichoterápiás irányzatokra is figyelmet kell fordítanunk.

Erre utalnak azok a tanulmányok, amelyek a pedagógusok felkészülési hiányait terápiás képzettségi jellegűnek fogalmazzák meg. (BAGDY - TELKES, 1990.) Ez a két terület (pedagógia és pszichoterápia) közötti közeledési próbálkozás semmiképpen nem jelent valamiféle összemosást és azonosságot, de a pszichoterápiával való „szakmai rokonság" szembetűnő, amikor személyiségfejlesztésről beszélünk.

A pszichoterápia területén felvetődő kérdések megválaszolása segíthet a pedagógiának, a nevelés elméletének fejlődésében és ezáltal feltételezhetően a gyakorlati problémák is kezelhetőbbé válnak a pedagógusok számára. Elég utalnunk arra az adatra, mely szerint hazánkban minden hatodik iskolásnak szüksége lenne személyiségzavarának korrekciójára, vagy terápiás kezelésre. (BAGDY, 1990.) Mindannyian tudjuk, hogy ezek a gyerekek jelenleg csak kivételes esetben kapnak hozzáértő segítséget iskolán belül és kívül egyaránt. A más tudományágakhoz kapcsolódó megállapítások felhasználása óvatosságot igényel, mivel gondosan mérlegelnünk kell - többek között - ennek felkészítésbeli következményeit. Az egyezőség mellett tudatosítani kell a különbözőséget is.

E munkámmal csak arra vállalkozhatom, hogy újra átgondoljam ezt a kérdést, és ehhez segítségül hívjam azokat a kutatási, fejlesztési eredményeket, amelyek a jellegükben hasonló szakterületen születtek.

3.1.4. Eklektikusság és integráció dilemmái

Az egyidejűleg létező különböző pszichológiai iskolák tanai különböző szemléletű pszichoterápiás munkában jelennek meg. Természetesen mindig vannak kísérletek annak bizonyítására, hogy *egyik vagy másik szemlélet a legjobb, vagy éppen az eklektikus a legjobb.* Ebben az értékelési folyamatban találkozhatunk egy harmadik törekvéssel is, amely azt fogalmazza meg, hogy a létező gondolkodási modellek jó elemeiből létre kellene hozni egyetlen kiemelkedően hatásos személyiségelméletet. Ez a személyiségelméletek jelenlegi kidolgozottsági szintje miatt nem képzelhető el, mert: a jelenlegi irányzatok nem tartalmaznak olyan pontos leírásokat, hogy az egyes elemek összehasonlíthatóak lennének; a jelenségek nincsenek kellően feltárva, megfoghatatlanok; az elméletek érvényessége nem bizonyított kutatási eredményekkel.

Én azzal a véleménnyel értek egyet, hogy a több értelmezési keret, gondolati rendszer egyidejű létezése akadályozhatja meg azt a *tévhitet, hogy csak egyetlen használható elmélet van.* A fejlődés során természetes úton úgyis minden új elméletben létrejön valamiféle integráció, de ez a tapasztalatoknak és nem spekulációnak az eredménye. (KULCSÁR, 1988.)

Meg kell különböztetni a módszertani eklektikusságot és az eklektikus szemléletet. Az eklektikus szemléletet azért nem fogadhatjuk el, mert nem lehet egyszerre több értelmezési keretben gondolkodni. Lehet viszont egy-egy jelenséget, problémát más és más elméleti értelmezéssel átgondolni, és annak alapján a módszertani sokszínűséget megvalósítani. Ez megkívánja a több „iskolában" való alapos jártasságot. De itt is - mint a pszichoterápia területein - érvényes, hogy a diákokról, az iskolai helyzetekről, problémákról való gondolkodást *az alapszemlélet határozza meg.*

Érdemes megismernünk a pszichoterápiában leírt *műveletiség koncepcióját.* A pedagógia hasonlóan a pszichoterápiához ugyancsak személyes közvetítő útján hat egy vagy több emberre, akinél változást, fejlődést akar elérni. Ennek lényege: a *hatáselemek* és a változás mérése szempontjából fontos *viselkedési és élménytényezők* pontos és operatív megragadása. A műveletegységek a vizsgálat tárgyai, amelyek jelentékenyen különböznek a pszichoterápiás irányzatokban. Az ezeket vizsgáló kutatók úgy találták, hogy a terápia hatékonyságát nem az irányzatspecifikusság, hanem *a kliens és a szituáció milyenségéhez illeszkedő műveletiség* határozza meg. (BUDA, 1993.)

Ez megerősíti a módszerkombinációk, a műveleti eklekticizmus elfogadását. A pszichoterapeuta minél több módszert tudjon használni, többféle elméletben is tudjon gondolkodni a kliens problémájának megértésében, mert minden irányzatnak vannak előnyei, sajátos értékei. *A különböző irányzatok jól kiegészíthetik egymást, de kell lennie egy fő terápiás vonalnak, „terápiás anyanyelvnek".* (BAGDY, 1990.) A szakemberek szerint ebben a fő irányzatban meg kell szerezni a legmagasabb képzettségi szintet, amely ezen a szakmai területen jelentős csak a gyakorlatban megszerezhető tapasztalatot (saját élmény, szupervízió stb.) is jelent, de a kiegészítő terápiás módszerben is képzettnek kell lenni.

Ha mindezeket átgondoljuk a pedagógusok vonatkozásában, egyértelmű, hogy *a pedagógiai gyakorlatban azért nem nagyon létezhet a fenti értelemben megfogalmazott műveleti eklekticizmus, mert hiányzik az alapszemlélet, a „pedagógiai anyanyelv".*

A jelenlegi gyakorlatot jellemző eklekticizmus egyúttal *eklektikus gondolkodásmódot* is jelent. Ha egy művelet megtetszik a pedagógusnak, függetlenül attól, hogy milyen gondolati beágyazottságból szakította ki, megpróbálja azt alkalmazni. Amikor például a pedagógus megismeri a tanár és a diákok közötti megegyezésen alapuló szabályalkotás vagy szerződéskötés módszerét, és ezt arra akarja használni, hogy a diákokat csak a saját igényeinek megfelelően szabályozza, hamar rádöbbenhet arra, hogy nem tudja sikeresen alkalmazni. E módszer ugyanakkor egy elfogadó, bizalomteli klímában, ahol a diákok igényei ugyanolyan fontosak, mint a tanáré, s ahol adottak a szükséges feltételek, nagyon hatékony lehet. A példában a pedagógus nem ismeri a személyközpontú megközelítés emberi kapcsolatokra vonatkozó elméletét, s így nem értheti a módszer lényegét. Nem az a baj tehát, hogy alkalmazza, hanem az, hogy *nem tudja, mit alkalmaz*, hogy annak, amit alkalmaz, milyen kapcsolati előfeltételei vannak, s ha azok az adott kapcsolatban nincsenek meg, akkor a módszer nem működik.

Határozott integrációs törekvésekkel is találkozhatunk, bár ezek sok vitát váltanak ki a szakemberek körében. Egyik lehetséges változatnak éppen a személyközpontú megközelítést gondolják.

„A nagy pszichoterápiás iskolák korunkban egymásfelé közelednek, és egy egységes pszichoterápiás elmélet körvonalai bontakoznak ki. Ez az integráció leginkább ROGERS irányzatában ölt testet: egyesíti a mélylélektani iskolák személyközpontú gondolkodását és a kísérleti lélektan szigorú pragmatizmusát. Az integráció további fejlődése a kognitív pszichoterápiák felé halad." (TRINGER, 1991., 11.o.)

FÜREDI JÁNOS ugyanezt erősíti meg: „a személyközpontú irányzat látványosan terjed hazánkban. Hihetetlen érdeme, hogy egyesíti magában az összes pszichoterápia nonspecifikus faktorait, ugyanakkor önálló módszernek is felfogható, mely specifikus irányzatként is gyakorolható". (TRINGER, 1991., 11.o.)

A fenti megállapításoktól eltérően KULCSÁR ZSUZSANNA szerint még nem jött el a személyiségelméletek szintézisének az ideje, és fontosabbnak tartja a létező elméletek gondos kifejlesztését, kidolgozását ellenőrzött, empirikus adatok alapján. (KULCSÁR, 1988.)

A képző intézmények feladatának látom a különböző elméleti keretek közötti választhatóság feltételének megteremtését. Hiszen szükség van arra, hogy a hallgató több gondolkodásmódot megismerjen. Legyen lehetősége eldönteni, hogy melyik gondolkodásmód az, amellyel *azonosulni tud,* melyik az, amelyik *illeszkedik a személyiségéhez.* Ez utóbbinak azért van nagy jelentősége, mert akkor hatékony egy nevelési módszer, ha a *személyiség alaptörekvéseivel szerves egységű megnyilvánulássá tud válni.* Ebből következik, hogy a képzés során számolni kell az egyes hallgatók eltérő személyiségi jellemzőivel és a befogadási korlátokkal is.

A pedagógiai anyanyelv megszerzése hosszú folyamat. Ennek egyik lehetséges módja lehet a következő út.

Amikor a hallgató kiválasztja a számára legjobbnak tűnő gondolati keretet, *mélyedjen el benne, amennyire csak tud.* Ugyanis ha a módszereket, irányzatokat minden érzelmi elköteleződés nélkül vizsgálgatja, igazán lényegeset nem fog megtudni róluk. Ha képviselőjévé válik, akkor már tud újabb és újabb problémákat megfogalmazni és ez kutatómunkára ösztönzi. Ekkor már kritizálhatja, sőt valós kutatási eredmények és tapasztalatok győzik meg az elméleti állítások érvényességéről vagy éppen használhatatlanságáról. Ebben az intenzív munkafolyamatban az is kiderül, hogy mit jelent, mit nyújt az adott elmélet az ő számára. (KULCSÁR, 1988.)

A pedagógiai munka keretét adó teoretikus háttér kialakításában ezért fontos szerepe van az *önismeretnek.* Ahhoz, hogy képesek legyünk a szakmai követelmények sokaságában felmérni azt, hogy azok önmegvalósítási törekvéseinkkel, életcéljainkkal mennyire rendezhetők össze, szükségünk van a bennünk lejátszódó folyamatok tudatosságára.

Munkacéljainkat (is) akkor tudjuk legjobban megvalósítani, ha benne a magunk szükségleteit, önérvényesítési törekvéseit, a magunkról kialakított képet és az önmegvalósítási lehetőségeinket minél pontosabban tudjuk megítélni.

Összefoglalva: A pedagógus mesterségre való felkészülésben kitüntetett szerepet kell betöltenie *egy emberképnek*, egy személyiségelméletnek, amit a hallgató alaposan átgondolt, megtanult és amelyből kiindulva a *saját, sajátosan strukturált rendszerét, értelmezési keretét,* gondolkodási modelljét ki tudja alakítani. *Ez az először megtanult elmélet vagy rendszer, amiben megtanul gondolkodni, alapvetően meghatározhatja majd gyakorlati munkáját, ez lehet a „pedagógiai anyanyelve", mesterségbeli tudásának egyik legfontosabb eleme.*

3.2. Bizalomteli légkör megteremtésének képessége

A gyakorlat alapvető kategóriája irányzatoktól függetlenül, minden irányzatban megegyezően a bizalom. A magyar nyelv értelmező szótára a fogalmat a következőképpen határozza meg: valakinek az olyan személyre irányuló érzése, akinek becsületességéről, helytállásáról, jó képességeiről, szándékainak helyességéről, segítőkészségéről meg van győződve. Megbízni egy másik személyben annyit jelent, hogy jóindulatában, igazmondásában, őszinteségében nem kételkedünk.

A bizalom alapélménye - a pszichoszociális fejlődés elmélete szerint - a csecsemőkorban átélt feltétel nélküli elfogadás, az *Ősbizalom*, amelyet a csecsemő az anyával való kapcsolatában él át. Ebben az élményben fogalmazható meg a legtisztábban a puszta létezéssel kiváltott elfogadás. Az anya valóban feltétel nélkül szereti a gyerekét, függetlenül attól, hogyan viselkedik, és a gyereknek a legfontosabb pszichés szükséglete ez a gondoskodás. Az ősbizalom és ősbizalmatlanság alapkonfliktusának megoldásaként jönnek létre és szilárdulnak meg a maradandó viselkedésformák: az életvitellel kapcsolatosan ez az én legelső feladata, és éppen ezért oly tiszteletre méltó az anya ápoló, gondozó feladatköre, az anya-gyermek kapcsolat minősége. Az emberi kapcsolatokban alakuló önbizalom és bizalom másokban nagyon jelentősek a személyiség fejlődésében.

A *bizalomteli légkör* megteremtése alapfeltétele a hatékony iskolai nevelésnek is. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a pedagógus képes *elfogadni* a tanítványait, hanem a kapcsolatban képes ő maga is hiteles lenni. *Biztos kimondott és kimutatott érzelmeiben és a vele kapcsolatban lévő gyerekében is.* Hinni tud ebben az őszinteségben.

„A bizalom légkörében védettnek, biztonságban lévőnek érezzük magunkat, közérzetünk kellemes, optimisták vagyunk. A pozitív kötődés és a bizalom hatására a személy olyan belső élményt él át, amelynek eredményeként lelki funkciói (érzékelés, észlelés, emlékezés, gondolkodás, figyelem, érzelem, akarat) előnyösen, saját optimumához közelállóan működnek. Mindezek következményeként jól fejlődnek a személy lelki tulajdonságai (képesség, értékrend, célrendszer) is. A személy ismeretszerző és a szociális szabályok megtanulása iránti affinitása (vonzódás, hajlandóság kötődésre) felerősödik, aminek eredményeként érdeklődőbb, tevékenységre készebb, toleránsabb lesz."
(VECZKÓ, 1990., 196.o.)

A bizalom légkörében a tanulók könnyebben sajátítják el a felkínált viselkedésformákat, értékeket. A tanulási folyamatok örömtelivé válnak, és a tanulók önbecsülése, önértékelése sokkal magasabb szintű lesz. A bizalom átélését, élményét nagymértékben segíti a pedagógus *empátiája*. A professzionális segítő foglalkozásokban dolgozók: pszichológusok, orvosok, szociális munkások és természetesen a pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik a három képesség - *elfogadás, empátia, hitelesség* - fejlett létét, állandó fejlesztését. E három képesség olyan jelentős a pedagógus személyiségében, hogy részletesen is tárgyaljuk ezeket.

3.2.1. Feltétel nélküli elfogadás

A feltétel nélküli elfogadás olyan pozitív érzelmi odafordulás a másik ember felé, amely nem a tulajdonságoknak, a viselkedésnek szól, hanem a *személynek, aki önmagában érték* és tiszteletre méltó. Lényegéhez tartozik, hogy *nem feltétele a viszonosság*. Olyan beállítódás, amely kifejezi, hogy a *személy több, mint viselkedéseinek összessége*. Így elfogadhatok olyan embert, akinek a kinyilvánított meggyőződése számomra elfogadhatatlan, mert azt gondolom, hogy lehetnek, vannak olyan értékei, amelyekről én nem tudok, esetleg ő sem. Ezek az értékek csak ritkán és olyan különleges *találkozásban* tárulhatnak fel, amely a másik ember megismerésében való intenzív elmélyedést és a másik megnyílását jelenti.

A feltétel nélküli elfogadás a maga teljességében csak nagyon ritkán érvényesül. El kell fogadnunk, hogy az elfogadásnak vannak *természetes határai:* létezhetnek olyan emberek, akikkel szemben nem tudunk meleg együttérzőek lenni, de ez a saját

korlátaink miatt van. A feltétel nélküli elfogadást LIETAER szerint *akadályozzák* az előítéletek, az értékkonfliktusok, a saját feldolgozatlan konfliktusok, és azok a keretek, amelyek között az emberi kapcsolatok zajlanak. (TRINGER, 1991.) Az elfogadás mindig a *légkör egészében* válik átélhetővé, olyan légkörben, ahol érezhetjük és kifejezhetjük az odafordulást, érzelmi melegséget.

A pedagógiai munka szempontjából hangsúlyoznunk kell, hogy a pozitív érzelmi odafordulás kifejezése többnyire a kommunikáció nemverbális csatornáin történik. A tekintetváltás, hangszín, hanghordozás, gesztusok, testhelyzet mind-mind jelentősek az elfogadás kifejezésében. (BERECZ - MÁTAY, 1987.) Nem szabad viszont lebecsülnünk a verbális csatornát sem, mert az elfogadás élményét fölerősítik a pozitív érzések verbális kifejezései.

Összefoglalva azokat a tényezőket, amelyek nehezítik és amelyek segítik az elfogadást, a következő megállapításokat tehetjük:

Nehezíti

- Ha meglep bennünket egy viselkedés, vagy nem tudjuk megérteni, akkor hajlamosak vagyunk elítélni, elutasítani. Az elbizonytalanodás szorongást okoz, a szorongás valószínűleg agressziót.
- A saját értékrendünket szeretnénk általánosan érvényesnek tekinteni: „nálunk van a bölcsek köve".
- Az el nem fogadás alkalom a saját értékességünk erősítésére.
- Ha egy viselkedés más embereknek szenvedést okoz, akkor a szenvedővel sokkal könnyebben tudunk azonosulni, míg a szenvedés okozóját elutasítjuk. (Gondoljunk arra a gyerekre, aki veri az osztálytársait.)

Segíti

- Ha megtanulunk különbséget tenni a viselkedés és a személyiség között.
- Minden pszichológiai és más szakmai ismeret, ami segíti az előforduló helyzetek elemzését, megértését. A megértés biztonságot ad a pedagógusnak, és ez a feszültségmentesség már lehetővé teszi az együttérzést, az ítéletmentes odafordulást.
- Az a meggyőződés, hogy a magatartási zavar oka az érzelmi fogyatékosság: „Azok okoznak gondot, akiknek gondjaik vannak."

- Az önismeret, az a tudatosság, amit állandóan fejlesztenünk kell: gondolataink, érzelmeink, cselekedeteink eredete, hatása.
- A morális megítélésnek megfelelő jó vagy rossz helyett az érett és éretlen kategóriák használata, ahol az éretlenség a lelki egészség hiányát jelenti.
- Gyakran fel kell tennünk azt a kérdést, hogy megteszünk-e mindent azért, hogy elfogadóbbak legyünk. Az elítélő, elutasító beállítódás eredménye a másikban is ugyanilyen elítélő, elutasító beállítódás. (BANG, 1980.)

Az elfogadás légköre a személyiség fejlődésének optimális feltételét biztosítja és annak a jognak a tiszteletét jelenti, hogy mindenki saját értékei szerint irányíthassa az életét. Ez a tudáson túlmutató meggyőződés, a másik fejlődésében, változásában, a változásra való képességében való hit.

A pedagógusok körében nagyon nagy az ellenállás a feltétel nélküli elfogadással szemben, mert az átlagosnál erősebb normatív szabályozás miatt a követelmények feladásával azonosítják. Holott arról van szó, hogy *a személy fontosabb, mint a teljesítménye.*

Talán segíti az elfogadás értelmezését annak kiemelése, hogy az elfogadás nem morális megközelítés, hanem *lelki teljesítmény.* A pedagógus feladata elsősorban *nem a tanuló magatartásának morális megítélése, hanem megismerése, megértése, elemzése.* Tisztában kell lennie azzal, hogy minél inkább elfogadunk valakit, annál inkább képes lesz arra, hogy belássa, ha hibázott és a hibás magatartást megváltoztassa.

A feltétel nélküli elfogadás megértéséhez tanulságosnak tartom RUTH BANG mondatait arra a kérdésre, hogy képes-e elfogadni egy náci bűnös személyiséget. A következőket válaszolta:

„Minthogy minden - testi, lelki és szellemi - törvényszerűség EICHMANN-ra is érvényes, s minthogy tehát az ő magatartását is örökletes és környezeti tényezőkre lehet visszavezetni, tudom, hogy képesnek kellene lennem őt súlyosan károsodott személyiségként elfogadni. De azt is tudom, hogy csak igen kismértékben vagyok képes erre, mert lelki teljesítőképességem ehhez nem elegendő. Tudatában vagyok annak, hogy érzelmileg sokkal jobban azonosulok az általa megkárosítottakkal, semhogy képes lennék magatartásának objektív megítélésére, ahelyett, hogy elítélném. Ez csak saját (emberileg érthető) elégtelenségem következménye." (BANG, 1980., 163.o.)

Az abszolút elfogadást nem szabad elvárni, de azt igen, hogy fejlesztése a professzionális segítő foglalkozásokban folyamatos legyen. Az értékelésmentes beállítódás természetesen csak a lelki egészség birtokában lévő embertől várható el.

A *lelki egészség* egyik legfontosabb eleme az *önelfogadás.* Az önelfogadás a mások feltétel nélküli elfogadásának feltétele. Csak az tud mást elfogadni, aki saját maga elfogadásában már előrehaladt. Aki számára vannak emberek, akik őt elfogadják, értékelik és megbecsülik. Az önelfogadás azt jelenti, hogy tudom a saját értékeimet, a gyöngéimet és azt is, hogy mások így, ahogy vagyok, elfogadnak, megbecsülnek.

A pedagógus az elfogadással segítheti a gyermekek optimális fejlődését, hiszen az elfogadás átélése a kiinduló pontja a tudatos önfejlesztésnek, önfejlődésnek.

3.2.2. Empátia

Az *empátia* az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló *beleérző megértés*, amely a másik ember élményeit és érzéseit, valamint azok személyes jelentését pontosan és érzékenyen ragadja meg. Az empátia próbálkozás a jobb megértésre, *a teljes kommunikáció pontosabb észlelésére.* A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van az empátiának, mert a gyerekeknél fejletlenebb a verbális kifejezőkészség, és így a logikai úton történő megértés sokkal nehezebb. Mivel az iskolai kapcsolatok súlypontja a verbalitáson van, így érthető a gyakori kommunikációs zavar.

Az empátiás viselkedés lényege a másik ember érzéseinek a megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése. Így egyik oldala a beleélés, míg a másik a visszajelzés (verbalizáció). Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másikra, meghallgatjuk, hanem megértjük azt, hogy hogyan érez, hogyan látja a világot. *E megértés során az információkat (verbális és nem verbális) rendezzük, strukturáljuk, „feldolgozzuk" és ezt jelezzük vissza.* Az empátiás megértéshez szükség van arra, hogy a pedagógus teljes figyelmével a tanulóra figyeljen, hiszen csak így képes a kommunikáció rejtett tartalmait is felfogni.

Az, hogy a fogadó mit képes felfogni az üzenő kommunikációjából, függ a fogadó *érzelmi érzékenységétől* és az un. *affektus figyelmétől.* Ez utóbbi azt jelenti, hogy az ember a stabil személyi adottságként létező érzelmi érzékenysége kapacitását egy adott helyzetben mennyire képes kihasználni. *Az egyének között az érzelmi*

érzékenység mértékében jelentős különbségek vannak. Az affektus figyelem az egyénen belül változik, belső állapota befolyásolja az érzelmi jelentések befogadása iránti készenlétét.

Mivel az érzelmi érzékenység az egyén viszonylag állandó tulajdonsága, így elsősorban az affektus figyelem fejleszthető, de a tudatos képzés az érzelmi érzékenységet is képes jelentősen növelni. (TRINGER, 1991.)

A pontos empátiás megértés a pedagógus munkájában nagyon lényeges. Megpróbálja megérteni, hogy a tanuló mit él át, mit érez, hogyan észleli saját viselkedését. Gyakran kell ellenőriznie a diákok segítségével, hogy megértése pontos-e. Empátiásan együtt lenni egy másik emberrel annyit jelent, hogy arra az időre félretesszük saját nézeteinket, értékrendünket, és értékelésmentesen, előítéletek nélkül lépünk be a másik világába. Az empátia megkönnyíti a gyerekek problémáihoz való megismerő, megértő viszonyulást. *A beleélés során a pedagógus megérti a tanulók azon érzelmeit, indulatait, törekvéseit, amelyek szavakban nem fejeződnek ki, sőt ezeket az információkat úgy rendezi, hogy azok értelme a tanuló számára világosabb és pontosabb legyen.*

A beleérzés a tanár belső erőinek tudatos aktivitását igényli. Segítségével fel tudja ismerni a szellemi-lelki éretlenséget, a beleérzés megóvja attól, hogy a veszélyeztetett és sérült gyerekek érzelmeit, gondolkodását és viselkedését a „egészségesek" mértékével mérje. Így válik képessé arra, hogy *munkáját ott kezdje el, ahol a másik tart.*

A megértés jelentőségére utal ROGERS mondata: „Akit megértenek, az már tartozik valahová."

3.2.3. Kongruencia

Genoi hoios essi! (Légy az, aki vagy!) PINDAROS mondata kifejezi a kongruencia lényegét. Arra az emberre mondjuk azt, hogy hiteles, aki önmagát tudja adni egy kapcsolatban, aki természetesen tud viselkedni, mert nem visel álarcot. Nem rejtegeti magát, érzéseit nyíltan éli meg, közlései ellentmondás mentesek. A kongruencia a tanár személyiségét mélyen érintő követelményeket fogalmaz meg, mert azt az önazonosságot jelenti, amelyben az önelfogadás, a saját értékességben és a saját tapasztalatokban való bizonyosság fejeződik ki.

BARETT megfogalmazása szerint a hitelesség *a tapasztalat, a tudatosság és ezek közlése közötti harmonikus viszony*, így a kommunikációs viselkedés egyik aspektusa. (TRINGER, 1991.) A pedagógusokra gyakran - éppen az említett tudatosság hiánya miatt - jellemző az inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést, azt, hogy a személy *nem viselkedik elhárító-védekező módon*, hanem szabadon dönt, mit közöljön és mit nem, nincsenek előre megtervezett lépései.

A hitelességet sokszor használják a *természetes viselkedés* szinonimájaként is, amikor azt jelenti, hogy a személy a gondolatait, érzéseit meri vállalni, és képes közölni is, nem bújik szereppanelek mögé. Azt mondja, amit gondol, és nem azt, amit mondania kell.

Ha a pedagógus hisz a saját tapasztalatainak, hisz a saját érzéseinek, és ezeket a kapcsolataiban is képes kifejezni, akkor a viselkedése hiteles. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a verbális és nem verbális közlései egymással és a saját belső állapotával egybeesnek. Így a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van nagy jelentősége a hitelességnek, mert ha a tanár vegyes, ellentmondásos üzeneteket küld - gyakran mond mást, mint amit érez, gondol - a diákok bizalmatlanok lesznek és kétségeik lesznek a tanár őszintesége, becsületessége felől.

Mások hitelességének észlelését megnehezítik az előző tapasztalatok. A tanulók a pedagógusra rávetíthetik a máshonnan hozott felnőtt, tekintély pedagógusszerepet, és függetlenül az ő valóságos viselkedésétől, nem feltételezik róla a hitelességet. Többek között ezért is, ma még sokan kockázatosnak tartják az őszinteséget, a nyíltságot, a nyílt kommunikációt az iskolai helyzetekben. Holott amíg a tanár attól fél, hogy ha őszintébb kapcsolatot alakít ki a diákokkal, akkor elveszíti a tekintélyét, nem fogják őt tisztelni, addig nem tud hiteles lenni, mert nem élheti át szabadon a saját érzéseit anélkül, hogy fenyegetve érezné magát.

A kongruencia által fedett viselkedéstartomány az *empátiával* és az *elfogadással* széles átfedést mutat. Olyannyira, hogy 0,7-0,8-as korreláció mutatható ki közöttük. (TRINGER, 1991.)

3.3. Szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudás, tanítástechnikai készségek

A pedagógiai mesterségnek ez az eleme az *eredményes pedagógiai munkához szükséges tudás tartalmát,* valamint az *adott tantárgy hatékony tanításához kapcsolódó tanítástechnikai készségeket jelenti.*

Ha a pedagógus mesterség két legmeghatározóbb elemét kellene megjelölnünk, a *pedagógus személyisége mellett* a szakmai tudása és a tanítás hatékonyságát biztosító pedagógiai készségei szerepelnének.

Ezeknek a készségeknek a mesterségbeli jelentőségével FALUS IVÁN és munkatársai foglalkoznak. Kutatásaik eredményeit a megjelent munkáikban részletesen olvashatjuk. (FALUS, 1986., 1986/a., 1986/b., 1989.)

Mivel dolgozatomban a pedagógusszemélyiség jellemzőire és kialakulására koncentrálok, így ezzel a területtel nem foglalkozom.

3.4. Szerepviselkedés-biztonság

A pedagógus munkájának hatékonyságát alapvetően befolyásolja az a tény, hogy *biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben.* Kell-e félnie, hogy olyan szituációkba kerül, ahol esetleg nevetségessé válik, és elveszíti a gyerekek előtti tekintélyét, hogy kollégái, főnökei, vagy a szülők, megkérdőjelezhetik szakmai hozzáértését.

A bizonytalanságot átélő pedagógus szorong, hogy olyan helyzettel fog találkozni, amit nem tud megoldani, így arra törekszik, hogy a lehető legjobban beszabályozza mit, mikor, hogyan csinálhatnak a tanulók. A szabályszegéseket pedig „bünteti". Ha ezek a szabályszegések megismétlődnek, akkor erősebb büntetéssel próbálkozik, és nem érti ha ez nem bizonyul sikeres megoldásnak, miért nem eredményes, amit csinál. Ráadásul ilyenkor éppen azzal szembesül, amitől annyira félt, hogy nem tud mindent azonnal a leghatékonyabban megoldani.

Először is tisztában kell lennie azzal, hogy *milyen személyiségi erői segítik, és milyen jellemzői akadályozzák* a munkájában. A reális önismeret mellett elengedhetetlen az alapos szakmaismeret is. Ha tudja magáról a pedagógus, hogy türelmes, elfogadó, színes előadó, de nagyon gyorsan beszél, és szereti a feladatokat egyedül kigondolni, és egyedül megcsinálni, akkor a pedagógus szakma ismeretében meg tudja állapítani, hogy ezek a tulajdonságok mit jelentenek majd a mindennapi munkájában.

A szerepviselkedés biztonságról akkor beszélhetünk, ha a személyiség adott szerephelyzetekhez szükséges „eszközössége" megvan, és a pedagógus maga is jónak ítéli meg a saját kompetenciáját. Ez a biztonság élménye alapvető szükséglete a pedagógusnak, amely ha tartósan kielégítetlen marad, jelentősen korlátozhatja az iskolán belüli kapcsolatok kialakítását. Talán ez az egyik oka annak, hogy az iskolákban ritkán találunk intenzív tanár-diák kapcsolatokat, és kevés az iskolán belüli szakmai műhely is, mert itt esetleg kiderülhetnének azok a vélt vagy valós hiányosságok, amiket jótékonyan eltakar az osztályterem ajtaja.

Jelenleg ezt a biztonságot a pedagógusképzés nem tudja kialakítani, de még kísérletet is csak kevésszer tesz rá, mert szinte egyáltalán nem fejleszti azokat a képességeket, amelyek legalább kiindulópontjai lehetnének a szerepviselkedés biztonságnak: a kommunikációs ügyességet, a kapcsolati készségeket, a gyors helyzetfelismerést, a konstruktív helyzetalakítást és a megegyezéses, kreatív konfliktusmegoldást.

3.4.1. Kommunikációs ügyesség

A pedagógusok kommunikációja nagyon gazdag problémakör, vizsgálata régóta folyik külföldön és hazánkban egyaránt. (POÓR-WACHA, 1983.) Amikor a pedagógusok nevelési stílusáról, konfliktushelyzetekben történő reagálási módjairól, vagy általában a viselkedésükről beszélünk, akkor a pedagógusok kommunikációjáról is szó van.

Megszületett az *első magyar áttekintő elméleti összegzés* is a pedagógiai kommunikációról ZRINSZKY LÁSZLÓ-tól. Ebben a könyvben az elemzések fókuszában a tantermi kommunikáció áll, és kiemelten *csak a pedagógus kommunikációjával* foglalkozik a szerző. ZRINSZKY LÁSZLÓ munkája nagyon gazdag szakirodalmi áttekintést tesz lehetővé, megismerhetőek belőle a témához kapcsolódó külföldi kutatá-

sok eredményei. *A pedagógiai kommunikáció sajátosságai mellett foglalkozik az iskolai kommunikációs szabályokkal, szokásokkal, rítusokkal, a pedagógusok kommunikatív magatartásával, verbális és nem verbális kommunikatív viselkedésével.*

A könyv felsőoktatási jegyzet és pedagógusjelölteknek készült. Sajnos - ahogy a szerző is írja bevezetőjében - a leírások *a jelenleg általános, vagy tipikus pedagógiai gyakorlatot*, valóságot értelmezik, így kevéssé használhatóak a jelenlegi hazai állapotok megújításához, és a leendő pedagógusok kommunikációjának fejlesztéséhez. Vitathatatlan azonban az, hogy ez a pedagógiai kommunikációval foglalkozó elméleti munka hiánypótló. Nagyon meglepett viszont ZRINSZKY LÁSZLÓ megállapítása a pedagógus személyességéről. Ha jól értettem, szerinte a személyesség fontosságát azok hangsúlyozzák, akik félnek attól, hogy nélkülözhetővé válnak, és ez csak a pedagógusok kompenzációját jelenti, a szakma presztízsének csökkenése miatt. (ZRINSZKY, 1993.)

A *személyesség jelentőségét* a tanár-diák kapcsolatban *felbecsülhetetlennek* tartom. Az igazán fontos dolgokat mindig érzelemtelített helyzetekben tanuljuk. Szándékosan nem ismereteket írtam, mert azt gondolom, az a helyzet, ahol az érdeklődés, a tudás vágya megszületik, nagyobb jelentőségű a tanulás szempontjából. De ezekben az iskolai vagy más helyzetekben mindig van egy másik személy, akitől vagy „akiből" tanulni akarunk. Annak a közvetlen kapcsolatnak a léte, amely nem nélkülözi az elfogadást, az empátiát és a hitelességet.

Kommunikációs ügyességen azt értem, ha a pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, fogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni a gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes közlését, és ha szükséges, visszajelezni azt. S meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben tere van a kommunikációnak és mód van a tiszta kommunikációra.

A kommunikációs ügyességhez kapcsolódóan szólnunk kell a szociális készségekről, kapcsolati készségekről. A szociális készség fogalmának meghatározására FÜLÖP MÁRTA tanulmányában TROWER definícióját használja. *„A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje a kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék."* (FÜLÖP, 1991., 50.o.)

A tanulmány szerzője azt is alátámasztja írásában, hogy a kommunikációnak milyen nagy jelentősége van a kapcsolati hatékonyságban. Szerinte ha nem tudjuk helyesen értelmezni a másik ember kommunikációját, az hibás szociális percepcióhoz vezet, amely kommunikációs zavarokat idéz elő, és károsítja a kapcsolatot. Megkülönböztet mikro- és makroszociális készségeket. A *makroszociális készségek* olyan viselkedési stratégiák, amelyek egy-egy összetettebb helyzetben a mikroszociális készségek összevonódásában nyilvánulnak meg. Mikroszociális készségnek tekinthető például a másik mondanivalójának visszajelzése, a viselkedés leírása, a saját érzések kifejezése, a benyomások ellenőrzése.

A kommunikációs ügyesség tágabb értelemben megfogalmazható *szociális kompetenciaként is, amely a személyiségre jellemző azon tulajdonságokat foglalja magába, amelyek a feszültséggel telt helyzetek, konfliktusok megoldását meghatározzák.*

A szociális kompetencia a szociális készségek együttes meglétét jelenti. Azt, hogy valaki rendelkezik-e szociális kompetenciával, a következő kérdésekre adott válaszok alapján határozhatjuk meg:

- Hogyan viselkedik egy adott szociális interakcióban?
- Milyen szubjektív gondolatai, érzései vannak saját kompetenciájával kapcsolatban?
- Milyen módon képes szociális szerepeit betölteni (például anyai, baráti, pedagógusi szerep), és hogyan tud emberi kapcsolatokat kezdeményezni?

A kommunikációs készségek pedagógiai jelentőségét THOMAS GORDON *tanári hatékonyság modellje* is jól mutatja. Az amerikai pszichológus, aki maga ROGERS tanítványa és munkatársa volt, egy olyan modellt dolgozott ki, amelyben a kapcsolati készségek a tanár-diák teherbíró jó kapcsolatának a szolgálatában állnak. Egy egyszerű sémával mutatja be ezeket a pedagógus kommunikációjára vonatkozó kapcsolati készségeket. Azt mondja, hogy a pedagógusok akkor taníthatnak hatékonyan, ha a tanulók viselkedése elfogadható számukra . A tanulók akkor tanulnak hatékonyan, ha nincs problémájuk. Ha konfliktusban vannak, akkor pedig arra kell törekedniük, hogy a kapcsolat sérülése nélkül egymás szükségleteire figyelve megegyezéses módon tudják azokat megoldani. Ahhoz, hogy minél nagyobb legyen az az idő, amikor mind a két fél hatékonyan tud dolgozni, (tanítani és tanulni) jó kapcsolati készségek szükségesek, amelyekkel a tanár segíteni tudja a tanulókat abban, hogy a problémáikra

megoldást találjanak, illetve viselkedésváltozást tud elérni a számára problémát jelentő viselkedések esetében. (GORDON, 1989.)

Munkámnak ebben a részében csak a *GORDON modell kapcsolati készségeinek ismertetésére térek ki*, de hangsúlyozni szeretném, hogy a személyközpontú pedagógia nem technikák gyűjteménye, hanem a rogersi szemlélettel átitatott létezési mód. Természetesen a kommunikációs ügyesség más gondolati keretekben is értelmezhető.

THOMAS GORDON azokat a közlésformákat, kommunikációs formákat kereste, amelyek segítik a kommunikációs zavarok kiküszöbölését és a tanár-diák kapcsolatot erősítik, de ezzel együtt megfelelnek annak az elvárásnak, hogy mindkét fél igényeinek kielégítése szempontjából hatékonyak legyenek. A modell részletes leírása a könyvben megtalálható, itt csak olyan mértékű ismertetésre vállalkozom, ami a témánk szempontjából szükséges. (GORDON, 1989.)

A mesterségbeli tudáshoz tartozik, hogy a pedagógus eredményes segítő legyen, hogy képes legyen érzéseit, igényeit kifejezni, hogy a konfliktushelyzeteket az érintettek igényeit is figyelembe véve konstruktív módon oldja meg.

A kommunikációs ügyességhez tartozó készségek sorában első helyen említeném *a mások meghallgatásának készségét* (értő figyelem). A tanárok szeretnének segíteni a diákjaiknak, amikor azok valamilyen problémával fordulnak hozzájuk, de a saját élettapasztalataikon kívül más professzionális készséggel nem rendelkeznek. A meghallgatás az elfogadás nyelve, és abban segíti a diákokat, hogy maguk járják végig a problémáik megoldásához vezető utat és ezzel a tapasztalattal meggyőződjenek arról, hogy képesek a saját dolgaikat a kezükbe venni.

Alkalmazására akkor kerül sor, amikor a diáknak problémája van, és azzal a tanárhoz fordul, aki képes őt elfogadni a problémájával együtt. Ilyen helyzet például a következő:

> Andris negyedikes egy szakközépiskolában, és nem akar továbbtanulni, pedig a szüleinek megígérte. Eljött a jelentkezés ideje, és nem tudja, hogyan mondja meg ezt a szüleinek. Osztályfőnöke észrevette, hogy ingerlékenyebb és érdeklődésére Andris szívesen ráállt egy beszélgetésre.
>
> - Örülök, hogy eljöttél erre a beszélgetésre, mert napok óta látom rajtad, hogy valami bánt.

- Igen, mert Klári néni azt mondta, hogy holnap be kell adnunk a jelentkezési lapokat és én még egyáltalán nem beszéltem erről apuékkal. Nem tudom mi lesz, ha kiderül, hogy nem akarok továbbtanulni. Hogy botrány, az biztos. Hát még apuval. Tegnap előttem mondta a szomszéd néninek, hogy a Kertészetire jelentkezem, és nem tiltakoztam.
- *Aha. Félsz attól, hogy mit szólnak a szüleid ha megtudják, hogy nem akarod beadni a jelentkezési lapodat sehova sem. Főleg apukádtól tartasz, mert őt teljesen váratlanul fogja érni ez a bejelentés.*
- Hát igen. Én se nagyon tartom tisztességesnek, hogy eddig nem szóltam nekik, de amikor akartam, mindig lehurrogtak, és nem tudtam rendesen elmondani, hogy mit akarok. Pedig lehet, hogy nekik is tetszene.
- *Arra gondolsz, hogy ha nyugodtan, részletesen el tudnád mondani szüleidnek a terveidet, akkor még az is lehet, hogy elfogadnák.*
  (a beszélgetés folytatódik)

Ezekben a beszélgetésekben a tanár azzal a szemlélettel vesz részt, hogy mindenki a saját problémájára a legjobb megoldást maga találhatja meg, hiszen ő az, aki átéli, és így a legtöbbet tudja arról. A tanárnak az a feladata, hogy visszajelzéseivel segítse a diákot a megoldás megtalálásban, vagy feszültsége csökkentésében. Nem ad tanácsokat, nem kritizál, nem elemezget, nem tart hegyibeszédet. Az értő figyelmet nevezik aktív hallgatásnak, vagy segítő beszélgetésnek is. Talán ez utóbbi fejezi ki legjobban a lényegét, de GORDON nem ezt az elnevezést használja.

A GORDON program kommunikációs készségei közé tartoznak az *énközlések.* Az énközlésekben az fejeződik ki, hogy a tanár felelősséget vállal saját belső állapotáért és ennek értékelését megosztja a diákokkal olyan módon, hogy a diákoknak is meghagyja a saját viselkedésükért érzett felelősséget

Amikor a pedagógus magáról, az érzelmeiről, gondolatairól, szükségleteiről beszél, ezt a GORDON „műfajokban" *önfeltáró énüzenetnek,* igényközlő énüzenetnek, vagy konfliktusmegelőző énüzenetnek nevezik.

„Nagyon fáj a fejem és szeretnék halkabban beszélni. Húzzátok közelebb a széket hozzám!"
„Nekem furcsa az, ha valaki a hétköznapi ruhájában megy az Operába."
„Most szeretném, ha nem zavarnál, mert nagyon nehéz szöveget olvasok."
„Csalódott vagyok, mert nem választottak be a csapatba."

Amikor a tanár pozitív érzéseiről beszél a diákjainak, amit azok a viselkedésükkel váltottak ki belőle, azt *pozitív énüzenetnek* nevezzük.

„Nagyon örülök, hogy gyorsan visszahoztátok a könyveket, mert így nem kések el az értekezletről."

„Nagyon jó érzés volt látni azt, ahogyan a kicsikkel játszottatok."

Az énnyelv fenti formái segítik a tanár-diák kapcsolat teherbíróságának növelését. Erre azért van szükség, mert az iskolában gyakran előfordul, hogy a diákok viselkedése nem elfogadható a tanárok számára.

A hatékony viselkedésváltoztatás eszköze a *konfrontáló énüzenet,* amikor a pedagógus elmondja, hogy a diák konkrét viselkedése milyen érzéseket vált ki belőle, és mi a viselkedés őt (pedagógust) érintő következménye, ha van ilyen. Ez már egy összetettebb eljárásmód, hiszen itt a pedagógus célja az, hogy a diák a viselkedését maga változtassa meg, de nem tiltásra, büntetésre, hanem a saját döntése alapján. Nagyon fontos a viselkedés tárgyilagos, nem hibáztató megfogalmazása.

„Kati és Andrea, nagyon bosszant, hogy nem jöttetek a megbeszélt időpontra, mert így rohanhatunk, hogy odaérjünk az előadásra."

„Gyerekek, nem szeretem, amikor Ica nénire panaszkodtok, mert ez nagyon kényelmetlen helyzetet teremt nekem."

„Zoli, most nagyon zavar, hogy beszélgetsz a magyarázatom alatt."

A konfliktusok megoldása során leggyakrabban ezeknek a készségeknek a komplex alkalmazása történik, erről később részletesen szólok.

Ezeknek a szociális vagy *kapcsolati készségeknek az értelmezése csak a Gordon-modell egészében lehetséges, a példákat csak a forma megmutatása céljából írtam le.* Összefüggéseiben THOMAS GORDON könyvéből ismerhető meg. (GORDON, 1989.)

Összefoglalva, a kommunikációs ügyességben ezek a kapcsolati készségek azt jelentik, hogy a pedagógus képes kifejezni érzéseit és gondolatait, és hatékonyan tudja érvényesíteni igényeit úgy, hogy a tanulók igényeit is figyelembe veszi.

3.4.2. Rugalmas és gazdag viselkedésrepertoár

A pedagógus viselkedésrepertoárját a következő szociokulturális feltételek befolyásolják:

- a saját család kapcsolati kultúrája, a szülők „nevelési módszerei", jutalmazási, büntetési formái;
- a saját iskolai tapasztalatai, a tanáraitól látott pedagógusi viselkedések;
- a pályakezdéskor látott iskolai konfliktusmegoldási minták, a kollégák társas érintkezési kultúrája. (ZRINSZKY, 1993.)

A szociális tanulás során ezek a minták beépülnek a személyiségbe, akkor is, ha nem hatékony viselkedést jelentenek. Amikor a pedagógus hasonló helyzetbe kerül, *megismétli* ezeket a szüleitől, tanáraitól, kollegáitól látott mintákat. Hiába tudja kognitív szinten, hogy mit kellene tennie, ha nehezebb, *érzelmileg megterhelőbb helyzetbe kerül, olyan viselkedési módokra esik vissza, amelyeket saját neveltetése során megtapasztalt*, amelyek rögzültek nála. (SZILÁGYI, 1979.) Nagy valószínűséggel akkor jönnek létre ezek az ismétlések, ha csak ezek a minták vannak a pedagógus eszköztárában. Ha a pedagógusképzés során a szaktudományi felkészülés mellett az új hatékony viselkedésmódok tanulása is megtörténik, akkor változhat a pedagógiai gyakorlat jelenlegi esetlegessége.

A pedagógusok a kulturánkra jellemző, a lehetségesnél szűkebb és merevebb viselkedésrepertoárral rendelkeznek. Ennek oka a családi, nevelési kultúrával egyező iskolai nevelési szokásokra jellemző erős tekintélyelvűség, a konfliktusoknak a hatalom bevetésével való megoldása, a tanulók alárendelt szerepét hangsúlyozó kommunikációs mód. A tanárok (szülők) által megállapított normáknak megfelelően kell a tanulóknak (gyerekeknek) viselkedni, és ha megszegik ezeket a normákat, akkor büntetés jár érte, mert különben oda a tekintély mind a családban, mind az iskolában. Hiába gyűltek azok a tapasztalatok, amelyek azt bizonyították, hogy *ezekben a „hagyományos" kapcsolati módokban mindenki rosszul érzi magát,* mert nem volt más minta, ami eredményesebb lett volna. Sok pedagógus jutott el addig, hogy valahogyan másképpen kellene csinálni, de a hogyanra nem talált választ. Az iskolák demokratizálódásának megindulásával kezdtek egyre többet foglalkozni a tanulók kiszolgáltatottságával visszaélő, autokratikus pedagógiai módszerek megszüntetésével. Így vált egyre fontosabbá a pedagógusok kommunikációs ügyességének kialakításával együtt az *új reagálási*

módok megismerése, kipróbálása, és a „hibás" minták, a nem hatékony viselkedési módok áttanulása.

A gazdag viselkedésrepertoár azt jelenti, hogy az adott helyzetben minél több viselkedési mód közül választhassa ki a pedagógus azt az eljárást, amit a leghatékonyabbnak ítél. A rugalmasság viszont azt jelenti, hogy a pedagógus mindig az adott tényekből indul ki, és ha azok változnak, akkor az ő viselkedése is változik. Nem viselkedési paneleket használ, hanem a konkrét helyzet átélése, élménye határozza meg a viselkedését. Ez nem mond ellent a következetességnek, inkább megerősíti annak megfelelő formáját.

RAINER WINKEL német pszichiáter könyvében egy olyan esettanulmányt ír le, amelyben érdemes megfigyelnünk a pedagógus viselkedését témánk szempontjából.

Wolfgang és Fredy harcba keveredik

Möllerné új tanárnő az iskolában. Öt hónapja osztályfőnöke a 7/b-nek. 21 fiút és lányt tanít németre, matematikára, angolra és vallás- és hittanra.

Egy esőre álló kedd délelőtt az osztály kirándulásra készül. A gyerekek örülnek a kirándulásnak, és izgatottan várják, „hogy sikerül majd az új tanárral". Izgatottan és türelmetlenül sorakoztak a folyosón. De az indulás elhúzódik, mert az utolsó percekben még meg kell keresni a futballabdát, az elkallódott uzsonnatáskákat és egyéb holmikat. Az osztály ingerlékenysége fokozódik. Számonkérések, szemrehányások, rendreutasítások hangzanak el. Az ezt követő általános civakodás során Wolfgang és Fredy összeverekszik. Wolfgang több verést kap, mint amit el tud viselni. Izgatottan visszaszalad az osztályba, átkozódik, szidja Fredyt, az egész világot és főleg minden tanárt, és esküdözik, hogy soha többet nem megy kirándulni.

Mit lehet tenni? Egyszerűen csak két gőzösfejű gyerek mindennapos összeverekedéséről van szó, akik maguktól is lehiggadnak majd. Vagy a verekedés az egész osztályt érinti? Le kell-e fújni a kirándulást? Rá kell-e beszélni Wolfgangot, hogy mégis jöjjön el? Egy szokványos fegyelmi konfliktussal állunk szemben? Provokációval? Hirtelen agresszióról van szó, melyből a tanárnő legjobban teszi, ha kivonja magát?

Nézzük, mit tett a tanárnő:

Möllerné eleinte - látszólag - semmit sem tett, ezzel elkerülte az inger-reakció séma szerint az át nem gondolt ösztönös reakciókat. Valóban megdöbbentnek

és tanácstalannak mutatkozott. De - és ez a lényeg - tudatosan átgondolt minden viselkedési lehetőséget.

Végül megkérte a diákokat, hogy üljenek le körben a földre, ahogy ezt gyakran megtették, amikor el kellett gondolkodni valamin, vagy koncentrált nyugalomra volt szükség. Möllerné lehunyta a szemét, arca elé tette a kezeit; néhány tanulón is látni lehetett, mennyire igyekeztek a teendőkre koncentrálni. Majd - néhány perc elteltével - a tanárnő megkérdezte:

„Mit gondoltok, mi az, amit semmi esetre sem szabad tennem?"
„Nem küldheti haza Fredyt!"
„Köszönöm! Ez sokat segített. Mindenesetre én sem vagyok ártatlan a verekedésben. Ha jobban előkészítettem volna a kirándulást, megelőzhettem volna a történteket. Lehetséges, hogy ez az ingerlékeny hangulat nem vett volna erőt rajtunk."
„Ugyan, mindnyájan idegesek voltunk. Valószínűleg az időjárás az oka."
„Mint általában: ez mindenki problémája. Bármit is javasolunk és teszünk, az mindenkit érint."
„Talán beszéljen Wolfganggal. Abbahagyta az üvöltést."
„Ez hülyeség. Ha valaki megvert volna, biztosan nem akarnám látni a tanárnőt, aki csak összevissza locsogna. És útközben majd tovább folytatják..."
„Én is így gondolom. Hidat kellene építenünk neki."
„Hogyan?"
"Mit szólnátok egy Extra Colához útközben?"
„De ez megvesztegetés!"
„Gondoljuk át még egyszer, gyerekek. Csukjátok be a szemeteket. Ez segíteni fog."
Újra eltelik néhány perc. Majd Fredy így szól:
„Úgy gondolom, nekem kell bemennem és rendbe hoznom a dolgot."
„Mit fogsz neki mondani?"
„Ne kezdjétek már megint! Akkor mehetünk egyenesen haza!"
„Ne fecsegjetek már!"
Fredy felemelkedik, odamegy az osztály ajtajához, visszafordul, és - igen komolyan - azt mondja:
„Megmondom Wolfgangnak, hogy sajnálom, és hogy csak ő segíthet nekünk..."
Fredy bemegy az osztályba, és kb. öt percig egyedül marad Wolfganggal. Csak hangfoszlányokat lehet hallani. Majd nyílik az ajtó, megjelenik Fredy, mögötte - kissé zavartan - Wolfgang. Az osztály még mindig csendben ül a földön. A tanárnő megszólal:
„Gyertek üljetek ide! Fogjuk meg szorosan egymás kezét, hogy senki se érezze magát egyedül. Talán akkor Wolfgang is segít nekünk."

Mindketten beültek a körbe. A gyerekek megfogják egymás kezét. Wolfgang kissé akadozva megszólal:
„A dolog már el van intézve. Fredy bocsánatot kért. És most menjünk. Úgy gondolom mindennek ellenére jól fog sikerülni a kirándulás..." (WINKEL, 1981., 130.o.)

A helyzet elemzése során WINKEL kiemeli annak a jelentőségét, hogy ez a tanárnő nem akarja egyedül megoldani ezt a konfliktust. A helyzet megoldásának felelősségét megosztja a diákokkal, engedi, hogy kreatív javaslataik legyenek. Elkerüli azt a csapdát, hogy azonnal beavatkozzon, hogy „lerendezze" a helyzetet, ami annyit jelentene, hogy mindenki megkapja a megérdemelt jutalmazást vagy büntetést. Biztosan van még néhány megoldási mód, amelyet helyesnek ítélnénk ennek a helyzetnek a megoldására.

Sok-sok ötletre és arra a nyugalomra van szükség, amely lehetővé teszi a helyzetek átgondolását, és annak eldöntését, *hogy ha bele akar avatkozni* a pedagógus a konfliktushelyzetbe, akkor azt hogyan tegye.

3.4.3. Gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás

A pedagógus *előre kiszámíthatatlan tartalmú* és számú interakcióba lép be önként, vagy a gyermekek kezdeményezésére. Az iskola az *interakció sűrűséget* tekintve bizonyára első helyen van az intézmények sorában. Az iskolai élet *előre szabályozottsága* is - 45 perces órák, 10 - 15 perces szünetek, osztályozás, házirend stb. - okozója a sok-sok döntési helyzetnek, amibe a pedagógus nap mint nap belekerül.

- *Angol órán a tanulók egymás után folyamatosan kérdezgetnek. Valóban nem értik a feladatot, vagy csak húzni akarják az időt a kicsengetésig?*
- *A tanár le akarja törölni a táblát, de a szivacs annyira vizes, hogy amikor felemeli végigcsurog a ruháján a krétás víz.*
- *A kiscsoportos munka elhúzódik és nem jut idő arra, hogy a csoportok beszámoljanak a munkájukról a többieknek.*
- *Egy tanuló komoly személyes problémájáról zokogva beszél, amikor becsengetnek.*

Ezek a helyzetek megkívánják a gyors helyzetfelismerést, amit a szakmai tudás és a pedagógus „jelenlét-mértéke" mellett az intuíció is meghatároz. Ahhoz, hogy egy jelenség, egy konfliktushelyzet, egy váratlan történés a diákok fejlődését segítse, szükség van a - lehetőségekhez képest - tudatos, átgondolt viselkedésre. Alapkérdések: mi történik most? Ki, mit akar? Mi a bajom ezzel a helyzettel?

Ha a pedagógus tisztában van azzal, hogy milyen eszközökkel, milyen hatást tud kiváltani, és a helyzetet is átlátja, akkor van lehetősége *a konstruktív helyzetalakításra, melynek lényeges jellemzője, hogy csökken a feszültség az érintettekben, kisebb lesz a kommunikációs zavar, folytatódik a megakadt munkafolyamat.* Előfordulhat, hogy a legkonstruktívabb helyzetalakítás az, hogy a pedagógus időt kér a helyzet átgondolására és bevonja a diákokat is a megoldás keresésébe

A konstruktív helyzetalakítás eredményeként *felszabaduló energiát* a tanulók a hatékonyabb tanulásra, a pedagógus pedig e tanulás segítésére tudja használni.

3.4.4. Az erőszakmentes kreatív konfliktusmegoldás

A konfliktusok *természetes velejárói az iskolai életnek*, mint ahogy minden tartós közös tevékenységnek, együttlétnek. Az előző fejezetekben már esett szó a konfliktusról, mint iskolai helyzetről, de indokoltnak látjuk, hogy külön is foglalkozzunk vele.

Az iskolában előforduló konfliktusok értelmezése történetileg visszatekintve nagy változásokon ment keresztül. SZEKSZÁRDI JÚLIA elméleti munkájában átfogó elemzést ad a konfliktusok pedagógiai funkcióiról, megjelenési formáikról, és a megoldási módok tipizálásáról. Ebben a kandidátusi disszertációban kerül sor először az iskolai alapkonfliktusoknak tartott tanár-diák konfliktusok mellett a folyamat más szereplői közötti problémahelyzetek, *a pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusainak feltárására és rendszerezésére.* (SZEKSZÁRDI, 1993.)

Más kutatók is foglalkoztak a pedagógusok konfliktushelyzetekben történő viselkedésével. UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT a pedagógusok nevelési stílusának megállapításához használt nyitott problémahelyzeteket, míg KÓSÁNÉ ORMAI VERA az iskolai magatartászavarok tüneteinek megítéltetésével a pedagógusjelöltek, gyakorló pedagógusok és pszichológusok nevelői attitűdjének jellemzőit tárta fel, és hasonlí-

totta össze. A pedagógust frusztráló tíz nevelési helyzetet adott a vizsgálatban résztvevő pedagógusoknak, gyerekeknek, szülőknek BÁNKINÉ TEKES ESZTER és VILLÁNYI LENKE. Arra kerestek - többek között - választ, hogy milyen érzelmi, indulati reakciók keletkeznek a tanári személyiségben a konflitushelyzetek során. „Természetesen a konfliktusos nevelési helyzetekben a tanár-diák kapcsolat lényegi vonásai jelennek meg, és a konfliktushelyzetek megoldási módja - a helyzetek feszültségtartalma és állásfoglalásra késztető volta miatt - a tanári viselkedés vonásait tükrözi." - írják a szerzők. (BÁNKINÉ TEKES - VILLÁNYI, 1988., 108.o.)

Az erőszakmentes konfliktusmegoldás fontos elemként szerepel a pedagógus mesterségben, mert hiánya alapvetően meghatározza a tanár-diák kapcsolat minőségét, és a tanulás és tanítás hatékonyságát.

Az iskolai konfliktusok hasznosíthatóságának felismerése meggyorsította a pedagógusok konfliktuskezelési módjainak újragondolását. Sőt, a német konfliktuspedagógia jeles képviselője GEORGE BECKER szerint a konfliktusok lehetőséget adnak a szociális tanulásra, így előfordulhat az is, hogy a pedagógus konfliktus előidézésére vállalkozik tanítványai érdekében.

Érdekes megfigyelni, hogy az iskolai konfliktusokkal foglalkozók, *milyen megoldási módokat, stratégiákat sorolnak fel.* A példákat a német pedagógiai irodalomból veszem, amely a 70-es évektől kezdve a legteljesebben dolgozta ki az iskolai konfliktusok elméleti és metodikai kérdéseit.

GLOCKEL a tanár-diák konfliktusok kezelési módjaiként a következőket említi:

- enyhébb esetek - tudatos ignorálás,
- a saját felháborodás szankciók nélküli érzékeltetése,
- verbális helyreutasítás,
- a szituáció humor alkalmazásával történő enyhítése,
- szerepcsere felajánlása,
- saját hiba, tévedés beismerése,
- négyszemközti beszélgetés az érintettel,
- beszélgetés osztálykeretben,
- közvetett eljárások (odavágó témák tárgyalása valamely oktatási anyag tárgyalása során elidegenített formában)
- a bizalom érzékeltetése próbaidő adásával,

- az eset kellemetlen következményeinek tudatosítása,
- az anonim jóvátétel lehetősége,
- konkrét jóvátétel,
- büntetés, mint végső megoldás,
- eltávolítás az intézményből, más intézménybe helyezés.

GLOECKEL fontosnak tartja a humort és a megértést, külön kiemeli a következetesség jelentőségét, de elfogadja a beváltható fenyegetést is.

WERNER JESKE már egy elemző jellegű konfliktusmegoldási sémát rajzol meg:

- az érzelmi állapot meghatározása,
- az eset lefolyásának felelevenítése,
- hipotézisek felállítása az előzményekről,
- a lehetséges motívumok számbavétele,
- a pillanatnyi állapot megragadása,
- a szituáció lehetséges hosszú távú hatásának bemérése,
- a kiválasztott nevelői eljárás bevetése,

A következő két konfliktusmegoldási modellen jól megfigyelhető a szemléleti különbség.

Becker-féle modell	*Leimdorfer-féle modell*
A probléma/konfliktus értelmezése	A probléma/konfliktus
Az érintettség meghatározása	Analízis: Miről van szó?
Az első reakció mérlegelése	Tények és érzelmek
A módszer kiválasztása	Cselekvési lehetőségek
Az okok keresése	Megfontolni és választani
Szempontváltás	A cselekvés végrehajtása
Célmeghatározás	A cselekvés eredményét értékelni
A cselekvési lehetőségek gyűjtése	Újra meghatározni a problémát
Az összegyűjtött lehetőségek felülvizsgálata	
A cselekvési program kialakítása	Minden rendben

Míg a hagyományos szemléletet tükröző BECKER-modellben hangsúlyos marad a pedagógus irányító, meghatározó szerepe, és többnyire a kognitív elemeket emeli ki, addig a liberálisabb LEIMDORFER-modell az erőszakmentes un. konstruktív konfliktusmegoldás modellje, ahol az érzések hangsúlyosabbak, és a résztvevők kölcsönös megegyezése, egyenrangú státusza a meghatározó. (SZEKSZÁRDI 1993.)

THOMAS GORDON konfliktusmegoldási modellje - amely része a tanári hatékonyság modellnek -, már egyértelműen a személyközpontú megközelítés szemléletén nyugszik.

GORDON *I. módszernek* nevezte el azt a megoldást, amikor a konfliktust a tanár a hatalma bevetésével oldja meg. Ez azt jelenti, hogy a tanár meghatározza a megoldást, és nem érdekli, hogy az a diáknak megfelel-e. Győztes a tanár, vesztes a diák.

A *II. módszerről* akkor beszélünk, ha a tanár a saját igényeit figyelmen kívül hagyva belemegy, hogy az legyen, amit a diákok akarnak, annak ellenére, hogy a megoldás számára egyáltalán nem jár jó érzésekkel. Győztes a diák és vesztes a tanár.

A *III. módszer* az erőszakmentes konfliktusmegoldás modellje, mert az érintett felek megegyeznek abban, hogy csak azt a megoldást fogadják el, amely mindenki igényét figyelembe veszi, és mindenki el tudja fogadni. Nincs vesztes. A diák is és a tanár is nyertesnek érzi magát.

A „nincs vesztes" módszer lépései

0. lépés: A nincs vesztes módszer alkalmazási feltételeinek megteremtése. Az érintettek beleegyezése a konfliktuskezelés megegyezéses módjába.

1. lépés: A probléma tisztázása a szükségletek, igények szintjén. Fontos, hogy ne a megoldások versenyeztetése történjen.

2. lépés: A lehetséges megoldások összegyűjtése értékelés nélkül.

3. lépés: A megoldások értékelése.

4. lépés: A legjobb megoldás közös kiválasztása, amely minden érintett igényeinek megfelel.

5. lépés: A megoldás konkrét megvalósításában való megegyezés.

6. lépés: A megoldás eredményességének vizsgálata, a szükséges korrekciók megfogalmazása.

Amellett, hogy a megegyezéses megoldások javítják a kapcsolatot a diák és tanár között, megteremtik azokat az alkalmakat is, amikor a diákok megtanulják - a tanári minta után - ezeket az un. szociális technikákat: igények, érzések kifejezése, mások meghallgatása stb.

Szólnunk kell még azokról a konfliktusokról is, amelyeket ezzel a módszerrel nem lehet megoldani, legtöbbször a 0. pontban leírtak hiánya miatt. Ha csak az egyik fél gondolja úgy, hogy a másik fél viselkedése számára probléma, akkor általában értékválasztásbeli különbségről, értékkonfliktusról van szó. Ezek a konfliktusok gondolkodásbeli, ízlésbeli különbségekből fakadnak. A diákok úgy gondolják, hogy viselkedésük során semmiféle hátrány nem éri a tanárt, sőt, egyáltalán nincs köze ahhoz a viselkedéshez, így nincs mit megbeszélni. Pl. az órai rágózás, a folyosói csókolózás, a farmerviselés mint színházi öltözék, vagy a tanulásban való elmaradás. Ezek a helyzetek nehezek a pedagógusok számára, mert semmiképpen nem mondhatnak le a diákok értékválasztásainak befolyásolásáról, viszont nem tehetik ezt az erőszak és a hatalom alkalmazásával.

GORDON olyan eljárásmódokat ajánl, amelyekkel a tanárok jelentősen csökkenthetik ezeknek a konfliktusoknak a számát.

1. Legyenek eredményes tanácsadók.
2. Legyenek modellek az elvárt viselkedéshez.
3. Fejlesszék magukat, hogy elfogadóbbak tudjanak lenni.
4. Tudják elfogadni azt, hogy vannak dolgok, amiken nem tudnak változtatni.

Mind az igénykonfliktusok, mind az értékösszeütközések erőszakmentes megoldása feltételezi azoknak a kommunikációs készségeknek a folyamatos alkalmazását, amelyeket már ismertettünk.

Végezetül szeretném összefoglalni a három konfliktusmegoldási mód (SZEKSZÁRDI JÚLIA szerint tekintélyhangsúlyos, gyermekhangsúlyos, liberális) hatását, illetve jelentését mind a diákok, mind a tanárok számára.

I. módszer (tekintélyhangsúlyos)

- Hatékony lehet, ha veszélyes helyzetről van szó, vagy ha nagy létszámú csoportban, gyorsan kell megoldást keresnie a pedagógusnak.

- A tanár csak az állandó kontroll alkalmazásával tudja betartatni az általa kitalált megoldást, és ez nagyon nagy időráfordítást követel.
- A tanulókból negatív érzéseket vált ki az, hogy a tanárok nem veszik figyelembe az ő érdekeiket, javaslataikat.
- A megoldásokat kényszeredetten csinálják, és mindent megtesznek, hogy ne kelljen megvalósítaniuk azokat. Így a konfliktusok száma nem lesz kevesebb, sőt, nő.
- Nem alakul ki a diákokban a felelősségvállalás, az önfegyelem, az együttműködés.
- A büntetéstől való félelem a behódolást erősíti meg, mivel az iskolai helyzetekből nem lehet könnyen kilépni.

II. módszer (gyermekhangsúlyos)

- Kezdetben kellemes érzésekkel jár, mert a tanár nem vesz tudomást a konfliktusokról, a diákok pedig örülnek, hogy azt tehetik, amit akarnak.
- Kedvez a módszer a kreativitás, a spontaneitás fejlődésének azoknak a diákoknak a számára, akik a megoldást meghatározzák.
- A tanárokban sokasodnak a negatív érzések a diákokkal szemben, mert saját erőtlenségükkel szembesülnek, az igényeiket nem tudják érvényesíteni.
- A diákok nem érzik a határokat, így irányíthatatlanná válnak, eluralkodik a káosz.
- A diákokban nem alakul ki az önfegyelem, az együttműködés, a másik igényeinek figyelembe vétele.
- Elmaradnak a teljesítmények, mert a diákok egymást is zavarják a munkában.
- A feszültség mind a tanárban, mind a diákok egy részében növekszik.
- A tanárt nem tisztelik a diákok, aki a tekintélye, hatalma visszaszerzése miatt nagyon gyakran az I. módszerre vált.

III. módszer (liberális)

- Nehézkesen indul, mert a diákok nincsenek hozzászokva a megegyezéses konfliktusmegoldáshoz.

- A módszer alkalmazásának feltétele a pedagógus emberi kvalitásán, szakértelmén alapuló tekintély.
- A diákok megtanulják pontosan kifejezni az igényeiket és azt is, hogy figyelembe kell venniük a másik szükségleteit is.
- A közösen kialakított megoldás megvalósításában sokkal motiváltabbak, hiszen ők maguk is jónak tartották a döntést. A megoldás keresése során - de a konfliktusmegoldás egész folyamatában - nagy szerepet kap a diákok kreativitása.
- A tanárok és diákok között egyre jobb, szeretettelibb kapcsolat alakul ki.
- A diákok megtapasztalják, hogy tanáraik bíznak bennük, képesnek tartják őket arra, hogy felelősségteljesen, éretten viselkedjenek. Ez így is történik!
- A diákok úgy válnak döntésképesebbé, hogy tudnak figyelni az érintettekre is és a következményekre is.
- A konfliktusok száma rohamosan csökken.

A konfliktusmegoldás erőszakmentes módjának részletes leírása eddig csak a *verbális* módszerekről szólt. Meg kell említenünk azonban azokat az eljárásokat is, amelyek a beszélgetés helyett a cselekvéses, dramatikus utat választják. A drámajátékok alkalmazása ma még Magyarországon nem terjedt el, de vannak kezdeményezések, amelyek ezt a lehetőséget erősítik. (GABNAI, 1987.)

Egy szokatlan konfliktuskezelési móddal ismertette meg a magyar pedagógusokat a Svédországban élő LELKES ÉVA, aki a *videokamerát, mint a konfliktusok megoldásának eszközét használja.* Módszere lényegét így foglalja össze:

> „A video a tükrözés és tükröztetés legmodernebb, legtárgyilagosabb formája. Óriási lehetősége abban áll, hogy azonnal, tehát még ugyanabban az értelmi és érzelmi állapotban a gyermek le tudja olvasni improvizációit a képernyőről. Ez a csoportnak, és ezen belül minden tagjának lehetőséget ad, hogy önmagát és cselekvéseit kívülről lássa, mintegy tükörből nézze a saját folyamatos akcióját és reakcióját. A videojáték esetében tehát a gyermek nemcsak a másik szemében tükrözi önmagát, hanem a saját szerepét is világosan látja a csoporton belül, és konfrontálódik. Lehetősége van megváltoztatni szerepét egy új felvételnél, vagyis próbára teheti új magatartását, és annak eredményét ismét leolvashatja a képernyőről. Mintegy újra tudja kezdeni csoporton belüli életét.“ (LELKES, 1991., 14.o.)

LEIMDORFER TAMÁS szerint - aki mesehősök szerepén keresztül alakította ki konfliktusmegoldó gyakorlatait -, receptet ugyan nem lehet adni a konfliktusok megoldására, de azokat az apró lépéseket meg lehet tanulni, amelyek a konfliktushelyzetekben csökkentik a feszültséget, félelmet és növelik az együttműködést, a megegyezés lehetőségét. A problémamegoldási folyamat néhány konkrét kérdésére irányítja a figyelmünket.

1. Mi a probléma? Mi történt?

A problémát olyan módon kell leírni, megfogalmazni, amely mind a két fél számára elfogadható, tehát tárgyszerű.

2. Mit érzel ezzel kapcsolatban?

Biztosítani kell, hogy a konfliktusban lévő felek elmondhassák érzéseiket olyan módon, hogy elkerüljék a másik fél bírálatát. (énüzenetek)

3. Most milyen eredményt szeretnél?

A problémában érintettek fogalmazzák meg, hogy mit tartanának ideális megoldásnak. Ezek értékelése elvezet ahhoz, hogy melyek azok az alapvető igények, amelyeknek a kielégítése a felek számára nagyon fontos. Tisztázni kell, mit lehet elérni és mit nem.

4. Ezek után mit lehet tenni?

Az összegyűjtött megoldások megvalósítását a következő kérdésekkel kell végiggondolni: igazságos lenne-e, megvalósítható-e, kinek segít, kinek mibe kerül. (LEIMDORFER 1994.)

Összefoglalva, a konstruktív, erőszakmentes konfliktusmegoldás alapvető kérdésének tartom a résztvevők együttműködését, amely feltétele, de eredménye is ennek a folyamatnak.

3.5. Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal

A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert az iskolai munka *csapatmunka*. Annak, hogy külön elemként szerepel a másik oka az, hogy a fölöslegesen terhelő *konfliktusok* megelőzésének is egyik legfontosabb tényezője a folyamatos együttműködés. Az együttműködés feltétele az iskolai munka kereteinek átláthatósága.

Együttműködni akkor lehet, ha van elég információ. Csak akkor tudnak az érintettek hozzáépülni egymás gondolatához, ha érzik a pedagógus ez irányú kifejezett igényét. *A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy a saját elképzeléseit mind a diákokkal, mind a szülőkkel úgy ismertesse meg, hogy teret engedjen a javaslataiknak,* mitöbb várja azokat, igénye legyen rájuk.

A pedagógus *nem megengedi, hanem kezdeményezi* a pedagógiai folyamat résztvevőinek együttműködését. El kell tudnia választani azokat a szabályokat, elvárásokat, amelyek intézményes szinten fogalmazódnak meg, (pl. házirend) azoktól, amelyek közös megállapodással alakíthatók ki (hangverseny, színházlátogatás).

A tanulókkal közösen kialakított tanítási, tanulási formák, viselkedési szabályok az együttműködés nagyon hatékony eszközei.

Egy tanárnő a következőkben írja le az osztályával kialakított együttműködés tanulságos történetét.

> „Első lépésként az éppen soron következő osztályfőnöki órát arra szántam, hogy röviden beszámoltam nyári tapasztalataimról (Gordon tanári tréning), jelezve, szívesen adok bővebb felvilágosítást, ha igénylik.
>
> Kérdéseik közül legtöbb a szabályalkotásra vonatkozott, így a következő alkalommal (szintén osztályfőnöki órán) nekiláttunk a közösen elfogadott szabályok megalkotásának.
>
> Olyan szabályok gyűjtésével kezdtünk, amelyek a gyerekek szerint szükségesek a nyugodt, kiegyensúlyozott, elégedett osztálylégkör biztosításához. A gyerekek kérésére mindjárt a táblára írtam az adott ötleteket, többé-kevésbé csoportosítva is azokat. A döntést a már összevont szabályok mindegyikénél megbeszélés előzte meg: három javaslatot vétóztam meg én, kettőt a gyerekek, a többi, bár igyekeztem meggyőzni őket, hogy nem fontos a sok előírás, felkerült a listára.

Óra után két lány bentmaradt az osztályban, és egy műszaki kartonra felírták a szabályokat. Másnap, irodalom óra elején újra elolvastam őket, majd egy fiú kivételével mindnyájan aláírtuk.

Utolsó pontként még hozzáírtuk a betartás felülvizsgálásának időpontját, és kicsit dekoratívabb kasírozás után az osztály faliújságjára került. A szabályalkotás egész időtartamát jókedv és bizakodás jellemezte, a gyerekek sajnálkozva jelezték, milyen kár, hogy csak most végeztem a tréninget. Az egyedüli kétkedő az a fiú volt, aki csak később írta alá a szerződést. Ő nyíltan kijelentette, hogy ez hülyeség, úgysem fogja Ildi néni (mármint én) betartani.

Szabályok, amelyeknek az osztályunkban érvényesülni kell:

1. Minden szünetben ehetek, de vállalom azt, hogy ha a tanárok szólnak, befejezem.
2. Órán jelentkezem, felszólítás után beszélek.
3. Az osztályteremben és az udvaron nem szemetelek, de más szemetét sem szedem fel.
4. A hetes nem verekszik.
5. A hetes háromszor figyelmeztet a szabályok betartására, utána ír fel.
6. Nem firkálok a padokra, ha mégis megteszem, letörlöm.
7. Jelző csengetéskor megkapjuk mi a házi feladat, kicsengetéskor elhagyjuk az osztályt.
8. Olyan játékot hozhatok az iskolába, amivel nem veszélyeztetem mások testi épségét.
9. A magyar tanteremben nézhetek TV-t, de lekapcsolom, ha szólnak miatta.
10. Ildi néni előre szól, hogy a következő órán (irodalom, nyelvtan) ki felel.
11. Óra alatt olvashatok könyvet, míg a másik felel.
12. A természetvédelmi területet rendszeresen gondozom (hétfőn - fiúk, pénteken - lányok).
13. Ünnepélyeken, rendezvényeken nem rontom a légkört.
14. Irodalom és nyelvtan órákon minden félévben egyszer mondhatom azt, hogy „passz".
15. Novemberben felülvizsgáljuk a megvalósulást!

+1. A hetesi füzetbe a hetesek beírnak minden szabályszegést.

+2. A naptári hónap végén állapítjuk meg a magatartás- és szorgalomjegyeket.

(Dátum) A szerződést megkötöttük: (aláírások)

És ezután következett a csoda: soha még olyan eredményesnek és békésnek nem éreztem magam, mint az elkövetkezendő két hét pedagógiai gyakorlatában. Figyelő, lelkes tanulók, jó feleletek, mosolygós gyerekszemek, nyugalom, elégedettség. (Ekkor már az a fiú is aláírta a szerződést, aki először elzárkózott ettől.)

Az idill hangulatát, úgy gondoltam, meg kell osztanom a szülőkkel, rendhagyó szülői értekezleten nekik is beszámoltam a módszerről s a szerződésünkről. Ekkor, természetesen, már megoszlottak a vélemények. Azok, akik talán felfigyeltek a gyerekekben végbemenő változásra, lelkesen üdvözölték a kezdeményezést. Mások aggályaiknak adtak hangot: mi lesz, ha a kijelölt felelések miatt nem készülnek folyamatosan a lurkók? Nem borul-e fel az osztály élete akkor, amikor a pályaválasztás miatt a legnagyobb stabilitásra lenne szükség? Sikerült a kételyeket többé-kevésbé eloszlatnom, hiszen az írásbeli dolgozatok, témazárók adtak garanciát arra, hogy szükség van a folyamatos tanulásra. Kértem, azonnal jelezzék, ha valami veszélyes jelenséget észlelnek a szabályok betartásával kapcsolatban. Nem történt semmi baj, az osztály tanulmányi átlaga hat tizedet javult a 7. osztályos év végi eredményhez képest, egyetlen fegyelmezési probléma nem akadt a félév folyamán. A szülők megnyugodtak.

Súlyosabb gondot jelentett a kollégáim reakciója, hiszen a hír gyorsan terjedt, és persze mindenki számára hozzáférhetően ott állt a faliújságon. Volt, aki elintézte azzal, hogy ismét egy új módszer, „no, és akkor mi van?". Ketten elkérték a könyvet, s megkértek, beszéljek a tréningről. Egyik munkatársam csatlakozott is a szerződéshez, természetesen a saját óráira vonatkoztatva. (Ebből később bonyodalom támadt.)

A legkellemetlenebb konfrontációm az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjével volt, aki az igazgatónőt is bevonta a dologba: tiltsa meg, hogy szünetben tévét nézhessenek a 8.a-sok. Kérte mindezt azért, mert mindegyik osztályban lévén tévé, azokat egyre gyakrabban kapcsolják be a gyerekek. Az igazgató, látva a szerződést, hallva az érveimet, azt tanácsolta, módosítsuk az idevonatkozó megállapításokat. A gyerekek annyit változtattak, hogy csak a saját osztálytermükre legyen érvényes a tévénézés, amit az igazgatónő el is fogadott. Sajnos, a munkaközösségvezető nem: egy óvatlan pillanatban „elvarázsolta" az összekötő-zsinórt. S miután az osztály rövid idő alatt szerzett másikat, elvitette a televíziót, mondván, kapunk színeset. Azóta sincs tévé abban az osztályban.

A szerződés kíváncsivá tette a többi gyereket is, kérték, kössek velük is hasonlót. Ez nem történt meg, bár a program többi elemét azóta is használom.

Sajnos, a szerződést éppen én szegtem meg, mégpedig egy roppant szerencsétlen szituáció kapcsán. Történelem órát helyettesítettem, s kolléganőm megkért (ő volt, aki még aláírta a szerződést) feleltessek, mert kevés az érdemjegy, nehezen tud majd osztályozni. Arra a fiúra esett a választás, aki utoljára írta alá a szerződést. Ő most „passzolt". Én meg nem fogadtam el, hanem kioktató magyarázatba kezdtem arról a szerződésről, amit Robi olyan nehezen tudott csak elfogadni. Most is rendhagyó módon reagált, felállt és elvonult haza, kijelentvén: megmondta ő, hogy nem ér semmit az egész, lám, mindig a tanárnak van igaza.

Nagyon nehezen tudtam visszaállítani a korábbi bizalmas viszonyt, talán nem is lett ugyanolyan egészen az év végéig.

S hogy mindnyájukra nagy hatással volt, jelzi: amikor kértem, idézzenek fel néhány kellemes és kellemetlen iskolai élményt a nyolc év folyamán, kivétel nélkül mindegyikőjük válaszában megtaláltam a szerződést, mint jó, és annak megszegését, mint rossz momentumot.

Év végén azért oldódott a feszültség, az említett fiútól bocsánatot is kértem, erre ő kijelentette, csak velem ballag, senki mással. (KALÓ - FEHÉR, 1992., 66.o.)

Az iskolai munka, a tanulás, a tanulók többségénél kényszertevékenység. Ezt nem vitathatjuk. Bizony nagy erőfeszítéseket kíván a pedagógusoktól a szükséges motivációk kialakítása, az érdeklődés fenntartása. Ez csak akkor lehetséges, ha a tanár az adott csoport, az adott egyén szintjén is képes végiggondolni a közös munkát, illetve meg akarja ismerni azokat a tanulói szükségleteket, amelyeket figyelembe véve nagyobb esély van a hatékony tanulásra.

A *szülők* iskolával kapcsolatos elvárásainak, félelmeinek, vagy szorongásainak megismerése sokat segíthet az együttműködés kialakításában. Segíteni kell a szülőket abban, hogy felismerjék az együttműködési pontokat. Az iskolai életbe való bekapcsolódásuk ne egy-egy akcióra korlátozódjon, hanem folyamatosan legyenek jelen kritikai észrevételeikkel és javaslataikkal, valamint konkrét munkájukkal. A szülői erőforrásról való lemondás mindenképpen szegényíti a tanulókat fejlesztő hatáslehetőségek palettáját.

A *pedagógusokkal* való együttműködés fontossága sokszor elhangzik, de nagyon kevés jól együttműködő tantestületről tudunk. Az iskolai programok megvalósítása feltételezi a pedagógiai munka kulcskérdéseiben való megegyezést. Csak így válik lehetővé, hogy ne legyenek nap mint nap megerőltető konfliktusok a pedagógusok

között. *A legnehezebb a pedagógusok különbözőségeinek helyes értelmezése és kezelése.* Kényes problémát jelent az egymáshoz való alkalmazkodás mértéke. Ezekről a kérdésekről a tantestületben újra és újra beszélni kell és közösen kialakítani azokat a normákat, amelyek az együttmunkálkodást szabályozzák.

Összefoglalva, jó együttműködés akkor alakítható ki a pedagógiai folyamat szereplői között, ha kölcsönösen megismerik egymás igényeit és a közös munkát gazdagító erősségeit. Ebben a törekvésben fontos, katalizátor szerepe van a pedagógusnak.

3.6. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése

A pedagógiai szakmaiság egyik legnagyobb kiaknázatlan lehetőségének az elemzés bekapcsolását látom, mert így a pedagógusok saját tapasztalata válik tanulásuk, változásuk, fejlődésük forrásává.

Munkám során többször utaltam a pedagógus munkájának tudatosság aspektusára. *A tudatosság ebben az értelmezésben azt jelenti, hogy a pedagógus tud arra válaszolni, mit, miért csinál. Ki tudja választani azokat az eszközöket, amelyekkel a kívánt hatás elérhető.* Ha a hatás mégis eltér a várttól, akkor képes a pedagógiai helyzetet elemezni, megérteni, és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani. Ugyanis, ha ez az elemzés nem válik a mindennapos munka részévé, akkor fordulhatnak elő azok a napról napra, sőt évről évre megismétlődő tanár-diák konfliktusok, amelyek sok energiát vonnak el a pedagógustól. Így a pedagógus szakmai fejlődésének egyik alapfeltétele az elemzési képesség.

A tudatosság elméleti és gyakorlati jártasságot követel. Az elméleti felkészültség - a fontosnak tartott teoretikus háttér és a szaktudományi ismeretek - értelmezési keret az elemző munkához, hiszen a munkacélok és munkamódszerek más-más módon jelenhetnek meg az egymástól eltérő szemléletű munkában. A pedagógiai munka során ki kell alakulni azoknak az elemzési szokásoknak, amelyek emelni tudják a tudatosság szintjét, hiszen így válik az eredményes pedagógiai munka megismételhetővé.

PATAKI FERENC szerint „A pedagógusmesterség fontos eleme tehát az intuició, az érzékenység, továbbá a megélt pedagógiai helyzetekből levont tapasztalatok felhalmozása. A pedagógus ezeknek a tapasztalatoknak az alapján tanulja meg azt, hogyan lehet általában hatni, hogyan lehet hatni a személyiségével, hogyan válik eszközzé a saját személyisége." (SCHÜTTLER, 1994., 33.o.) Úgy véli, hogy ezt nem lehet a pedagógusképzés során elsajátítani, hanem négy-öt év valóságos pedagógiai munka során alakul ki.

A fenti gondolatokkal egyetértek, de fontosnak tartom azoknak az *elemzési „technikáknak" a megtanulását már a képzés során,* amelyekkel a történések megértésen keresztül tapasztalattá válhatnak.

A jelenség megértése által válik tapasztalattá, és így teremtődik meg a fejlődés lehetősége, mert ezeket a tapasztalatokat használjuk a későbbi munkánk során. *Aki jobban érti mi történik a pedagógiai folyamatokban, az jobban el tud igazodni bennük, és ez biztonságot ad.*

Az *elemzésre való rátanulás* egy másik szempontból is nagyon fontos. A pedagógus személyisége (pszichodinamikája) meghatározza a tanulók személyiségének megértését, és az egész pedagógiai-fejlesztő folyamatot. Ezért kell nagy gondot fordítani arra, hogy *a tanári személyiségben lévő zavaró tényezők kiderüljenek* és ezek torzítása kiküszöbölhető legyen. Ezek a „vakfoltok" egyedül nem ismerhetők meg, de a szupervizió vagy esetmegbeszélő csoportok kiváló alkalmakat teremtenek erre. (Erről a problémáról a következő fejezetben részletesen is szólok.)

FALUS IVÁN és munkatársai. a már említett vizsgálatukban külön foglalkoznak az elemzés szerepével a pedagógiai munkában. Arra keresnek választ, hogy a megkérdezett *pedagógusok munkájukról milyen forrásból kapnak információkat, és ezeket hogyan tudják hasznosítani a továbbiakban.*

Érdekes megfigyelni a munkacsoport *hipotéziseit:*

„- a kollégák tudatában vannak az önelemzés fontosságának, és ismerik, felhasználják ennek forrásait;

- a jelenlegi iskolai gyakorlatban szerzett tapasztalatokat sokkal inkább az adott folyamat korrekciójára, mint a későbbi tevékenység tökéletesítésére használják;

- a pedagógusok jelentős része nem rendelkezik olyan szemléletmóddal, az önelemzés olyan technikájával, s olyan munkafeltételekkel, amelyek működésbe hoznák az információk gyűjtésének - feldolgozásának - alkalmazásának kívánatos mechanizmusát.
- az iskolavezetés, a szakfelügyelet, a szakmai munkaközösségek, a pedagógus kollégák, a szervezett továbbképzések az előzőekben felvázolt mechanizmus működtetésében jelentős tartalékokkal rendelkeznek." (FALUS és mtsai., 1989., 151.o.)

A pedagógusok interjúinak összegzéséből az olvasható ki, hogy a pedagógiai munka elemzése szempontjából a megkérdezettek a *szakfelügyeletet látják a legfontosabbnak.* (A vizsgálat időpontja 1980. A szakfelügyelet azóta tanácsadó szolgáltatássá változott, de ez sajnos nem jelenti az elemzőmunka gyakoribbá válását. A tanácsadó elvileg hívható az iskolákba, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusok ritkán élnek ezzel a lehetőséggel.)

A szakmai munkaközösségekről is úgy vélekednek a pedagógusok, hogy lehetne az iskolai munka elemzésének a helye, de nem az. Mint ahogy a kollégák tapasztalatcseréje sem valósítható meg, mert nagy a túlterhelés, kedvezőtlenek a munkakörülmények, nem megfelelő a tantestületi légkör, hiányzik az együttműködési készség, féltékenységgel és rivalizálással találkozhatunk. Ezekből a mondatokból azt a következtetést lehet levonni, hogy *jelenleg a pedagógiai helyzetek és jelenségek rendszeres elemzéséről nem beszélhetünk, sőt az is kiderül, hogy sokszor az elemzőmunka jelentőségével sincsenek tisztában a pedagógusok.* Így a hipotézis első megállapítása nem igazolódott.

Pedig csak az *elemzésekkel megerősített tudatosság* általánossá válásával lenne esélyünk arra, hogy a jelenlegi pedagógiai gyakorlat elkeserítő mértékű esetlegességének megszüntetésére.

Ki kell emelnünk az *elemzések mentálhigiénés* jelentőségét is, hiszen a feldolgozatlan konfliktusok, kudarcok, jelentős energiákat kötnek le és megbetegítő hatásukat sem szabad lebecsülnünk.

A pedagógiai helyzetek elemzése során derülhetnek ki azok az *ismeretbeli hiányosságok* is, amelyeknek a pótlását akár egyénileg, akár csoportos továbbképzés keretében lehet megoldani.

Az elemzések kapcsán nem kerülhető meg a *kompetencia* kérdése. Melyek azok a problémák, amelyek a pedagógus hatáskörébe tartoznak és amelyeknek a megoldása szakmai elvárás a pedagógusoktól. *Külön kell választani azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.* Ezeknek a határoknak a felismerése sok feszültségtől kíméllné meg a pedagógusokat. Itt is meg kell említenünk, hogy ezeket a *kompetenciahatárokat sokszor nehéz egyedül megnyugtatóan megállapítani, és nagy segítség lehet a kollégák véleményének meghallgatása.*

Gondoljunk arra a helyzetre például, hogy egy nyolcadikos tanuló nagyon jól teljesít, de az apja nem akarja hogy továbbtanuljon. Az osztályfőnök titokban elküldi a jelentkezési lapot a nagynéni aláírásával. A pedagógusnak el kell-e fogadnia, hogyha a szülőkkel való beszélgetésnek nem az lesz az eredménye, amit ő a gyerek érdekeit tekintve helyesnek gondol? Egy másik példa: ha egy tanuló több hete nem szólal meg, sem társaival sem tanáraival nem beszél, minden közeledést tartósan elutasít. Itt a pedagógus olyan problémával áll szemben, aminek a megoldása meghaladja a kompetenciáját. Az természetesen az ő felelősége - az ő kompetenciájába tartozik -, hogy a megfelelő szakember segítségéhez eljusson a tanuló. Ehhez persze tudnia kell, hogy akár a magatartászavarok, akár más pszichoszomatikus tünetek esetén milyen formában és hova forduljon.

Sokkal könnyebb helyzetben vannak azok az iskolák, *ahol iskolapszichológusok dolgoznak, mert közvetlen segítséget és állandó konzultációs lehetőséget tudnak nyújtani.* Jelenleg ezeknek az iskoláknak a száma elenyészően kevés azokhoz képest, ahol semmiféle pszichológusi segítség nincs. Ezért a kompetenciahatárok kérdésében való eligazodás a pedagógusképzésben fontos tartalmi elemként kell hogy szerepeljen.

3.7. Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása)

A pedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógusmesterség tartalmi elemeként szólnunk kell a lelki egészségről, amit fogalmazhatnánk úgy is, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjét. SKINNER már 1962-ben a hatékony pedagógiai munka elemi feltételeként jelölte meg a pedagógus réteg *men-*

tális egészségét, mivel a különböző vizsgálatok úgy írták le a pedagógusokat, mint függő viszonyban lévő megfélemlített, szorongásokkal és feszültségekkel teli foglalkozási csoportot, akik félnek a szülőktől és mindenféle bírálattól. (G. DONÁTH, 1977.)

A lelki egészség definiálása nagyon nehéz feladat elé állít bennünket. Sok meghatározás született, amelyekben az egységes, minden fogyatékosságtól, fejlődési elakadástól mentes személyeket tartják egészségesnek, de ezek az idealizált megfogalmazások nagyon leszűkítenék a normális, egészséges emberek körét. (A tipikus helyett a kívánatost tartalmazzák.) Vannak szakemberek, akik a fentiektől eltérően az egészségesek körébe sorolják azokat is, akik fogyatékosságaikat kompenzálni, korrigálni tudják, egyáltalán felismerik.

A különböző definíciók ismertetése helyett használhatóbbnak tartom azoknak a kritériumoknak a bemutatását, amelyeket a lelki egészség, normalitás fogalmak általában tartalmaznak:

1. *Általános alkalmazkodó képesség:* rugalmasság, a környezet nehézségeinek a legyőzése, megfelelés a változó követelményeknek, életcélok megfogalmazása és azok eredményes megvalósítása, sikeres fellépés, a sikernek, illetőleg a kudarcnak megfelelően változtatott viselkedés stb.

2. *Élvezés, örömképesség:* szexuális örömképesség, saját egyéb életszükségleteknek a kielégítése, a társadalmi szerepekkel járó tevékenységeknek, a munkatevékenységnek a kedvelése (szeret dolgozni), a nem túlzott mértékben feszült, ellazulásra képes viselkedés stb.

3. *Kompetens interperszonális viselkedés:* társadalmi szerepeknek való megfelelés, társas kapcsolatok rendszerébe való beilleszkedés, közösségi tevékenységbe való aktív részvétel, a segítséget, amely releváns számára elfogadja, másokkal szemben elkötelezett, van társadalmi felelősségtudata stb.

4. *Intellektuális képességek:* pontos észlelés, hatékony gondolkodás képessége, józan ítélőképesség, a valósággal való jó kapcsolat, megfelelő szintű önismeret, hatékony problémamegoldó képesség, megfelelő szintű tudatosság és a tapasztalatoknak a megértése, képesség felhasználásukra stb.

5. *Érzelmi és motivációs kontroll:* jó frusztrációtűrő képesség, a szorongásokkal bánni-tudás, erkölcsi érzék, bátorság, önuralom, közösségi gondolkodás, lelkiismeret, megfelelő énerő, a stresszel szembeni ellenállóképesség stb.

6. *Szociális attitűdök:* önzetlenség, aggódás másokért, képes szeretni másokat, képes intim kapcsolatokra, átélés és beleélés képessége stb.
7. *Produktivitás:* valamilyen társadalmilag hasznos tevékenységet végez, kezdeményezőkészség, kreativitás stb.
8. *Autonómia:* érzelmi függetlenség, identitás, önbizalom , tárgyilagosság stb.
9. *Integráltság:* önmegvalósítás, egységes életszemlélet, egyensúlyi állapot, képes integráltan kezelni ösztönös késztetéseit, energiáit és konfliktusait stb.
10. *Kedvező énkép:* képesnek érzi magát arra, hogy megbírkózzon feladataival, elégedett eredményeivel, elfogadja önmagát, jó véleménnyel van magáról, szabadnak érzi magát és úgy érzi, hogy saját maga határozza meg a sorsát, becsüli önmagát, nincs kisebbségi érzése. (SZAKÁCS, 1989.)

G. DONÁTH BLANKA szerint a pedagógusok megítélése két dimenzióban történik: a *szakmai képzettség* és a *személyi adottságok.* A pedagógus személyi adottságaiba beletartozik például a pszichikus egészség is, a pedagógus kiegyensúlyozott hangulati és kedélyvilága, amely idegrendszerének tűrőképességével együtt a jó pedagógus nélkülözhetetlen tulajdonsága. (G. DONÁTH, 1977.)

BUDA BÉLA a *fejlett személyiséget* a következő jellemzőkkel írja le:

- a személyiség viszonya az emberi környezethez megfelelően alkalmazkodó, de mégis önálló, ha egyenrangúságra éppúgy képes, mint aszimmetrikus formára;
- ha a személyiség kreatív tud lenni, képes változni és változtatni, megújulni;
- ha a személyiség belül általában feszültségmentes, érzelmi harmóniára képes, ha vágyai és igényei összhangban vannak a realitással;
- a döntés megfelelő képessége, a késztetések és a szükségletek fölötti kontroll lehetősége;
- a kielégülések elhalasztásának a képessége;
- ha képes cselekvéseit előre átgondolni és tervezni;
- a figyelem és a gondolkodás összpontosításának a képessége;
- a célok következetes képviselete és megvalósítása;
- nem feszítik belső ellentmondások, nincsenek a személyiségben ellentétes erőközpontok, feloldatlan belső konfliktusok. (BUDA, 1986.)

A pszichés fejlődés útján *nem mindenki jut el a fenti fejlettségi fokra.* A gyermekkorban elszenvedett traumák, bármi okozza is azokat, azzal a következménnyel járnak, hogy *a fejlődés elakad.* Ilyenkor legtöbbször az önértékelés sérül, a személyiségben negatív kép alakul ki a képességekről, ebből eredően csökken a kezdeményező-készség, a viselkedés gátolttá, kudarckerülővé lesz, jellemzővé válik a félénkség, szorongási hajlam, az események negatív kimenetelének hiedelme. Ha ez az állapot sokáig tart, akkor neurotikus tünetek, panaszok alakulnak ki és beteg viselkedés jön létre. A betegséggé szerveződött neurotikus panaszok és tünetek, mintegy rögzítik a személyiséget adott fejlettségi szintjén. Ez a fejlődési elakadás általában időleges és akár nagymértékű *lemaradása is behozható.*

Vannak olyan foglalkozások, amelyek elősegítik, gyakran kikényszerítik a fejlődést, ilyen például a *pedagóguspálya.* De a felnőttkor neurotikus tünetei, pszichoszomatikus betegségei, kifáradásai és letörései nagyon gyakran a szükséges változás képtelenségéből fakadnak. Ilyenkor a személyiségfejlődés korábbi neurotikus problémái is kiéleződnek, és legtöbbször külső segítség kell, hogy a személyiség a fejlődés megakadásából kijusson. (BUDA, 1986.)

Az eddigiekben azt szerettem volna megmutatni, hogy a pedagóguspálya eltömegesedésével együttjárhat, hogy olyan pedagógusok is bekerülnek az iskolába, akiknek pszichés problémáik vannak, személyiségük nem érett, akik nehezen bírják megbetegedés nélkül a pedagógiai munkát. Ugyanis ehhez a munkához nagy szükség van *pszichés erőforrásra,* amelyekről viszont csak viszonylag harmonikus személyiségek esetében beszélhetünk.

A *megbetegedésben* az úgynevezett belső okok (a személyiség fejlettségi szintje) mellett jelentős szerepet játszanak a *pedagógusszakma jellemzői:* állandó idegfeszültséggel jár; az állandó stresszhatás kimeríti az emocionális erőtartalékokat, sok bizonytalansággal jár; irreálisan nagyok és ellentmondóak az elvárások; az autonómia mint norma megakadályozza a segítségkérést stb.

A pedagógus lelki egészségének a kérdése nem magánügy. Mit jelent az, hogy a pedagógus saját feldolgozatlan problémái megzavarhatják a tanulókkal való jó kapcsolatát és a tanítási munkáját is?

A pedagógus-gyermek kapcsolati elakadása legtöbbször *témainterferenciából adódik.* Erről a jelenségről akkor beszélünk, *ha a pedagógus olyan helyzettel találkozik, amely beletalál a saját személyisége megoldatlan vagy hiányosan elrendezett részébe.*

A témainterferencia során sérül a pedagógus elfogulatlansága, mert a probléma érzelmileg erősen érinti. Vegyük sorra, hogyan mutatkozhat ez meg:

- a pedagógus a szükségesnél sokkal érzékenyebben reagál az adott helyzetre, sokkal súlyosabbnak látja a problémát mint amilyen, fokozott érzelmekkel hevesen reagál;
- nem vesz tudomást a problémahelyzetről, mert a személyiség védekező reakciójának az az eredménye, hogy akadályozza az érzékelést;
- érzékeli a problémát, de tévesen értelmezi, más értelmet tulajdonít a történéseknek, mint amik azok a valóságban; (BAGDY - TELKES, 1990.)

A témainterferenciára minden segítő kapcsolatban számítani lehet. Konkrét megnyilvánulási formáira hozok néhány példát.

HOFFMANN GERTRÚD írásában, azt mutatja meg, hogy a *sértődésnek* mint hibás pedagógusi magatartásnak milyen következményei lehetnek. Az iskolában gyakran fusztrálódik a pedagógus. *A sértődött tanár nagyon sokszor megszégyeníti, megalázza a tanulókat.* Ez akkor küszöbölhető ki, ha a tanár képes a sértődést, mint viselkedéstendenciát önkontroll alatt tartani.

De említhetnénk a *szubjektivitást* is, amelyet általában az érdemjegyek kapcsán szoktunk kifogásolni. A idézett tanulmányban viszont ez más megközelítésben szerepel. A szerző arra mutat rá, hogy a tanár saját indulatai, érzelmei mennyire befolyásolják a gyerekek egymásra irányuló szélsőséges indulatait. Ez arra is utal hogyan „segítheti" bele a tanulót a pedagógus a bűnbak vagy sztárhelyzetbe.

A tanulmányban harmadikként említett hibás magatartás a rutin, amely akadályozza a tanárt abban, hogy a magáétól eltérő megoldásokra is kellően figyelni tudjon. (HOFFMANN, 1986.)

A pedagóguspályán gyakran találkozunk olyan helyzetekkel, amelyek könnyen mozgósíthatják rejtett *agresszióinkat*. Ahhoz, hogy agresszív késztetéseinket kezelni tudjuk, meg kell ismernünk azokat. GALICZA JÁNOS és SCHŐDL LÍVIA könyvében - amely a pedagógus mentálhigiénéről szól - van egy ajánlott kérdéssor, amely jól segítheti ezt a megismerési folyamatot. Ezekből említünk néhányat: Indulatos vagyok-e? Milyen vagyok a mindennapokban: utazás közben, vásárláskor, hivatalokban? Milyen vagyok a magánéletben: családomban, barátok között, társaságban? Ezekben a helyzetek-

ben hogy viselem a frusztrációkat, konfliktusokat? Mi tesz agresszívvá? Hogy fogadják mások agresszióimat? Mennyire jellemző rám az agresszió? Milyen más megoldásokat ismerek, alkalmazok a gyerekek ellenállásával, a gyerekek agressziójával, a konfliktusokkal kapcsolatban? stb. (GALICZA - SCHŐDL, 1993.)

A külső kontroll (konzultáció, szupervízió, esetmegbeszélő csoport) sokat segíthet abban, hogy megtudja a pedagógus, objektíven tudja-e érzékelni, mi történik a tanulókkal való kapcsolataiban. Ezek a „gyenge pontok" a személyiség mélyebb rétegeiben gyökereznek, de nagyon jól feltérképezhetők külső segítséget adó csoportokban.

A pedagógusok mentális egészségét veszélyeztetik a *foglalkozási ártalmak* is. HANKISS ELEMÉR 1974-ben megjelent cikkében részletesen ír erről a problémáról. Írása sajnos csaknem visszhang nélkül maradt, pedig fontos lenne ezeknek az ártalmaknak a tisztázása. A szerző abból indul ki, hogy a pedagóguspálya sok tekintetben kedvezőbb a személyiség kibontakozása szempontjából más értelmiségi foglalkozásoknál, de sokkal több veszéllyel jár a személyiség károsítását tekintve azoknál. Csak néhányat említünk ezekből:

- a közösségi normák maradéktalan betartásának igénye teljesíthetetlen elvárás károsodás nélkül, hiszen ez állandó képmutatásra kényszeríti a pedagógusokat, különösen a kistelepüléseken;
- a kötelező szürkeség, az átlagbasimulás követelménye, a biztonságérzet hiánya miatt;
- a bőréhez tapadó tekintélytudat akadályozza, hogy egyenrangú társként közeledjen a diákjaihoz; ennek személyiségtorzító hatása félelmetes; „az emberben túlzottan megerősödnek bizonyos autoritatív vonások, az érvelést és meggyőzést fokozatosan kiszorítják a kijelentő, kinyilatkoztató mechanizmusok, ami végül is az igazi gondolkodást nemcsak azokban fojtja el, akikkel szemben alkalmazzák, hanem abban is, aki alkalmazza" - írja HANKISS.
- ez az a pálya, ahol a teljesítmény és az anyagi, erkölcsi elismerés szinte egyáltalán nem függ össze egymással.

Húsz év telt el azóta, hogy ez az írás megjelent, az akkor leírt foglalkozási ártalmak tapasztalataim szerint ma is léteznek. Mégis a pedagógiai szakirodalom csak elvétve foglalkozik a pedagógusok lelki egészségének védelmével. (BAGDY - TELKES, 1990., GALICZA - SCHŐDL, 1993.)

Napjainkban lett viszont ismert a pedagógus szakmához kapcsolódóan a *kiégettség jelensége*, a burn-out szindróma. *A kiégettségi jelenség a foglalkozási megterhelések következtében kifejlődő pszichés kifáradást, kimerülést jelent. A pszichikus erőforrások elapadnak, érzelmi tompasággal és érdeklődésvesztéssel jár.* Tünetei: fokozatosan csökken a munkához kapcsolódó öröm, elégedettség; apróbb egészségügyi panaszok (fejfájás, alvási zavarok stb.) jelentkeznek; szaporodnak a konfliktusok mind a gyerekekkel, mind a kollégákkal; mind a magánéletben, a munkafeladatok teljesítése egyre nehezebb; csökken az önértékelés, önbizalom; a testi és érzelmi tünetek tovább fokozódnak, egészen a depresszió, az apátia állapotáig (kiégési spirál), a belső erőforrások mozgósításának teljes képtelenségéig.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusjelölteket úgy *készítsük fel erre a „személyiségfogyasztó" foglalkozásra, hogy lelki egészségüket meg tudják őrizni.*

4. A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TANULHATÓSÁGA

A pedagógus mesterség tartalmi elemeinek összegyűjtése során a pedagógus személyiség jellemzőit határoztam meg. Nem foglalkoztam azokkal a szaktudományi ismeretekkel, szaktárgyi, tanítástechnikai képességekkel, amelyek ugyanolyan meghatározóak a hatékony pedagógiai munkában, mint a dolgozatban részletesen kifejtettek. A kihagyott tartalmi jellemzőkkel külön szakmai csoportok foglalkoznak pl. FALUS IVÁN és munkatársai.

A pedagógusszemélyiség problémakör véleményem szerint elkülöníthető a pedagógusmesterségen belül.

Tudomásul vettem, ennek a kényszerű szétválasztásnak azt a következményét, hogy munkámban *nehézséget jelentett megmutatni, hogy a pedagógus mesterség egyes építőelemeit szervesen összetartozónak, egymást áthatónak, kölcsönösen meghatározónak tartom.*

A pedagógus mesterség tanulhatóságának vizsgálatában egy újabb tartalmi szűkítésre kényszerültem, mert csak a *pedagógusképző intézményen belüli tanulási, fejlődési lehetőségeket veszem figyelembe,* és nem vizsgálom a hospitálások, a tanítási gyakorlatok szerepét, rendszerét a felkészítés folyamatában. A szétválasztás itt is mesterséges, de a pedagógusképzés jelenlegi tartalmi dzsungelében csak azt az utat láttam járhatónak, ha egy-egy dimenzió mentén megindul az újrarendeződés, és a kölcsönhatásokkal (régi és új elemek) megteremtődik az optimálisabb képzés tartalmi és formai egyensúlya.

Az első kérdés természetesen az, hogy egyáltalán *tanulható-e a pedagógus mesterség.* Sokak - köztük neves szakemberek - úgy vélik, hogy pedagógusnak születni kell. Vagy van valakinek tehetsége, vagy nincs. Ezt ugyanúgy nem lehet megtanulni, mint más tehetséget kívánó művészi mesterséget. Ezt a vélekedést erősíti meg az a tapasztalat, hogy a képesítés nélküli nevelők munkájában gyakran találkozhattunk olyan pedagógiai eredményességgel, amely meghaladta a diplomás tanárokét. Ezek a fiatalok jó kapcsolatot tudtak kialakítani a tanulókkal, jó kommunikációs készséggel rendelkeztek, viselkedésükre jellemző volt a hatékonyság, határozottság, önbizalom.

Ezek a képesítés nélküli tanárok személyiségi erőiket tekintve a szocializációjuk során a természetes kiscsoportok (elsődlegesen a család) melegében jól fejlődhettek, vagy sikerült olyan mintákkal is találkozniuk, amelyek a társas közegeik esetleges gyengeségeit tudták ellensúlyozni.

Tehát nem arról van szó, hogy ilyennek születtek, hanem arról, hogy lehetőségük volt a pedagógiai munkához szükséges képességeiket fejleszteni. Elsősorban a családban, mert sajnos az iskola nem a legjobb közege a kapcsolati készségek vagy az empátia fejlődésének. A mai iskolában a gyerekek hozzászoknak ahhoz, hogy csak verbálisan és értelmileg viszonyuljanak a világhoz, egymáshoz, és önmagukat is csak verbális, racionális kategóriák és teljesítmények szerint mérjék. Ezt az attitűdöt nagyon nehezen lehet megváltoztatni. (BUDA, 1986.)

Számos vizsgálat igazolta, hogy *a pedagógus mesterség alapképességei (empátia, elfogadás, kongruencia), a személyiség hatóereje, a személyiség „eszközössége", speciális csoportban jól fejleszthető.* (BAGDY, 1993.) A kommunikációs és kapcsolati készségek kialakításában, fejlesztésében is nagy jelentősége van a csoportmódszernek és a foglalkozási felkészültség mellett ráadásul magánéleti társasviselkedési haszonnal is jár.

A pedagógusképző intézményekben eddig általánosan alkalmazott munkaformák, előadások, szemináriumok, kifejezetten az ismeretek átadására, feldolgozására szerveződtek. Ezek adják a keretet a pedagógus mesterség tudás-elemeinek megszerzéséhez, amely az elméleti felkészültséget jelenti. Amikor már kikerülhetetlenül megjelent a tanárképzésben a gyakorlatorientáltság igénye, akkor valamennyire elterjedtek a mikrotanítás, a neveléselméleti szemináriumok pedagógiai helyzeteket megbeszélő formái, egy-egy önismereti csoport, pedagógiai gyakorlatok, de a magyar pedagógusképzésben ezeknek a megújult képzési formáknak a beépülése még nem történt meg. (KOMLÓSI, 1990., KOMLÓSI - TÓTHNÉ DUDÁS - VASTAGH, 1987., FÜRI - ZSÁR, 1986., UNGÁRNÉ KOMOLY, 1987.)

A jelenleg általánosan alkalmazott munkaformákban a pedagógusszemélyiség kialakulása nem fog megtörténni. Ha a pedagógusképzést a szakmai követelményeknek megfelelően az elméleti felkészítésen túlmutatóan hatékonyabbá akarjuk tenni, akkor olyan formákat kell keresnünk, ahol a pedagógusjelöltnek nemcsak az intellektusa vesz részt a képzési folyamatban, hanem fejlesztő élményeket élhet át, a személyiség egésze megérinthető.

Ahhoz, hogy a hallgató reális önismerethez igazítva tudja megfogalmazni pedagógiai elképzeléseit, hogy személyisége alkalmassá váljon az örömteli munkára, hogy képességei folyamatosan fejlődjenek - jelenlegi ismereteim és tapasztalatim alapján - a lélektani kiscsoport munkában való tartós, aktív részvételt tartom a legalkalmasabb módszernek.

4.1. A csoportok jelentősége az ember fejlődésében

A csoport, mint társas közeg, végigkíséri az ember életét a születésétől fogva. Az egyén társas közeg nélküli életképtelensége és fejlődésképtelensége is mutatja a csoport jelentőségét. A kiscsoportok nem csak azért fontosak, mert a család mint első kiscsoport létezik az ember életében, hanem azért, mert *minden életszakaszban szükségszerűen kapcsolódunk különböző kiscsoportokhoz.* A család, az iskola, a kortárscsoportok mind közvetítői azoknak az ismereteknek, normáknak, fejlesztői azoknak a képességeknek, amelyek az ember életbenmaradásán túl az életben való eligazodásához is szükségesek. Ezek a csoportok a társas hatásokon keresztül befolyásolják az egyén viselkedését, választásait, kapcsolati módjait.

Az ember fejlődése kapcsolati hálóban történik, és a szocializáció során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat. (BAGDY, 1977.)

Ha ezek a természetes csoportok lehetővé teszik a személyiség fejlődését, akkor miért van szükség arra, hogy mesterséges csoportokat hozzunk létre személyiségfejlesztő céllal? A tartalmi megkülönböztetés miatt *a természetes csoport terminussal azokat a kiscsoportokat jelölöm, amelyeknek minden ember tagjává válhat* szükségszerűen az élete során: család, iskolai osztály, munkahelyi csoport, hobbihoz, sporthoz kapcsolódó csoportok stb. *Mesterséges csoportnak viszont a személyiségfejlődés segítése céljából létrehozott csoportokat nevezem*, ahol a csoport nem csak keret, hanem módszer is.

A fentebb feltett kérdésre a magyarázatot az adja, hogy *az egyén fejlődése nagyon ritkán egyenletes és folyamatos, fázisokból áll, és megszakításokkal jellemezhető.* Ha egy-egy fejlődési fázist nem sikerül lezárni, az traumát okozhat. Ezekben az esetekben a fejlődés megakad, és a személyiség ezen a fejlődési szinten megreked. De az is lehet, hogy a fejlődés újra nekilódul, mert felszabadultak az erői. A fejlődés megakadásának

oka gyakran éppen annak a közösségnek a viszonyrendszerében található, amelytől a fejlődés feltételeinek biztosítása, serkentése várható volna. Ezek a *fejlődési megakadások oldhatók föl a lélektani kiscsoportmunka keretében*, ha az egyén szükségesnek tartja, hogy megszabaduljon a mindennapos konfliktusoktól, feszültségektől vagy hatékonyabb akar lenni hétköznapi élethelyzeteiben, foglalkozásában.

Hogyan lehet a *természetes csoportokat* segíteni abban, hogy a személyiségfejlődés erőit ne kössék le? Erre a kérdésre a pszichológiai ismeretterjesztés, a pszichológiai kultúráltság állandó növelése az egyik lehetséges válasz. Közérthető olvasmányos könyvek sora segíti, pl. a családi nevelési problémákban való eligazodást. Sőt, a szülői hatékonyság fejlesztő csoportok is azt a célt tűzik ki, hogy a család a gyerek optimális fejlődésének a kerete lehessen. (GORDON, 1990.)

A mesterséges csoportok elterjedését indokolja az is, hogy a mai állandóan változó életfeltételek közepette *nem elég a természetes fejlődés üteme*. Az egyéni boldogulás, szakmai sikeresség tudatosan használt eszköze lett a hatékony viselkedés, a saját személyiségi értékek felismerése, hiszen a reális önismeret birtokában az egyén egyértelműbb döntéseket tud hozni az önmegvalósítása érdekében. (BUDA, 1989.)

A lélektani csoportmunka (mesterséges csoportok) számát jelentősen növelte a *szakemberek felkészítése céljából* szervezett kiképző, fejlesztő csoportok megindulása. Egyre több szakmában ismerték fel a személyiségi jellemzők jelentőségét. A segítő szakmákban az egyén attitűdjei, gondolkodásmódja, értékrendje, kapcsolati készségei, viselkedésmódjai meghatározzák munkája hatékonyságát. Ezért *a személyiség fejlesztése, érettségének, integráltságának fokozása ezekben a szakmákban a felkészítés vagy továbbképzés jelentős tartalmi elemévé vált.* A foglalkozásból kiinduló önismereti és hatékonysági igény kielégítésére először vezetőknek szerveztek csoportokat, majd azon foglalkozások képviselőinek, akik emberekkel, természetes csoportokkal foglalkoznak, pszichológusoknak, pedagógusoknak, orvosoknak, szociális munkásoknak stb. *Nem kell tehát elfogadni a személyiség élettörténet által is meghatározott fejlettségi szintjét megváltoztathatatlanul adottnak, hanem keresni kell a fejlődés lehetőségét akár kiscsoportban, akár egyéni foglalkozás formájában.*

Megfogalmazhatjuk, hogy a mesterséges csoportok segítik az egyén személyiségfejlődését, ezzel növelik egyéni hatékonyságát a természetes csoportokban, vagy mint a természetes csoportok vezetőit segítik a hatékonyabb csoportvezetésben. Ez a kettős haszon különösen fontos a pedagógus munkájában.

4.2. A kiscsoport és a lélektani csoportmunka jellemzői

Milyen az a csoport, amely társas hatásaival képes személyiségfejlődést, változást elérni?

Az emberek olyan együttesét nevezzük kiscsoportnak, ahol a csoporttagok egymást közvetlenül érzékelik, személyes kapcsolatot alakíthatnak ki, és a rendszeres vagy tartós együttlét során folyamatosan interakcióba lépnek egymással. (BUDA, 1989., RUDAS, 1990.)

SZATMÁRINÉ BALOGH MÁRIA a következő jellemzőket gyűjtötte össze erről a speciális alakzatról, amelyek szerinte megkülönböztetik a kiscsoportot más csoportoktól:

1. a tagokban bizonyos célok és közös érdekek pozitív kölcsönös összefüggésének a tudata él (fontos feltétel, hogy a célok és szükségletek együttesen legyenek megvalósíthatóak),
2. céljaik elérése miatt kölcsönösen függenek egymástól, azaz interdependencia köti össze őket;
3. egymást közvetlenül észlelik, és folyamatosan vagy rendszeresen kölcsönös kommunikációban állnak egymással, amely útján befolyásolják egymást;
4. a közös célok elérése érdekében együttesen tevékenykednek;
5. önmagukat egy csoportnak definiálják, ill. őket mások csoportnak látják;
6. a csoporttagok számára megéri, hogy bizonyos csoporton kívüli igényeikről időlegesen lemondjanak, mert a csoporttagságot jutalmazónak találják;
7. esetleg egy vagy több közös tulajdonsággal rendelkeznek;
8. közösen normarendszert hoznak létre, amely szabályozza és irányítja a tagok interakcióit;
9. szabályok sora és szereposztás alakul ki, amelyek mindegyike meghatározott jogokat, kötelezettségeket és tevékenységeket feltételez;
10. az együttes élmények során közös szokások, hagyományok alakulnak ki, és ezt a csoporttöbbletet az egyének személyiségükben hordozzák. (SZATMÁRINÉ BALOGH, 1992.)

Miben különbözik az általános kiscsoporttól a személyiségfejlesztő vagy önismereti kiscsoportot?

A csoportos lélektani munka keretét az a kiscsoport adja, ahol a közös cél a tagok személyiségfejlődése; kifejezetten ezzel a céllal szerveződik; a csoport mint dinamikus egész fejlődése a csoporttagok fejlődésének feltétele; a csoport - a csoporttagok közötti interakciók által - önmaga valósítja meg célját, mint egy interperszonális kapcsolatrendszer, fejlődő, organikus egész.

A lélektani csoportmunka során a csoporttagok tapasztalatot szereznek saját és társaik kapcsolati viselkedéséről, visszajelentéseket kapnak és adnak, saját élményeik átélésén megértésén keresztül változnak, tanulnak.

A lélektani csoportmunka célja mindig az, hogy az egyén érettebb, integráltabb (a helyzetnek megfelelő átgondolt cselekvés, fejlett képességek, magasfokú önuralom, érzelmi zavaroktól mentes egészséges életszemlélet), emberi kapcsolataiban hatékonyabb személyiséggé váljon. Különösen nagy hangsúly van az *érzelmi, indulati, és kommunikációs* dimenziókban történő pszichikus fejlődésen.

A csoport új helyzeteknek, új viselkedésmódoknak esetleg új feszültségeknek az átélésére ad alkalmat. Két elemet, mozzanatot érdemes részletesebben is megvizsgálnunk a lélektani csoportmunka természetének jobb megértéséhez.

Az első az *élmény. Saját élményről, öntapasztalásról akkor beszélünk, ha a csoportban keletkezett helyzetekben a csoporttag saját érzései, gondolatai fantáziái adják az indítékot a viselkedéséhez, és az egész személyiségével részt vesz ezekben.* A saját viselkedés komplex élménye önmagunk teljesebb átélése fejlődést serkentő hatású.

A fejlődés *(növekedési tendencia) legfőbb gátja, fő lekötő ereje a sablon, a maszk,* amely a saját élmény ellentettje. Amikor az interakciókban a kulturális készztermékek (MORENO) válnak lényegi elemmé, akkor sablon vezérlésű viselkedésmódról beszélünk (MÉREI és mtsai., 1987). Ahhoz, hogy valaki személyes és hiteles tudjon lenni, meg kell szabadulnia ezektől a sablonoktól. Különösen fontos ez a csoportok játékhelyzeteiben, mert ha az érzésekről való tudást és a sablonná vált külső jegyeket használja a csoporttag, akkor semmit nem tud meg (sem ő, sem a csoport tagjai) magatartásának indítékairól, legfeljebb annyit, hogy maszk mögé bújik.

Az élmények feldolgozása eljuttatja a csoport tagjait a viselkedés, a helyzet, az indítékok összefüggéseinek tudatosításához.

Ebben a folyamatban fontos szerepe van a *visszajelentés* mozzanatának. A visszajelentés funkciója jól ismert a folyamatok és rendszerek szabályozásában. Esetünkben *a visszajelentés a viselkedés finom irányítását, célzott szabályozását teszi lehetővé.*

„A csoportdinamikai vizsgálatok is és a társas tér, mező más vizsgálatai is azt emelték ki, hogy a *személyiség azért is követ el hibákat és viselkedik kis hatásfokkal a társas térben, mert nem képes hasznosítani az onnan származó jelzéseket,* nem tudja beméri saját viselkedésének fogadtatását, interperszonális következményeit." (BUDA, 1989., 37.o.)

Minél több információt kap az egyén saját megnyilvánulásainak másokra való hatásáról, annál hatékonyabban képes viselkedni társas helyzetekben, mert ezeket az információkat a későbbi magatartásának szervezésében felhasználja.

A csoportos együttlét - esetünkben a lélektani kiscsoport - *teremti meg azt a lehetőséget,* hogy a csoporttag visszajelentést kapjon viselkedéséről, megismerje saját viselkedési stratégiáit, és az élményvezérlésű viselkedésmód felválthassa a sablon vezérlésűt, mivel a mesterséges csoport fölerősíti és strukturálja a visszajelzéseket. (MÉREI és mtsai., 1987.)

A lélektani kiscsoportmunkát jelölő legelterjedtebb elnevezés a „csoportozás", ezen belül T-csoport, önismereti csoport, személyiségfejlesztő csoport. Gyakran találkozunk a pszichodráma csoport, encounter csoport, analitikusan orientált csoport stb. - a különböző pszichológia iskoláknak megfelelő - elnevezéssel. Legújabb terminusként a tréningcsoportok különböző megnevezései szerepelnek: kommunikációfejlesztő tréning, hatékonyságfejlesztő tréning, konfliktusmegoldó tréning stb.

A csoportos lélektani munka kapcsán nem kerülhető meg az a kérdés, hogy *betegek vagy egészségesek csoportjairól* beszélünk. Amit ma a csoportos lélektani munka folyamatairól, történéseiről, jelenségeiről, hatótényezőiről tudunk, többnyire pszichoterápiás csoportok vizsgálati eredményeiből származik. Ha magát a folyamatot nézzük, akkor vélhetően nincs különbség, mert ugyanazok az erők, módszerek a jellemzőek, csak kisebb intenzitással és más összetétellel. *Mindkét féle csoport célja is ugyanaz (az emberi alkalmazkodás, hatékonyság javítása), azonos a fejlesztés tárgya (személyiség), azonos a módszer (csoport), azonos folyamatok (intrapszichés és interperszonális).* A nagyfokú hasonlóság jelének tekinthetjük azt is, hogy mindkét szakterületen azonos szakírókkal találkozunk, pl. ROGERS, BAGDY, BUDA stb.

BUDA BÉLA szerint a személyiségfejlesztés és a pszichoterápia között *nincs minőségi különbség, csupán mennyiségi.* Mindezek ellenére nem gondolhatjuk azt, hogy a patológiás viselkedés korrekciója azonos lenne a hétköznapi kapcsolati készségek javításával. A békés egymásmellett élés lehetőségét a két terület együttműködésével kellene megteremteni, mert a csoportmódszer alkalmazása a pedagógiában nagyon nagy jelentőségű. E jelentőség felismerői készségesen tanulnak a csoport-pszichoterápia szakembereitől, ha van rá lehetőségük.

Az egészségesek csoportjaiban napjainkban a hangsúly a *magatartási készségek* fejlesztésén van. E csoportok vezetői úgy gondolják, hogy az emocionális és kognitív változások a viselkedésváltozással egyidejűleg megtörténnek, így az intrapszichés történések háttérbe szorulnak. Ennek a szemléletnek vannak ugyan vitatói, de egyre több a követője. Mindenesetre a csoporthelyzetet strukturáló gyakorlatok elterjedésével és a lélektani csoportmunka edukatív jellegének erősödésével a személyiségfejlesztő csoportmunka az átlagos pszichológiai kulturáltságú emberek számára is átláthatóbbá, érthetőbbé, kiszámíthatóbbá vált, és így elterjedése felgyorsult.

A lélektani csoportmunka tartalmi jellemzői kapcsán beszélnünk kell a mesterséges csoporthelyzet „természetéről" is. Gyakran megfogalmazódik a kérdés: *játék, fiktív helyzet vagy realitás?* „A csoportban végbemenő - bármilyen jellegű - tanulás a játékra jellemző „mintha" tartományban, a fikciónak és a realitásnak a határmezsgyéjén, olyan átmeneti térben zajlik, amely a tudatban teljes érvényű ugyan, az objektív világhoz képest azonban több és kevesebb egyszerre. Másfajta realitás: pszichikai valóság; több a lélektani tér zárt, feltűnően sűrű történései, intenzív élményei révén, és kevesebb a konstruáltság, mesterségesség következtében, mégis ezzel együtt a tapasztalatszerzés műhelye a számunkra... *A csoport átmeneti valóság, több mint fantáziánk belső szintere, és kevésbé valóságos a realitás „kemény terepénél"; az optimális tanulási helyzet prototípusa: szabad, következménymentes valóságpróba.*" (BAGDY, 1990., 52.o.)

A lélektani csoportok egyik jellemzője a *játékszerű munka.* Itt elsősorban a helyzetet strukturáló gyakorlatokra, játékokra gondolunk. A csoporthelyzet mesterséges ugyan, de éppen a játékra jellemző vidám légkör teszi lehetővé a belefeledkezést a játékszerű munkába, melynek során nagyon komoly tapasztalatokat szerezhetünk magunkról, hiszen a csoport modellezett valóság.

4.2.1. A csoportfejlődés, csoportdinamikai történések

Az előző fejezetben a lélektani csoportmunka jellemzőit tekintettük át, míg ebben a részben azt vizsgáljuk meg, hogy *a csoport mint egész hogyan működik, hogyan változik.* A csoportdinamikai történések minden csoport velejárói, de a személyiségfejlesztő csoportban különösen jelentősek.

Minden csoport folyamata, története szakaszokra bontható. A csoport történések nem véletlenszerűek. *A csoportfejlődés folyamatában szabályszerűségek, rendezettség figyelhető meg.* A dinamikai jelenségek általában észrevétlenül követik egymást a csoportban, de a csoportvezető tudatosítás által észrevehetővé teheti őket a csoporttagok előtt, így ők is jobban megérthetik ezeket a történéseket.

A csoportfejlődés fázisai nem az eltelt időtől függenek, hanem a csoportdinamikai jelenségek jellemzőitől. A csoportfejlődés szakaszaiban megragadható rendezettséggel kapcsolatban számos elmélet született egészen az 50-es évektől kezdődően. Ezek leginkább a pszichoterápiás csoportok tapasztalatait használják fel.

A csoportfejlődés szakaszaira vonatkozó legjelentősebb elmélet R. BION alapfeltevés-elmélete, de BENNIS és SHEPARD két főfázisú (függőség-hatalmi viszonyok és kölcsönös függés-személyes viszonyok) csoportfejlődési elmélete, vagy LIEBERMAN fokális konfliktusmodelljét is említhetnénk. A csoportelméletek részletesen kifejtettek, megismerhetőek a magyar nyelvű szakirodalomban. (RUDAS, 1990., SZATMÁRINÉ BALOGH, 1992., BAGDY, 1990.)

A csoportok fejlődési szakaszaiban megfigyelhető egymásutániságok a tartalmi különbözőségek ellenére nagyon hasonló lefutásúak. Ez jelzi azt, hogy a *csoport önszabályozó mechanizmusként* működik. A csoport fenti tulajdonságát a vezetőnek a csoportfolyamatokba való beavatkozások során feltétlenül figyelembe kell vennie.

A csoportelméleti modellekben - a dolgozat keretei miatt - nem mélyedünk el, de mégis bemutatunk egy lehetséges csoportfejlődési modellt - SZATMÁRINÉ BALOGH MÁRIA nyomán -, amely az edukatív jellegű lélektani csoportmunka során is jól követhető.

tartják elfogadhatónak, jónak. A sokféle gondolkodásmód, ízlés vagy értékválasztás tapasztalata változásokat idézhet elő a toleranciában, az elfogadásban.

3. Információközlés

Ide tartozik az önismerettel kapcsolatos szakmai ismeretek közlése, a csoportban zajló folyamatok megértésének segítése magyarázatokkal. Ez lehet a csoportdinamikába való beavatkozás eszköze is, például az erős indulati mozzanatok áttevése kognitív szintre.

4. Önzetlenség

Az önzetlenség olyan tényező, amelyben a támogatás, az együttérzés kifejezése, az odafigyelés jelzi, hogy a csoporttagok egymást fontosnak tartják, szükségük van egymásra. Ez a társas hatóerő az önértékelés javulását, az önbizalom növelését eredményezi.

5. Az elsődleges családi csoport megismétlése

Minden tag családból és hosszabb vagy rövidebb családtörténettel érkezik a csoportba. A csoport modellezi a családot: a vezetők a szülőket, a csoporttagok a testvéreket. A gyermekkori megélt helyzetekhez hasonló történésekben megjelennek a hibás kapcsolati sémák. Ezek feltárása majd feladása után korrekcióval új viselkedésmód kialakítását segíthetjük.

6. Társas készségek fejlesztése

Gyakran találkozunk olyan csoporttaggal, aki kapcsolati nehézségekkel küzd, mert társaskészségei fejletlenek, kommunikációs ügyessége nem alakult ki. A csoporthelyzetben nem csak a hiányosságok, lemaradások tapasztalhatók meg, hanem a csoport ideális terepe a kapcsolati készségek kialakításának, fejlesztésének. A tagok kockázatmentes helyzetben próbálkozhatnak az új viselkedésmóddal.

7. Utánzó viselkedés

Ez alatt a csoport vezetőjének és a csoport tagjainak utánzásáról beszélünk. Ez az utánzó viselkedés legtöbbször nem tudatos, de segít a társas készségek fejlesztésében a csoportnormák átvételében. Itt kell megemlítenünk a csoportvezető modellfunkcióját.

8. Az interperszonális tanulás

A személyközi kapcsolatok jelentősége kiemelt az ember életében. A csoporttagok behozzák a csoportba a külső viselkedésmódjaikat, hibás kapcsolati mintáikat, problémás személyközi viszonyaikat és interakcióikban megjelenítik azokat. Így ezek felismerhetővé és módosíthatóvá válnak és az új viselkedésmódot a tagok magukkal viszik a reális kapcsolataikba is.

9. A csoportkohézió

A kohézió és a csoporteredményesség korrelál. A csoport ereje a kohézió és látványosan hat tagjaira: kialakul a közösségérzés, a „mi-tudat".

10. Katarzis

Érzelmek nyílt kifejezése. Az erős, mély érzelmi élmények a szükséges kognitív feldolgozással együtt vezetnek a kedvező változáshoz.

A felsorolt változási tényezők sok más feltétellel és egymással is *kölcsönös függésben vannak.* Így a csoportvezető strukturált gyakorlatokkal erősítheti a változások szempontjából jelentősebb tényezők működését pl. a csoportkohézió erősítése vagy az interperszonális tanulás segítése. (RUDAS, 1990.)

4.2.3. A csoporthelyzetet strukturáló gyakorlatok, játékok

A lélektani csoportmunka célja az egyének személyiségfejlődésének segítése a lehető leghatékonyabb módon. A csoporttagok változását elősegítő tényezők és a tanulási mechanizmusok serkentése céljából a csoport vezetője - a szakirodalomban meghonosodott elnevezéssel - *strukturált gyakorlatokat, játékokat alkalmazhat.*

LIEBERMAN, YALOM és MILES meghatározása szerint a *strukturált gyakorlat olyan vezetői beavatkozás, amely specifikus viselkedési szabályok és előírások sorozatát tartalmazza.* Ezek a szabályok korlátozzák a résztvevők viselkedési alternatíváit. MIDDLEMAN és GOLDBERG szerint ezek a *strukturált tanulási helyzetek* olyan zárt rendszerek, amelyeket a csoportvezető szándékosan szerkesztett meg. Ezek a helyzetek olyan határokkal rendelkeznek, amelyek elkülönítik a csoportban előfor-

1. Orientációs szakasz

A csoport első találkozásaira jellemző, hogy a tagok viselkedése visszafogott, inkább egymást figyelik. Próbálnak tájékozódni, megtalálni a helyüket. *Rokonszenvek, ellenszenvek vannak kialakulóban, de ezeket még nyíltan nem vállalják.* A tagok az eddigi viselkedési sémáik bedobásával próbálják csökkenteni a feszültséget, *helyzetmeghatározási akciók indulnak be.* A csoportvezetőtől direktivitást (irányítást), támogatást várnak. A kommunikáció vezetőközpontú. Ebbe a folyamatba épül a csoport céljához kapcsolódó tevékenységmódok fokozatos tanulása.

2. Polarizáció és belharc

A csoportszerkezetben két pólus fedezhető fel. Általában olyan *negatív érzelem* jelenik meg, amely már eddig is létezett. A csoporttagok mindkét pólust támogatják. Ezen a szálon az érzelmi és indulati struktúra mellett kezd létrejönni a csoport hatalmi struktúrája. Harc folyik a vezetésért, de ugyanakkor bírálják a csoportvezetőt és a csoport kereteit is. Megfigyelhető a tagok szerepkeresése, de a felkínált és kint jól bevált szerepet vagy elfogadja a csoport, vagy nem, vagy egy teljesen újba akarja kényszeríteni a csoporttagot. Ez a *belső harc, beleértve a vezetővel való rivalizálást* is, mind az összehangolódásért, az egyéni különbségek áthidalásáért történik, előkészíti az együttműködést. A vezető nyíltan támogatja a személyességet, nyíltságot és az egymás elfogadását hordozó kommunikációt.

3. Konszolidációs fázis

A csoport érzelmi, indulati struktúrája megerősödik. A tagok aktivitása növekszik, egyre több személyes jelentőségű információ jelenik meg a csoportban. Kialakulnak a közös nézetek, a *csoportközvélemény.* Az együttlét során lassan érlelődnek a normák, értékek, szabályok, szokások. A szerepstruktúra mellett igen fontos a csoport *normaképzése.* A harc a normák kialakulásában még folyik, mert nem közömbös, hogy kié fog érvényesülni. A csoport fejlődésére ebben a szakaszban a kommunikáció intenzívvé válása, a személyesség jellemző. Kialakul a csoport *viselkedésszabályozó funkciója.* Pontosan lehet tudni, hogy a csoportban mit lehet mondani, tenni és mit nem. Kialakul az elkötelezettség érzése. A csoport teljesítményének fokozására közösen kialakított új munkamódszerekkel is szívesen kísérleteznek. Ebben a fázisban a vezető a csoport fejlődését jól kiválasztott, és a csoportfolyamathoz illesztett módszerekkel, feladatokkal serkentheti, ha erre szükség van.

4. Munkafázis

A csoportnak megvan a *többdimenziós struktúrája*, sokat lehet tudni a viselkedések kimeneteléről, az erőviszonyokról. A csoportélmények során az összetartozás erős érzése alakul ki. A csoport gyakorlottan oldja meg a reálisan észlelt problémákat. A vezetés megoszlik a vezető és a tagok között. A tagok jól felismerik az egyéni képességek, erőforrások felhasználásának lehetőségeit a csoport céljainak megvalósításában. Kialakul a *csoportidentitás*, és a csoporton belüli egyéni különbözőségek megbecsültek. *A csoport dinamikus egészként társas egységgé, változást segítő közeggé válik.*

Ebben a fázisban a csoporthatások erőteljes kibontakozása a legjelentősebb történéssor. Ezeknek a csoporthatásoknak a célja a megmerevedett és nem megfelelő viselkedésmintákkal rendelkező személyiségstruktúra megnyitása és korrekciója a társas hatások segítő, módosító, visszajelentő támogatásával. A csoport önszabályozással képes fenntartani önmagát és a közös céloknak megfelelően a résztvevők fejlődését szolgálja.

4.2.2. A csoport egyéni változást előidéző tényezői

A csoportelmélet kérdéseiből a csoport működésének tárgyalása után a *csoportban történő változás* összetevőit vesszük sorra. RUDAS JÁNOS tíz tényezőt sorol fel, amelyeket vázlatosan ismertetek:

1. A remény sugallata

Aki hisz abban, hogy a csoportban lehet fejlődni, és akar is - az változni fog. Az előzetes elvárások a fejlődést nagy mértékben befolyásolják. Ide értjük a csoportvezető elvárásait is. Ha bízik az általa alkalmazott módszerekben, az átsugárzik a csoporttagokra is.

2. Egyetemesség és különbözőség

A csoporttagok megtapasztalják, hogy nehézségeikkel nincsenek egyedül a többieknek is vannak hasonló problémáik. Ezáltal szorongásuk csökken, amely a változás egyik legfőbb forrása. A csoporttagok gyakran csak a saját nézeteiket, szokásaikat

duló egyéb interakcióktól és magának a strukturált gyakorlatnak a megbeszélésétől is. A csoportvezető olyan feladatokat ad, amelyeket meghatározott feltételek között kell végrehajtani. (RUDAS, 1984.)

Ezekben a meghatározásokban a *strukturáltság a csoporthelyzetre is és magára a gyakorlatra is vonatkozik.* Ez utóbbi azt jelenti, hogy ezek a játékok sűrítetten, nagy hangsúllyal képviselnek különböző csoportdinamikai törvényszerűségeket. Ezeknek a gyakorlatoknak meghatározott felhívó jellegük van és a helyzethez kapcsolódó alapvető érzelmeket nagy valószínűséggel megjelenítik. *Alkalmazásuk során azok az élménymotívumok jelennek meg, melyek a csoporttagok érzéseit, viselkedését adott helyzetben meghatározzák.*

A szakemberek véleménye a strukturált gyakorlatokat illetően igen változó és alkalmazásuk gyakorisága is meglehetősen különböző. Míg a verbális önismereti, pszichoanalitikus szemléletű csoportok teljesen elzárkóznak tőlük, addig más csoportok a csoportfolyamatok serkentésére használják. A strukturált gyakorlatok hívei azzal érvelnek, hogy főleg rövid csoportokban jól segítik a csoport és az egyén tanulási folyamatát és kiküszöbölik a spontán önismereti mélységek által okozott túlterhelést. Ellenzői viszont úgy gondolják, hogy a strukturált gyakorlatok improduktívak, lefékezik a csoportdinamikát és a viselkedésváltozás is igen labilis lesz.

BENEDEK LÁSZLÓ megállapításaival értek egyet, amikor is azt írja, hogy a *megfelelő időben és formában alkalmazott játék képes a rejtettebb csoportdinamikai folyamatokra rávilágítani. Hangsúlyozza, hogy nem a játék váltja ki a folyamatot (bár felerősítheti), de a játék alkalmas ezeknek a csoportdinamikai folyamatoknak a kifejezésére, láttatására.* Úgy vélem a fenti mondatok jól megvilágítják azt a gyakran felvetett problémát, hogy miért nem lehet ezeket a gyakorlatokat megfelelő felkészültség nélkül alkalmazni.

A szakmai felkészültség mind a játék kiválasztása, mind a játékot feldolgozó megbeszélés miatt elengedhetetlen. Ugyanis *a csoportvezetőnek nagyon pontosan kell tudnia, mi történik a csoportban, csak így tudja az egyes gyakorlatokat a bennük megjelenített élménymotívumokra figyelve hatékonyan alkalmazni.* A csoporttörténések, folyamatok követése mind csoportelméleti, mind saját csoportélmény előképzettséget igényel.

A játék *emocionális átélése után a racionális átdolgozás* juttatja a csoporttagokat a belátáshoz, a megértéshez. A játékrészt minden esetben követnie kell a fel-

dolgozó-megbeszélő résznek. Ennek a szakasznak az elhagyása jelentősen csökkenti a gyakorlatok hatékonyságát. Ugyanilyen jelentősége van a játékot megelőző instrukciónak is. *Ha a gyakorlat belső szabályait nem határozzuk meg, vagy ezek a szabályok nem pontosak, nem egyértelműek, akkor a várt élménymotívum megjelenítésére nem számíthatunk.* Az instrukció az a keret, amihez viszonyítva a játékakció érvényesnek vagy érvénytelennek minősül. (BENEDEK, 1992.)

BENEDEK LÁSZLÓ felhívja a figyelmet a csoportvezetői munka egy másik vonatkozására is. A csoport vezetőjének tudnia kell megkülönböztetni a csoport által keltett érzelmeket a saját emocionális állapotától: mi fakad belőle, és mi a csoportból. Csak a vezető személyes biztonságérzete, önismerete garantálhatja, hogy úgy tudjon figyelni a csoportra, hogy a hibás észlelés miatti torzulásokat elkerülhesse. (BENEDEK, 1992.)

Összefoglalva: *a csoportfolyamat elemzésének mindig meg kell előznie az alkalmazandó gyakorlatok kiválasztását.* Így nem lehet előre megtervezni a csoportüléseket, mert akkor azok nem épülnek hozzá a csoport aktuális történéseihez. Nem a vezetők szándéka, hanem *a csoport szükségletei határozzák meg a strukturált gyakorlatok alkalmazását.*

A strukturált gyakorlatok a csoport kezdetekor leginkább az interperszonális dinamika kifejezését, átdolgozását segítik.

A strukturált gyakorlatok nagy részét, majd ezek újabb és újabb változatait a különböző csoportterápiás irányzatok munkálták ki a saját céljaikra. De természetesen a csoporttapasztalatok bővülésével folyamatosan születnek új gyakorlatok, játékok is.

Sallai E. inf?

Az első nagy példányszámban kiadott *gyakorlatgyűjtemény* BAGDY EMŐKE - TELKES JÓZSEF könyvében található. (BAGDY - TELKES, 1989.) Négy fejlesztési területet érintenek: kreativitás; nem verbális kifejezőkészség és fogadói képesség; önismereti, társismereti készség; társas kapcsolat fejlesztése. A szerzők külön szerepeltetik a bemelegítő, átkötő és záró gyakorlatokat. A könyv olvasója információt kap arról, hogy a gyakorlatokat milyen életkorú tagokkal, milyen nagyságú csoportban alkalmazhatja, valamint arról, hogy a csoportvezetéshez milyen jártassági, képzettségi szintre van szüksége.

A megjelenés időpontját tekintve a következő gyűjtemény RUDAS JÁNOS-é. (RUDAS, 1990.) Könyvének második részében 77 gyakorlatot találunk. A szerző a

műfaji meghatározások (interaktív gyakorlat, szerepjátékok, akvárium gyakorlat, záró gyakorlat stb.) mellett egy téma szerinti (csoportkohézió erősítése, feszültség - szorongás oldása, hatalom és befolyás, személyészlelés stb.) mutatóval is segíti a csoportok vezetőit. A gyakorlatok leírása szerkezetileg öt részből áll: műfaji megjelölés, javallatok, körülmények, eszközök, lebonyolítás.

1992-ben jelenik meg BENEDEK LÁSZLÓ könyve (BENEDEK, 1992.) gazdag játék-katalógussal. Különössége ennek a *játékgyűjteménynek*, hogy a leírásokban az eddig megszokottak (eszközök, leírás, instrukció, variációk, indikáció, kontraindikáció) mellett az *élményelemek megfogalmazásával* is találkozunk. A szerző az egész gyűjteményt feldolgozta a főbb hatáselemek és élménymotívumok alapján: pszichoterápiás hatáselemek; kifejezésmódok, formai elemek; intrapszichés dinamika; interperszonális viszonyulás, csoportdinamika.

Nézzük meg a gyűjtemény első gyakorlatának információit.

1. A bizalom köre

Eszköz: Semmi.

Leírás: Harangjáték néven is ismert kommunikációs bizalmi gyakorlat. A csoport tagjai szoros körben állnak. Középre áll valaki, karját maga előtt összefonja, törzsét kiegyenesíti, csípőben kimerevíti, majd eldől valamerre. Az éppen ott álló játékosok tenyerükkel felfogják a testét, s ismét közép felé lendítik. A középső játékos jobbra - balra, előre - hátra imbolyog, amerre társai lendítik, akárcsak harang a nyelvét.

Instrukció: A középen álló játékos figyelmét hívjuk fel, hogy törzse egyenes legyen, de bokája laza. Engedje át magát mások lendítésének. A körben állók figyelmét pedig hívjuk fel arra, hogy készüljenek fel társuk eldőlésére, de rugalmasan lendítsék őt, ne túl vehemensen.

Variáció 1/a: Emeld fel a társad! Formájában eltérő, de élményszinten hasonló bizalmi játék. A középső játékos lefekszik a földre, társai körülállják. A középen fekvő egész testét megfeszíti, a többiek pedig alányúlnak, s mint egy merev „tárgyat" felemelik, majd fejük fölé nyomják. Azután lassan, fokozatosan engedik vissza a földre. A középső játékos feszítsen, a körülötte állók pedig egyenletesen oszoljanak el, az erősebbek a fej, a törzs köré álljanak. A lábakat emelők ne emeljenek gyorsabban, mint a többiek, mert ez diszkomfort érzést kelt.

Élmény: Mindkét gyakorlat nagyon kellemes, élvezetes élmény azok számára, akik megbíznak társaikban, és méltán. A harangjáték elringatja, könnyűvé, lebegővé teszi az embert, s hasonló élményben lehet része az emelésnél is. Az a megejtő benne, hogy az ember semmi különösebb erőfeszítést nem tesz, mégis felemelkedik, szinte a levegőbe repül. Szorongó, önbizonytalan emberek azonban félhetnek, görcsössé válhatnak. Az is igen kellemetlen élmény, ha harangjátéknál valaki kizuhan a körből, vagy fejjel lefelé érkezik vissza az emelésből. Ezek megnövelik a társak felelősségét, melyet az instrukcióban hangsúlyozni is kell. Az ijedtségnél nagyobb baj azonban nem szokott esni, mindemellett nem árt az óvatosság.

Indikáció: A fentiek miatt e játékokat csak akkor vezessük be, ha a csoportban kialakult már a bizalmi légkör, amelyben a játékosok jó szívvel bízzák magukat társaikra. Erőltetni e gyakorlatra senkit nem szabad. Tapasztalataim szerint az elemi óvatosság betartásával nem történhet komolyabb baj a gyakorlatokból. Általában veszélyesebbnek ítélik a helyzetet a ténylegesnél, de ez éppen a szükséges óvatosságra inti a társaságot.

Kontraindikáció: E játékok bizalomerősítő gyakorlatok. Erős bizalmatlanság, elutasítás légkörében ne alkalmazzuk azokat. Erőltetésük könnyen vezethet a vezetővel szembeni bizalmatlanság növekedéséhez. Laza, könnyed csoportok alulbecsülhetik e gyakorlatok veszélyességét, ez relatív ellenjavallatot jelent.

Gyerekek: Nem ajánlott.

Pszichoterápiás hatáselemek: együttes élmény, feed-back, katarzis, konfrontáció, mozgásos feszültség-elaboráció, személyesség.

Kifejezésmódok, formai elemek: absztrakt ábrázolás, együttmozgás, érintés, jelbeszéd, testnyelv, konkretizáció, szimbolikus megjelenítés.

Intrapszichés dinamika: ambivalencia, bizalom, elszakadás, kockázatvállalás, én-erő, felelősség, figyelem, koncentráció, gátlás, gátlástalanság, kiszolgáltatottság, veszély, szorongás, megkapaszkodás, oltalomkeresés, önbizalom, pánik, káosz, rigiditás, rugalmasság, teljesítmény, feladatmegoldás, siker.

Interperszonális viszonyulás, csoportdinamika: bevonás, befogadás, beolvadás, együttműködés, én-határok, kényszer a csoportban, szolidaritás.

A külföldi gyűjtemények közül meg kell említenünk KLAUS W. VOPEL több kötetben megjelent személyiségfejlesztő, interakciós játékait. (VOPEL, 1984.)

Az előzőekhez képest új elem a leírásokban *a gyakorlatokat követő megbeszélés segítése megjegyzésekkel, sok esetben konkrét kérdések megfogalmazásával.*

46. gyakorlat

Hét kérdés
(Klaus W. Vopel)

Célok: A csoport tagjai ennek a kiscsoportos játéknak a keretében megtudhatják, hogy a többiek milyen aspektusból becsülik őket. A „hét kérdés" az emberi kapcsolatok fontos dimenzióit érinti, melyek minden tanuló-, illetve munkacsoportban szerepet játszanak. Tekintettel arra, hogy a kapcsolatok értelmezése jelentős mértékben előstrukturált és hat-hét fős kiscsoportokban történik, a megterhelés nem túl nagy.

Résztvevők: 16 év fölött bárki; a kezdeti időszak után kevéssé terhelhető csoportokban is alkalmazható. Egyetlen feltétel, hogy a csoporttagok elegendő információval rendelkezzenek egymásról.

Csoportlétszám: Tetszőleges, mivel a csoportot úgyis kb. hét főből álló kisebb csoportokra kell felosztani.

Idő: 90-120 perc.

Segédeszköz: A „Hét kérdés" űrlap.

Helyiség: A létrehozandó kiscsoportok számára elegendő hely kell, hogy munka közben egymást ne zavarják.

Játékvezetői útmutató: Szeretnék nektek javasolni egy játékot, melynek során megtudhatjátok, hogy milyen hatással van a viselkedésetek a többiekre, és hogy ők hogyan látják a hozzátok fűződő viszonyukat. Azt szeretném, ha most hat-hét főből álló csoportokat alkotnátok, melynek tagjai szeretnék világosabban látni egymással való kapcsolatukat.
A csoportok megalakulása után ossza ki a „Hét kérdés" című űrlapokat, és kérje meg a résztvevőket, hogy olvassák el figyelmesen az utasításokat. A papírok kitöltésére maximum 30 perc időt javasoljon. A kiscsoportok a játékot a kérdőíven megadott szempontok alapján maguk értékelik ki. Ez azonban nem zárja ki, hogy a végén ne kezdeményezzünk egy közös megbeszélést annak tisztázására, hogy milyen megválaszolatlanul maradt kérdésekkel kell még foglalkozni.

Értékelési szempontok: (közös értékeléshez)

- Van-e valami tendencia a velem kapcsolatos választásokban (pl. túlnyomó többségben tanácsadónak választottak stb.)?

- Szeretnék-e a jövőben bizonyos magatartásmódokat erőteljesebben gyakorolni?

Tapasztalatok: A „Hét kérdés" mindig kiváló eredményekhez vezet. Különösen nehéz a **P** táblázat kitöltése.

Instrukció a résztvevők számára: Kérem, hallgassátok meg az instrukciókat, mielőtt az **A** és **P** táblázat kitöltését megkezditek.

Kit választanál a csoportból?
- *egy munkacsoport vezetőjének,*
- *egyetlen társnak egy szigeten való tartózkodáshoz,*
- *tanácsadónak személyes problémák felmerülése esetén,*
- *egy új, szokatlan ötlet megvitatásához,*
- *kísérőnek egy kommunikációs tréningre, hogy jobban megismerd*
- *egy újságpárbajhoz partnernek (ahol a két fél egy-egy összegöngyölt újsággal üti egymást)?*

Kérem, írd be először az **A** táblázat (aktív választások) baloldali rublikájába az összes résztvevő nevét, aki a te kiscsoportodban játszik. Aztán gondolkozz el rajta, hogy a fenti szerepek közül melyikre melyiket osztanád ki. *Egy szerepet csak egyszer oszthatsz ki!* Választásaidat jegyezd be a II. rubrikába. Ezt követően indokold meg a választásodat a III. rubrikában, különös tekintettel a társad viselkedésére és cselekedeteire. Választásod indoklását úgy fogalmazd meg, hogy az illető csoporttagot mindig közvetlenül szólítsd meg.

Ezután dolgozd ki a **P** táblázatot (passzív választások). A baloldali rubrikába itt is először a csoporttagok neveit jegyezd be. Gondolkozz el rajta, hogy szerinted téged melyik csoporttag melyik szerepre választhatott ki. A feltételezésedet a II. rubrikába írd be. A III. rubrikába mindig a feltételezett ok kerül, mintha az illető csoporttag közvetlenül hozzád intézné az indoklását. *Itt ugyanazt a szerepet többször is beírhatod.* Hiszen elképzelhető, hogy pl. többen is veled szeretnének egy új ötletet megvitatni.

Amikor a táblázat kitöltésével mindenki elkészült, megkezdődhet az értékelő beszélgetés. Itt vegyétek figyelembe a következőket: mindig egy valaki áll a középpontban és előadja a **P** táblázatba beírt feltételezéseit. A partner megerősíti vagy korrigálja a feltételezett választást és közli a dologgal kapcsolatos észrevételeit. A többiek ugyancsak elmondják a véleményüket. Majd egy másik csoporttag következik.

Az értékelés szempontjai itt a következők:

- Mennyire sikerült a többiek velem kapcsolatos választását helyesen felmérnem?
- Hogyan élem meg az egyoldalú választásokat? (Pl. én Carmennel a szigetre akarok menni - ő velem újságpárbajt akar folytatni.)
- Hogyan élem meg a kölcsönös választásokat?

(Az instrukciót a csoporttagok írásban is megkapják.)

A „HÉT KÉRDÉS" ŰRLAP

A táblázat (aktív választás) - én kit mire választok -		
I. A csoporttag neve	II. Szerepek	III. A választás indoklása

P táblázat (passzív választás) - engem mire választottak -		
I. A csoporttag neve	II. Szerepek	III. A választás indoklása

A strukturált gyakorlatok eredményességéről nagyon kevés megbízható, hiteles adatot találunk. A már többször említett LIEBERMAN és munkatársai vizsgálati adatai azt mutatják, hogy *a gyakorlatok alkalmazása és a csoport hatékonysága között nincs összefüggés.* Arra vonatkozó megállapításaik viszont vannak, hogy a strukturált gyakorlatok a csoportkohéziót, a csoport konstruktív jellegét egyértelműen erősítik, míg a változás tartósságát gyengítik.

RUDAS JÁNOS így foglalja össze a strukturált gyakorlatok előnyeit és hátrányait:

A strukturált gyakorlat előnyei lehetnek:

- erős célraorientáltság (kevés üresjárat);
- felgyorsuló csoportdinamika;
- megkönnyített ismeretelsajátítás (kognitív tanulás);
- specifikus szervezeti problémák hatékonyabb megoldása;
- a csoport erősebb kohéziójának elősegítése;
- a vezető presztízsének növelése;
- az önismereti és egyéb csoportok presztízsének növelése a szervezetben;
- rövidtávú pozitív érzelmi beállítódás, lelkesedés előidézése;
- regresszív feszültségoldás a csoportfolyamatban.

A strukturált gyakorlatok hátrányai lehetnek:

- akadályozott, fékezett csoportdinamika;
- csökkent érzelmi és viselkedési tanulás;
- hosszútávon nem elég hatékony és maradandó tanulás;
- kívülről bevitt és nem a csoport által kitermelt problematika;
- dependencia a vezetővel szemben;
- a vezetés technikai szintje;
- a gyakorlatok forrásainak megemésztetlen kezelése;
- intrapszichés problémák nehéz kezelhetősége.

Mind a mellette és mind az ellene szóló érveket figyelembe véve, ha a csoport vezetője képes szabadon lebegő figyelemmel és érzelmi ráhangolódással követni a csoport történéseit, akkor a gyakorlatokat nagy valószínűséggel annak kifejezésére lehet használni, amit a csoporttagok éppen akkor éreznek, ami a csoportban éppen akkor történik. Ez a rogersi spontaneitás a csoportban alkalmazott játékok több lehetséges hátrányát képes csökkenteni.

5. KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS TAPASZTALATOK A LÉLEKTANI CSOPORTMUNKÁRÓL

I.

A csoportmódszer hatékonyságáról nagyon alacsony elemszámú mintán végzett kutatási eredmények vannak. LIEBERMAN, YALOM és MILES 1973-ban publikált eredmény és hatásvizsgálata mindmáig az egyetlen megbízható és nagy formátumú kutatás, amely az önismereti jellegű csoportok működésére, vezetésére, az alkalmazott elvekre és módszerekre, a csoporttagok rövidebb hosszabb távú változására irányul.

A dolgozat témájához kapcsolódó *következtetéseket* csak felsorolásszerűen, kifejtés nélkül ismertetem.

a) *A pozitív érzések puszta tapasztalása kevesebb, mintha a tapasztalatban jelen van a kognitív belátás, megértés.* A gondolkozás lényegi része a tanulási folyamatnak.

b) A fejlődés tartósságát is befolyásolja a gondolkozás. *A változások leginkább akkor maradnak fenn, ha a tagok folytatják a megtanultakat*, és kísérletező viselkedésüket alátámasztják gondos önmegfigyeléssel és a másokkal folytatott tisztázó vitákkal.

c) *A csoportfolyamatok különbséget eredményeznek a személyes tanulásban.* Azok voltak a legeredményesebb csoportok, ahol a normák az érzelmi intenzitás mérsékelt szintjét, a mérsékelt konfrontációt, a lazább határokat és a társak ellenőrző szerepét támogatták.

d) Bizonyított, hogy *a csoport pszichoszociális viszonyai fontos szerepet játszanak a változás folyamatában*, ezek a csoport lényegéből adódó befolyásoló tényezők túl vannak a vezető tudatossági szintjén.

e) *Kimutatható a vezető közvetlen szerepe a tagok megváltozásában* azáltal, hogy személyes interakcióban van a csoport minden egyes tagjával. Indirekt

szerepe pedig az, hogy segít létrehozni egy olyan csoportot, amely hatékony tényezője a változásnak. Mindkét funkció jelentős az eredményesség szempontjából.

f) *A csoportnormák jelentős befolyást gyakorolnak a csoporteredményre.* Ezek a normák összefüggenek a tagoknak és a vezetőnek a csoport iránti elvárásaival. A vezetőnek nehéz megváltoztatni a belépő tagok erős csoportnorma elvárásait. Csak úgy tudja befolyásolni, hogy a belépő tagok meglévő elvárásait átfordítja normákká.

g) A kognitív tényezők szerepének hangsúlyozásával összefüggésben a csoport vezetője számára fontos, hogy *valamilyen intellektuális értelmezési keretnek megfelelően rendszerezze a tapasztalatait, és ezzel összhangban tervezze meg a csoportban való munkáját.*

h) *A vezető kimagasló helyzetű a csoport emocionális életében, tetteinek jelentős segítő és károsító ereje van.* A vezetőtől kapott erős kritika, elutasítás, negatív ítélet (főképpen a csoport kezdeti szakaszában) sérülést okozhat. A csoport erejét felhasználhatja jóra vagy rosszra. A vezetőnek felelősséget kell vállalnia azért, ami a csoportban történik.

i) Az eredményes csoportmunka feltétele, hogy *a vezetőnek elegendő tapasztalata legyen az emberekben kiváltott változás nehéz lélektani munkájában.*

j) *A csoport segít* tagjainak:
- átélni és kifejezni érzéseiket,
- visszajelzést kapni önmagukról,
- tudatosítani azt, hogy milyen benyomást gyakorolnak másokra,
- felismerni, hogy hasonlóak és különbözőek mint más emberek,
- feltárni önmagukat és átélni a csoportba bevonódás mély érzését.

Ezek az élmények megbízható alapot adnak a változás folyamatához.

k) A jól kiegyensúlyozott csoportélmény az, amiben *hangsúlyos a gondolkodás is és az élmény is.* Aminek fókuszában áll mind a jelen, mind pedig a jelenbeli tapasztalat jövőbeli alkalmazása.

l) *Nem minden személy illik össze minden tanulási környezettel!* A csoport elhagyását mindig nyitva kell hagyni. Aki aktív gondolatteli álláspontot foglal el a csoportbeli történésekkel és saját tudata eseményeivel kapcsolatban annál a csoporttagnál valószínűbb a tartós változás.

m) Amilyen mértékben valóságos tanulás történik a csoportban, olyan mértékben valószínű a nyereségek megtartása. *A tanulás megszilárdításában segít, ha az egyén gondolkodik a viselkedéséről és annak jelentéséről a csoport utáni helyzetekben is.* (LIEBERMAN, 1991.)

II.

Ezek *a következtetések egybeesnek a hazai tapasztalatokkal* és jelentősen hozzájárultak a lélektani csoportmunka természetének mélyebb megismeréséhez. Ez kitűnik abból is, ha az előző fejezetekben leírtakat összehasonlítjuk a fentebb ismertetett megállapításokkal. LIEBERMAN és munkatársai által végzett kutatás hatása lemérhető azon is, hogy minden csoporthatékonysággal foglalkozó kutató hivatkozik erre a vizsgálatra. Közöttük BARCY MAGDOLNA is, akinek vizsgálata a hazai csoportkutatások közül a legátfogóbb. (BARCY, 1992.)

BARCY MAGDOLNA 11 nem terápiás csoportot (161 fő) vizsgált meg. Ezek között volt rövid, intenzív és több éves hosszú ideig tartó csoport is. „Műfaj" szempontjából: szakmai-kiképző csoportok, tanárképző főiskolai, rogersi encounter csoport, pszichodrámával dolgozó csoport, vezetőképzésben dolgozó tréningcsoport. A csoportok közötti azonosság az volt, hogy mindegyikben lélektani csoportmunka folyt. Ebben a kutatásban a következő kérdésekre kerestek választ: *milyen az a csoport, ahol változni lehet, hogyan ragadható meg a csoport hatása; milyenek a különböző csoportmódszerek alkalmazásában a változás mechanizmusai; mik a csoporthatás tartósságának feltételei; hogyan befolyásolja a csoportban való változást a csoportvezető stílusa, jellemzői.*

A kutatási eredmények sokaságából azokat az elemeket emelem ki, amelyek a lélektani csoportmunka pedagógusképzésben való alkalmazásához nyújtanak segítséget.

A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a *rövid-intenzív csoportban* kevesebb a személyiségmódosulás. A rövid csoportban az idői hatással lehet számolni, amely elindítja a változást, de maga a változási folyamat a csoportmunka után zajlik. Rövid csoportban *nehezebb a motivációs különbségekből fakadó nehézségeket feldolgozni,* mert az időtartam korlátozza a lehetőségeket. Ezekben a csoportokban *elsősorban a*

kapcsolati érzékenység fokozódása, az emocionális stabilitás növekedése és az elfogadás képességének a fejlődése mutatkozott meg. A változás a szélsőséges személyiségtulajdonságokat mutató csoporttagoknál a legnagyobb és tendenciája az „átlagos" felé mutat.

A rövid csoportban *felértékelődnek a következő fogalmak: emberi kapcsolatok, érzelmek, bizalom, öröm. Az önképben jelentősen nő a szeretetteljes vonás.* Míg a rövid csoportokban érzelemtelibb viselkedés és aktivitásbeli növekedés mutatható ki, a gondolkodásmód-, és viselkedésváltozás kismértékű.

Annak ellenére, hogy a rövid csoport is megérinti az egész személyiséget és viszonyulási rendszerét, mégsem elegendő az attitűd átformálódására, a viselkedés áttanulására, mert az utóbbiakhoz hosszabb időre van szükség.

A *hosszú csoportok* (legtöbbször egy évet, 100 órát meghaladó időtartam) már képesek arra, hogy *átformálják a társas viselkedést.* Növelik a tagok magabiztosságát, segítik a határozott magatartás erősödését, a személyes kompetenciát, túl tudnak lépni a rövid csoportokra jellemző elbizonytalanodáson. Csökken a túlkontrolláltság, fokozódik az örömképesség, az asszertív viselkedés. A hosszú csoport *alkalmat ad a megváltozott attitűdből következő viselkedés kipróbálására, gyakorlására is.* Ez természetesen növeli a viselkedésváltozás tartósságát, ellentétben a rövid csoportokban csak meginduló változásokkal, amelyek nagy része visszarendeződik. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy alapvető személyiségváltozást még a hosszú csoportok sem hoznak létre, de változást segítő hatásuk erőteljes. Az önismereti tudatosság kimutathatóan növekszik, mivel a csoport a társak visszajelentésének lehetőségét adja.

Mérhető változások mutathatók ki a következőkben: a csoporttal kapcsolatos attitűdben, csökken a félelem; nő a bizalom és a tolerancia; csökken az autoritás értéke; az önértékelés extrém értékei normalizálódnak; *a gátlások oldódnak, a társas készségek javulnak; fejlődik az empátia; pozitív változás a kapcsolatteremtésben, konfliktuskezelésben.*

A hatékonyság szempontjából vizsgálták a csoporttagok csoporttal kapcsolatos elvárásait. Azt tapasztalták, hogy minél jobban kételkedett valaki a csoport hasznosságában, annál kevésbé tanult a csoport tapasztalataiból, de a túlzott elvárások is ugyanezt eredményezték. *Azok hasznosították a legjobban a csoportüléseket, akik reális elvárásokkal indultak.* Érdemes odafigyelni a csoportból kimaradók (BARCY vizsgálatában 18 %) jellemzőire. Azok a tagok maradtak ki, akiknek nem voltak reálisak a csoporttal

kapcsolatos elvárásaik, személyiségvonásaikban nehezen alkalmazkodóak, erősen szorongóak voltak és kevésbé érzelemgazdag énképpel, önértékelési problémákkal rendelkeztek, valamint alacsony volt a kompromisszumkészségük.

A csoportok eredményessége szempontjából vizsgálták a vezető munkáját is. A kutatási eredmények alapján a csoportok hatékonyságában *nem mutatható ki különbség a különböző módszerspecifikus tényezők hatásában.* A csoport módszere (analitikus, rogersi, pszichodráma stb.) csak a változás struktúráját határozza meg. *Kimutatható viszont hatékonysági különbség a nonspecifikus hatótényezőket tekintve.*

Hatékonyabb a csoport, ha a csoportvezető:

- *támogató, bátorító, védő, szeretetteljes vezetői stílusú;*
- *több csoportmódszerben is képzett;*
- *gyakorlottabb;*
- *gazdag módszertani repertoárja van;*
- *tiszteli a csoportkereteket;*
- *aktív;*
- *szoros, bensőséges interperszonális kapcsolatokat alakít ki a csoporttagokkal;*
- *a munkalégkör kialakulását előzetes interjúval segíti.*

A leghatékonyabb az elfogadó, bizalomteli légkört teremtő csoportvezető, ahol az anyai gondoskodás, az apai erőképviselet, valamint a tudatosítást elősegítő funkciók egyensúlyban vannak. A csoport biztonságot adó közegében, szeretetteljes alaphangulatában képesek a tagok leginkább változni.

Összefoglalva: megállapíthatjuk, hogy a személyiségfejlesztő csoportok hatékonysága függ a csoportmunka atmoszférájától, a tagok motiváltságának mértékétől és annak csoporton belüli poralizáltságától, az elvárásoktól, a csoport időtartamától és a csoportvezető személyiségétől, módszertani kulturájától, viselkedési eszköztárától. Tudomásul kell vennünk, hogy a hosszú csoportmunka sem hoz gyökeres személyiségfordulást, de az attitűdök áthangolásában megmutatkozó pozitív hatását nem lehet megkérdőjelezni. A kutatás eredményei azt is kimutatták, hogy nem volt olyan csoport, ahol vezetői hiba miatt a tagok sérültek volna, legfeljebb a csoportmunka hatástalan maradt.

Ezeknek a magyar csoportoknak a vizsgálati eredményeiből levont következtetések is meggyőznek bennünket arról, hogy *a csoportmódszer alkalmazása a pedagógusszemélyiség kialakulásában jelentős lehetőség.* Az eredményes lélektani csoportmunka feltételeinek megteremtésében jelentkező nehézségeket elismerjük, ezekről később részletesen szólok.

III.

A következő kutatási eredmények már pedagógusképző intézményben születtek.

BAGDY EMŐKE munkacsoportja 1986-tól indít olyan kiscsoportokat, ahol a speciális szakfeladatokhoz illeszkedő személyiségi képességeket fejlesztő tréningmódszereket használnak kísérleti jelleggel. A témánk szempontjából fontos három *pedagógusjelöltekből álló csoport az empátia, a professzionális kapcsolatépítő kommunikáció fejlesztését tűzte ki célul.* A program a kétszemélyes szakmai kapcsolati helyzetek szociodramatikus változataival dolgozott. Az első csoport videó, a második magnetofon használatával segítette a visszajelentést, míg a harmadik csoport nem saját megjelenítésű, hanem előre videóra vett fiktív helyzetek elemzésével dolgozott.

A kutatók arra kerestek választ, *melyik módszer ad nagyobb elemzési bátorságot, illetve melyik hatékonyabb a fejlődés szempontjából.* A csoportok létszáma 11-11 fő, a csoport időtartama harminc óra, a csoportba kerülés teljesen önkéntes.

A kommunikációfejlesztő-tréning egyik hatásvizsgálati eszköze volt az S-CPI teszt. Ez a teszt az egészséges személyiség legfontosabb dimenzióit térképezi fel. Az interperszonális viselkedést, a szociális hatékonyságot leginkább befolyásoló tulajdonságokra összpontosít. A tesztet a tréning előtt és befejezésekor NÉMETH MARIETTA vette fel, aki a nyitó teszteredményeket a pedagógusjelölt csoportoknál a következőkben értékelte:

„Az eredmények alapján felrajzolt profil a három csoport (orvos, pszichológus, pedagógus) közül itt fut a legmélyebben. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy a tanárcsoport a legkevésbé hatékony az interperszonális kapcsolataiban, s több alkalmazkodási nehézséggel küzd a szociális térben mint az orvos vagy pszichológuscsoport... A csoport tagjairól általában elmondható, hogy szociális kapcsolataikban ügyetlenek, inkompe-

tensek, a helyzetek kezelésében eszköztelenek, új szituációkban döntési helyzetekben rosszul érzik magukat, szoronganak. Csoportban visszahúzódóak, bizonytalanok, inkább passzív szerepet töltenek be. Kifejezetten magas szorongás, bizonytalanság jellemzi őket. Ez utóbbiak ellenható és akadályozó tényezők lehetnek a tréningfolyamatban.

Tanárjelöltjeink jó képességű, problémaérzékeny, kreatív gondolkodású emberek, de szociális ügyetlenségük, túl erős fékrendszerük, magas szorongásuk és kiegyensúlyozatlan, inkompetens énjük akadályozza a képességeik színvonalának és felkészültségüknek megfelelő teljesítmény elérését.

A záróteszt eredményei alapján mind a három tanárcsoportban kontroll lazulást és emocionális kinyílást lehet megállapítani. Mind a videóval és magnetofonnal, mind a fiktív helyzetekkel dolgozó csoportokban *emelkedett az interperszonális kapcsolatok kezelésének színvonala, nőtt a tagok biztonságérzete.* A harmadik csoportban ezek a változások visszafogottabbak, ami arra utal, hogy az „éles helyzetek" átélése hatékonyabbá teszi a változást." (NÉMETH, 1993., 36.o.)

Ugyanezen tanulmánykötetben SZATMÁRINÉ BALOGH MÁRIA az egyik pedagóguscsoport folyamatvizsgálatát végezte el. Megállapításai között szerepel, hogy *a hallgatók nem szokták meg a szereplést, és megrémülnek a tízperces szociodramatikus játéktól, holott jövendő munkájuknak fő jellemzője a csoport előtti szereplés.* Az is kiderült, hogy félnek a gyakorló tanítástól, tehát fontos lenne a felkészítésük a túlzott szorongás elkerülése miatt. (SZATMÁRINÉ BALOGH, 1993.)

A debreceni munkacsoport másik tagja KOVÁCS KÁROLY az empátiafejlesztő csoportok ellenállásának üzeneteit fogalmazta meg. Szerinte az ellenállások mögött feltehetően az az igény húzódik meg, hogy *ne a szakmai szerepekkel, hanem önmagukkal foglalkozzanak a hallgatók, mert pillanatnyilag ők is segítségre szorulnának.* Ez az önmegismerési igény módosíthatja, visszafoghatja a professzionális szereptréningek hatékonyságát. Érdemes kiemelni, hogy a tartós ellenállás jelzi, hogy *nem megfelelő a kínált csoportmunka és tapasztalat a tagok belső készenléti helyzetének.* (KOVÁCS, 1993.)

Összefoglalva: megismételhető, hogy a professzionális tréningcsoportokban *a szociális készségek javultak, a társas hatékonyság növekedett, az empátiás érzékenység fokozódott, a túlzott önkontroll lazult, de jelentős változásokat a csoportok rövidsége miatt nem lehetett elérni.*

IV.

A következő adatokat a *Gordon tréningek értékeléséből* nyertem. Eltérően az előző kutatástól itt a vizsgálatba bevont személyek szubjektív, önmegfigyelésen alapuló tapasztalatairól számolhatok be. Ez azt jelenti, hogy nem mért adatokról, hanem egy visszajelentő, értékelő kérdőív feldolgozásáról van szó.

A Gordon tréning tartalmát röviden így fogalmazhatjuk meg: kapcsolati készségek tanulása, gyakorlása saját élményeken (csoporton belül és kívül), modellhelyzeteken keresztül, csoportban.

Vizsgálatomnak az volt a célja, hogy adatokat kapjak arról, hogy a magyarországi gyakorló pedagógusok hogyan élik meg a lélektani csoportmunkát mint tanulási helyzetet, hogyan értékelik a hatékonyságfejlesztő tréningeket, milyen tapasztalatokkal folytatják munkájukat a csoport befejeződése után.

A minta jellemzői a következő táblázatban olvashatók.

Csoportok időpontja: 1990-1993. Instrukturok száma: 19 fő			
főváros (Bp)	5 csoport	89 fő	23,4 %
nagytelepülés (NT)	7 csoport	122 fő	32,1 %
kistelepülés (KT)	10 csoport	169 fő	44,5 %
összesen:	**22 csoport**	**380 fő**	**100,0 %**

- Az adott időszakban (1990-1993) a Gordon tréningen résztvevő összes pedagógus száma kb. 2000, így a minta nagysága 20%.

Az értékelőlapokat a kaliforniai Gordon Intézet munkatársai állították össze és a kitöltött lapokat a Magyar Gordon Egyesület bocsátotta rendelkezésemre.

Az volt a feltételezésem, hogy a magyarországi tanárok vegyes érzelmekkel fogadják az Amerikában kidolgozott programot. A tréning elindítja a résztvevő pedagógusok

szemléletbeli változását és a mindennapi munkájuk hatékonyabbá tételéhez szükséges képességeik fejlődnek.

A vizsgálat eredményeinek bemutatásakor a lehető legtöbb eredeti megfogalmazást megőriztem, mert tanulságosak lehetnek a csak ilyen módon megismerhető verbális információk. Az értelmezéseknél szereplő összevonások célja csak az volt, hogy összefogottabbá tegye az értékelést.

Az értékelőlap első sávja a tréninggel kapcsolatos hangsúlyos vagy globális érzésre kérdez rá.

Véleményem a tanfolyamról:

örülök, hogy elvégeztem
nem bánom, hogy eljöttem
kicsit csalódtam benne
nagy csalódás volt számomra

	NT	Bp.	KT	Összesen	
1. Örülök, hogy elvégeztem	110	64	156	**330**	**86 %**
2. Nem bánom, hogy eljöttem	10	18	15	**43**	**11 %**

A résztvevők 86 %-a örül annak, hogy elvégezte a tréninget és 11 % jelöli a „nem bánom, hogy eljöttem" megadott választ. A számokból azt a következtetést lehet levonni, hogy a nagyon sokféle módon szervezett tréningeken a jelentős motivációs különbségekkel induló tanárok számára *pozitív élmény* a tréning és senki számára nem jelentett csalódást.

A szervezéshez tartozik a továbbképzések régi mechanizmusa a beiskolázás, valamint a tantestületi csoportok kialakítása. Egyik forma sem felel meg az önkéntesség elvének. A pedagógus nem tudja milyen továbbképzésre megy, félelmei vannak, de a bizonytalanságát nem meri vállalni azzal, hogy nem vesz részt a saját kollégáival egy csoportban. Többször lehet találkozni olyan jelentkezővel is, akinek csak a tréningen derül ki, hogy ez nem előadás, de ezt az iskolavezetés (tréning szervezője) elfelejtette előzőleg elmondani. Így a fenti 86 % nagyon jónak ítélhető.

Az értékelőlap következő sávja részletesen kérdez rá a tanfolyammal kapcsolatos véleményre.

Írd le saját szavaiddal, milyen érzéseid vannak a tanfolyammal kapcsolatban:

.....

	NT	Bp.	KT	Összesen	
jó érzés	39	19	28	86	22,6 %
bizalomteli jó légkör	21	21	21	63	16,5 %
öröm	18	6	36	60	15,7 %
hasznos	15	9	20	44	11,6 %
önismereti haszon	8	11	9	28	7,36 %
segített	10	4	11	25	6,5 %
érdekes	10	4	7	21	5,5 %
megerősített	4	1	13	18	4,7 %
kellemes	5	4	5	14	3,6 %
kételk. az alkalm., félelem	3	2	7	12	3,1 %
társismeret	5	3	4	12	3,1 %
gazdagodtam	2	1	8	11	2,8 %
újdonság	7	1	3	11	2,8 %
izg., szorong. a csop. elején		3	8	11	2,8 %
elégedettség	2	4	3	9	2,3 %
önbizalom nőtt	2	3	2	7	1,8 %
sokat tanultam	3		4	7	1,8 %
vegyes	4	3	2	7	1,8 %
elbizonytalanodás		1	4	5	
fáradt	2		2	4	
szemléletváltozást hozott	1		2	3	
önkonfrontáció	3			3	
zavart	1	2		3	
mesterkélt		1	2	3	
humánus			3	3	
nem volt kötelező semmi			2	2	
másoknak hasonló problémái vannak	2			2	

A résztvevők 27 érzést, véleményt fogalmaztak meg. A gyakorisági sorrend (jó érzés, bizalomteli légkör, öröm, hasznos, önismereti haszon) azt jelzik, hogy ezeken a tréningeken megteremtődött a csoportos lélektani munkához szükséges elfogadó légkör, s az ott tanultakat a résztvevők hasznosnak tartják, sőt az önismertükben is gyarapodtak.

A többségében pozitív érzések mellett figyelni kell azonban azokra a jelzésekre is, amelyeket kevesen jeleztek. Vannak akik kételkednek abban, hogy tudják-e majd alkalmazni a tanultakat. Néhányan elbizonytalanodtak és a vegyes érzések mögött is a „nagyon tetszik a szemlélet, a módszer, de az iskolában ezt úgysem lehet alkalmazni" gondolat jelenhet meg. Jelzés ez, hogy a tanult kapcsolati készségek begyakorlottsági szintje nem nyugtatja meg a résztvevőket. Meglepő, hogy a módszerrel kapcsolatban gyakran felmerülő modoros, mesterkélt közlésmódok kritikáját csak hárman írták. A tréning kezdetén jelentkező szorongásra is utalnak néhányan. Új a forma, nem fogalmazódnak meg azok az elvárások, amelyhez igazodni lehetne. Mi fog rólam kiderülni, tudok-e magamról beszélni - ezek a szorongató kérdések.

A következő két sáv adatait összevontan értelmezzük.

Mit tudtál a legkönnyebben elsajátítani és alkalmazni? .....

	NT	Bp.	KT	Összesen	
értő figyelem	54	54	70	178	46,8 %
énüzenetek	24	28	40	92	24,2 %
pozitív énüzenetek	31	2	28	61	16,0 %
III. módszer	13	8	9	30	7,8 %
konfrontálás	10	2	13	25	6,5 %
meghallgatni, megfigyelni m.		1	14	15	3,9 %
önfeltáró énüzenet	4	3	4	11	2,8 %
kié a probléma	5	2	3	10	2,6 %
énnyelv	4		1	5	1,3 %
környezetmód	1	1		2	0,5 %
Maslow piramis megért.	1		1	2	
szemlélet elfogadása		1	1	2	

Mi volt számodra a legnehezebb?.....

	NT	Bp.	KT	Összesen	
értő figyelem	32	19	54	105	27,6 %
konfrontálás	28	5	13	46	12,1 %
önfeltárás	11	12	18	41	10,7 %
szituációs gyakorlat	6	12	12	30	7,8 %
megfogalmazás	9	1	13	2	5,7 %
III. módszer	6	5	9	20	5,2 %
értékösszeütközés	5	8	7	20	5,2 %
énüzenet	5	9	3	17	4,4 %
relaxálás	2	6	5	13	3,4 %
a gyakorlás			9	9	2,3 %
konfliktus elemzése	1	2		3	0,7 %
viselkedés t. leírása	1			1	
természetes legyen	1			1	
igény megfogalmazása	2			2	
első órák	1		1	2	
figyelni 6. órában		2	1	3	

Az előző két táblázat alapján a következő megállapításokat tehetjük.

Míg az értő figyelem (meghallgatás visszajelzéssel) mindkét táblázatban az első helyen van, a konfrontálást már sokkal többen tartották nehéznek mint könnyen tanulhatónak. Nagy a különbség az énüzenetek terén is. Az önfeltárás és főként a konfrontáló énüzenetek megfogalmazása sokaknak okoz gondot.

Ez az eredmény egybecseng a FALUS IVÁN és munkatársai által végzett és már leírt vizsgálat eredményével: a tanárok közel 50 %-a közepesnek vagy gyengének tartja magát a gondolatok, érzések kifejezésében.

Harminc fő tanulta és alkalmazza könnyen a hármas módszert (erőszakmentes konfliktusmegoldás) a konfliktusai megoldásában. Ez biztató, mert így az iskolai konfliktushelyzetek megegyezéses megoldási módja erősödik.

A nehézségeket mutató táblázat adatai a verbális kommunikációs nehézségeket (közlések megfogalmazása) jelzik. A szituációs játékok is sok pedagógusnak jelentettek nehézséget. Itt két értelmezés kínálkozik. Az egyik az, hogy kétségbeejtően alacsony a pedagógusok játékigénye, játékkedve, a játékos munkaforma elfogadása. A szerepgazdagítás nagyon nehéz feladat elé állítja őket. De megkockáztatom azt a megállapítást is, hogy a kreativitás hiányát is jelzik ezek a nehézségek, hiszen bemerevedett sablonok szerint viselkednek az iskolai helyzetekben. A humor pedig teljesen elfojtott bennük. Találkoztam olyan pedagógusokkal, akik azt mondták magukról, hogy ők nem tudnak játszani. Általános iskola alsó tagozatában tanítottak!

A tréning tartalmaz irányított felidézéses gyakorlatokat, amelyeket ellazult állapotban végeznek a résztvevők. Többen jelezték, hogy számukra ezek nehézséget jelentettek.

A következő táblázat azokról a változásokról szól, amelyeket a résztvevők magukon megállapítottak.

Írj fel néhány változást, amit saját viselkedéseden észleltél:

1. .....

2. .....

3. .....

	NT	Bp.	KT	Összesen	
jobban figyel másokra	32	19	57	108	28,4 %
türelmesebb	33	21	51	105	27,6 %
tudatosabb	36	19	43	98	25,7 %
elfogadóbb	37	8	24	69	18,1 %
gond. érzéseit jobban kifejezi	23	15	13	51	13,4 %
magabiztosabb, bátrabb	4	14	8	26	6,8 %
nyitottabb, nyíltabb	10	6	10	26	6,8 %
nyugodtabb	10	7	9	26	6,8 %
megértőbb	5	9	11	25	6,5 %
önbizalom nőtt		7	12	19	5,0 %
felszabadultabb	10		7	17	4,4 %
önismeret jobb	7	4	1	12	3,1 %
érzékenyebb	4	3	3	10	2,6 %
elégedettebb	2	5		7	1,8 %
probléma megoldás más			7	7	1,8 %
saját igény képv. jobb	4	1	1	6	1,5 %
közvetlenebb	4			4	1,0 %
önkritikusabb	3			3	0,7 %
vidámabb	1		2	3	0,7 %
halkabban beszél			2	2	
kételkedőbb			2	2	
érdeklődő			1	1	

A válaszok *csak pozitív irányú változásokat* jeleznek. Az interperszonális készségek fejlődését egyértelműen jelzik. Megértőbbek, elfogadóbbak, türelmesebbek lettek a csoport tagjai, és másokra jobban figyelnek. A gondolatok, érzések kifejezésének javulását a résztvevők 20 %-a jelzi.

Fontos fejlődést jelez a minta 25,7 %-a a *tudatosság* növekedésével. Jobban átgondolja, elemzi a pedagógiai helyzeteket, így az értelmezések akár a tanuló, akár a pedagógus helyzetére vonatkozóan sokkal pontosabbá és szakszerűbbé válnak. Ugyan nem nagyszámú résztvevő jelzi, mégis kiemelhetjük, hogy a tréning tagjai magabiztosabbak lettek, önismeretük fejlődött, önbizalmuk nőtt, és 17 fő felszabadultabb lett. Ez utóbbit talán a hozzáértéssel vezetett szituációs játékok, illetve a tréning légköre segítette.

A harminc órás tréning végén jelölt változások azt jelzik, hogy a tréning megérintette a résztvevők személyiségét, és azoknak az alapvetően fontos képességeknek a fejlődését indította el, amelyek a hatékonyabb pedagógiai munka feltételei.

Hogyan lehetne javítani a tanfolyamon, hogy még többet tanulhassatok?

.....

	NT	Bp.	KT	Összesen	
több óra	29	15	63	107	28,1 %
több gyakorlás	22	6	25	53	13,9 %
több alkalom	19	4	20	43	11,1 %
több valós helyzet	11	14	16	41	10,7 %
több szituációs játék	5	6	11	22	5,7 %
kisebb csoport	15	3	1	19	5,0 %
új találk. csoport	4	2	5	11	2,8 %
ne munka után, pihenten	6	1	2	9	2,3 %
konzultáció	6		3	9	2,3 %
több elemzés	4	2	1	7	1,8 %
könyvet is használva	1		6	7	1,8 %
nagyobb csoportok		3		3	
több páros gyakorlat	1			1	
kényelmesebb szék	2	1	1	4	
adaptálni magyar szituációk		2		2	
Hf. szituációs gyűjtemény		1	2	3	
mindenki komolyan vegye		1	2	3	
AV anyagok			2	2	
több Gordon gyakorlat			1	1	

A tréningeken csak a fejlődés elindulásáról beszélhetünk, mert kiderül a változtatásra tett javaslatokból, hogy a résztvevők 28 %-a szeretné, ha hosszabb ideig tartana a tanfolyam. Ez a szám változna, ha pontosan tudnánk, hogy a több gyakorlást például ebben a keretben, vagy ezen kívül gondolja a tréning résztvevője.

A blokkosított foglalkozásoknál (öt alkalommal hat óra) megfogalmazódik az a megállapítás, hogy a délelőtti tanítás után már nem tud még öt vagy hat órát intenzíven dolgozni. Többen konkrétan is jelzik, hogy munka után ne legyenek tréningfoglalkozások.

A megkérdezettek 30 %-a szeretne több gyakorlást, több szituációs játékot, több valós helyzeten keresztül. A tanult készségek begyakorlásáról már szóltam, de itt újra megerősítem, hogy *kockázatos lehet, ha ezek „félkész" állapotban maradnak, és a modellhelyzetben való viselkedést nem a valóságos helyzetből nyert információknak megfelelő viselkedés váltja fel.* Ugyancsak ketten említik konkrétan a magyar pedagógiai helyzetek alkalmazását, de a program adaptálása során figyelni kell majd a Magyarországon is tipikusnak tartott szituációk szerepeltetésére.

Több valós helyzetet szeretnének a résztvevők. Ezek elemzését és eljátszását igénylik. Érezhető, hogy a mindennapok konfliktushelyzeteiben a pedagógusok egyedül vannak, segítséget jelentene a közös elemzés, a megoldási változatok megbeszélése, megtapasztalása.

A vizsgálatban szereplő csoportok nagysága 8 és 30 fő között volt. A két szélsőség hatása megjelenik a csoportlétszám korrekciójának igényében. A nyolc fős létszámot kevésnek a harminc fős létszámot viszont a tanulást gátló csoportnagyságnak tekintik. A változtatási javaslatok megerősítik BARCY MAGDOLNA már ismertetett eredményeit, minthogy a rövid csoportok vége éppen derékba kapja az elindult folyamatokat. A gyakorlási idő növelésének igényében viszont az fogalmazódik meg, nem elég a begyakorlottsági szint a valóságos, összetett pedagógiai helyzetekben való alkalmazáshoz.

A következő táblázat az instruktorok (tréningcsoportok vezetői) munkájára vonatkozóan tartalmaz adatokat.

	NT	Bp.	KT	Összesen
kiváló	113	69	181	363
jó	31	42	28	101
elfogadható	1			1
gyenge		1		1

Ezek az adatok összecsengenek a tanfolyami értékeléssel is, miszerint a globális pozitív értékelés a csoportvezetők munkájával való elégedettséget is jelenti.

Az értékelőlap nagyon korlátozott lehetőséget nyújtott a tréningek részletes értékelésére. *Hipotéziseinkre visszatekintve megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok körében a személyiségfejlesztő tréningek nem váltottak ki erős ellenállást, mint ahogy az a közvéleményben sokszor megfogalmazódik.* Ez persze nem jelenti azt, hogy a hatékonyságot összekevernénk azzal az emocionális élménnyel, amelynek a hatása az értékelőlapokon is megjelenik.

Mindenesetre a vizsgálat adatai alapján úgy gondoljuk, hogy *a tréning jellegű foglalkozások a pedagógusok kompetenciáját emelni tudják.*

A vizsgálat adatait szeretném kiegészíteni egy olyan szövegválogatással, amelyet az általam vezetett tréningek résztvevői (kb. 500 pedagógus) írtak. Minden határás blokk után befejeztek néhány megkezdett mondatot. Azokat a gondolatokat választottam ki, amelyeket tipikusnak érzek a csoportmunka tartalma szempontjából.

A 6. óra után

Ezen az összejövetelen értékes tapasztalatokat szereztem arról, hogy...

...milyen erős közlési, megmutatkozási vágy él bennem.
...csodálatos dolog hagyni, hogy mások belém lássanak, és az is, hogy más adja magát és titkait. Őszinteséggel, niytottsággal, toleranciával van békés megoldás mindenre.
...nem könnyű másokat közbeszólás nélkül meghallgatni. Kellemetlen érzést váltott ki belőlem, ha velem szemben a hatalmat gyakorolták.
...mennyire fontos dolog a beidegződött, hibás szemléletekben való kételkedés, azok oldása, kreatívabb gondolkodás.
...nem vagyok egyedül a problémáimmal, kollégáim is hasonló helyzetekbe kerülnek, mint én.
...nagyon új a forma, amellyel közelíthetünk egymáshoz.
...mennyire nem egyszerű a diák szemével nézni a konfliktushelyzeteket.
...az ember nem érvényesítheti mindenáron az akaratát mások felett, még akkor sem, ha a másik fél csak gyerek.
...jó érzéssel töltött el, hogy nem csupa tökéletes emberrel ülök, hanem olyanokkal, akik szeretnék a másikat megismerni, megérteni.
...minden embertől lehet tanulni, ötletet kapni.
...jó érzés, ha az ösztönös és a tudatos elemek kölcsönösen megerősítik egymást.

Azt tanultam, abban erősödtem meg, hogy...

...egy dolgot nagyon sokféle szemszögből nézhetünk.
...van még mit tanulnom, és itt erre megvan az összes lehetőség.
...mindenkinek szüksége van valakire, akire számíthat és akinek segíthet is.
...ha másoktól eltérően én jól csinálok valamit, az úgyis kiderül. Az eredményességemet nem feltétlenül a vezetőségnek kell szavatolnia.
...az iskolában legalább annyira legyen az ember toleráns, amennyire a felnőtt társadalomban.
...az nem feltétlen hiba, ha nincs meg az a képességem, hogy mindig győztesként kerüljek ki egy helyzetből.
...akkor tisztelnek engem, ha én is tisztelek másokat.
...létezik olyan szituáció, ahol nincs vesztes. Ez a lehetőség megnyugvással töltött el, kapcsolataimban erre fogok törekedni.
...tiszteljem a másikban a másságot. A gyakorlatok során tovább erősödött bennem, hogy milyenné nem szabad válnom.
...nem kell mindig alkalmazkodni mások igényeihez.
...lesz lehetőségem arra, hogy igazán megismerjem önmagam.
...létezik kellemesebb tanár-diák viszony, mint azt általában feltételezzük.
...bátran mondjak véleményt. Pedagógiai munkámnak jót tesz, ha hasonló érzelmi nyitottsággal fordulok a gyerekek felé, és megértő vagyok.
...a gyerekekben is ugyanolyan rossz érzések, indulatok jönnek felszínre hasonló szituációban, mint bennem. Jobban oda lehet figyelni a gyerek problémáira, ha tudom, mi zajlik le benne.
...érdemes és szükséges saját érzéseimmel, gondolataimmal is foglalkozni.
...nem is csináltam eddig rosszul a munkámat.
...ez a módszer jó, szívesen elhoznám néhány kollégámat, hogy emberszámba vegye a gyerekeket.

Azt szeretném még mondani, hogy...

...gyakrabban kellene engedni játszani a felnőtteket, még mielőtt elfelejtik, hogy a humor éltető erő.
...a pedagógusok szeretnek sokat beszélni, és ha valaki csak azért beszél, hogy hallja a hangját, finoman figyelmeztetni kellene.
...nagyon élvezem ezt az őszinte, nyílt hangnemet, a szituációk megbeszélését, a vitatkozást, a szerepjátékokat.
...tele vagyok kíváncsisággal. Szeretnék büszke lenni arra, hogy elvégeztem ezt a kurzust.
...azt hittem, több ismerethez fogok jutni.

...nagyon tetszenek a gyakorlatok, szívesen veszek részt bennük, holott gátlásaimat nehezen győzöm le megnyilatkozásaim alkalmával.
...nagyon érdekesek a párbeszédek, a szituációs játékok. Nem hittem, hogy fogékony vagyok ezek iránt. Hiszek abban, ami itt ma elindult bennem.
...nagyon elfáradtam, de nagyon jó volt.
...ez a hat óra olyan rövid volt számomra, amilyen csak ritkán fordult elő. Egyetlenegy pillanata sem volt, hogy másra gondoltam volna, csak az itt elhangzottak körül forogtak a gondolataim. A tollat nem kellett a kezembe venni azért, hogy a megszokott téridomokat firkáljam a füzetembe unaloműzőnek.

A 12. óra után

Ezen az összejövetelen értékes tapasztalatot szereztem arról, hogy...

...mennyire fontos egy embert először megismerni, mielőtt ítéletet vagy véleményt mondok róla.
...mennyire kell figyelni a másik arcára, amely sokféle gondolatot ébreszt bennem.
...mennyire nehéz elfogadni és elsajátítani egy olyan módszert, amely felfogásában különbözik a mi gyakorlatunktól.
...milyen ritkán van rá mód és idő, hogy kipróbáljam a kreativitásom (problémamegoldás kiscsoportban), és milyen jó, hogy vannak ötleteim.
...hogy még mélyebbre vagyok képes ásni önmagamban, és hogy ez milyen nehéz.
...mennyire fontos saját érzéseink pontos megfogalmazása.
...erőfeszítés után a mélyben levő problémák elmondása megkönnyebbülést hoz.
...olyan dolgok is rejlenek az emberekben, amelyekre nem is gondoltam.
...hogyan tehetem a tanítványaimat saját életük részesévé.

Azt tanultam, abban erősödtem meg, hogy...

...előbb magamat kell jobban megismerni, a helyes önismeret után jöhet csak mások megismerése.
...önfegyelemmel sikerül megállnom, hogy ne mindig a magam tapasztalatait meséljem.
...hogy bízzam önmagamban.
...a problémahelyzeteket azoknak kell megoldaniuk, akiké a probléma valójában. Nem kell a világ dolgait nekem egyedül elvégeznem.

...a gyermek kreativitását jobban kell erősítenem, mert az jó érzést kelt benne is.

...a pedagógusnak nem kell tökéletesnek lennie, meg lehet bízni a gyerekekben.

...kifejezőkészségem főleg bírálat vagy nemtetszés esetén nem megfelelő. Lehetőséget kaptam ennek kijavítására.

...nekem is jobban meg kellene nyilatkozni feszültség- és szorongásmentesen, de továbbra sem bízom eléggé az emberekben.

...azt hiszem, hogy másokra figyelek, holott sokszor a saját gondolataim foglalnak el, magamat tartom nagyon fontosnak önmagam számára.

...közelebb kerülhetek a diákokhoz, ha el tudom fogadni őket olyannak, amilyenek, s nem kell őket megváltoztatnom erőszakkal, de jobbítani lehet őket szép szóval. A bennem lévő pozitív tulajdonságokat tudatosan ápoljam, és merjem vállalni ezeket a nyilvánosság előtt is.

...számomra nagyon sokat jelent, hogy beszélhetek magamról, még akkor is, ha közben gombóc van a torkomban, és arra gondolok, hogy nem is úgy értékelték esetleg a lényeget, ahogyan én szeretném.

Az szeretném még mondani, hogy...

...nagyon örülök, hogy itt lehetek, szinte már kezdem észrevenni a jelentőségét.

...a gyakorlatokból vett konkrét példák és azok elemzése számomra fontos és hasznos.

...jó, amikor megerősítést kapok arról, hogy helyesen tettem valamit.

...nagy nehézséget okozott számomra, amikor önmagamról kellett vallani. Nagyon nehéz lesz a belém rögzült rossz pedagógiai gyakorlatot önmagamból kiírtani, helyette jó konfrontáló énüzeneteket mondani.

...jó érzéssel megyek haza, nem úgy, mint a múltkor. Sok minden mélyre eltemetett dolog felszínre került bennem az eltelt egy hét alatt. De már nem bánom, nem félek tőle.

A 18. óra után

Ezen az összejövetelen értékes tapasztalatokat szereztem arról, hogy...

...a legnagyobb hibákat akkor követtem el, amikor a viselkedés megfogalmazása helyett minősítettem.

...jobban kell figyelni üzeneteink megfogalmazására, hogy mindkét félben jó érzéseket váltsunk ki.

...hogyan lehetne finomabban, érthetőbben a saját konfliktusaimat másokkal is megértetni.
...ha értő figyelemmel kezelünk egy ellenállást több a valószínűsége, hogy közösen jó megoldást találunk.
...a szó súlya nagy. Mások érzését megfogalmazni, tudni jó dolog. A jó szó hatása óriási.
...az ember, a másik, úgy reagálhat egy jó szóra, hogy teljesen más mechanizmusok lépnek benne működésbe, mint amit róla feltételezünk, mint amit tőle megszoktunk. Vagyis a jóra jóval felel.
...sokkal könnyebb általánosan beszélni valamiről, mint röviden, pontosan, konkrétan megfogalmazni a problémát.
...nagyon sok rossz beidegződéssel dolgozunk.
...le kell győzzem az idegességemet, a dühömet, ha konfrontálni akarok valakivel.
...másnak is vannak nyomasztó gondjai, és a legzárkózottabb is megnyilatkozik, ha értő figyelmet kap. Nem csupán a módszert tanuljuk, hanem személyiségünk is sokat fog változni a tanfolyam végére.
...Nem tudok nemet mondani, és hogy ez milyen nagy baj. Eddig is éreztem valamit e körül, de még soha sem fogalmaztam meg. Itt még sok a tennivalóm.
...Minél nehezebb az ismeret alkalmazása, annál jobban elfáradok, annak ellenére, hogy érdekes.
...az ember mielőtt mond valamit,nagyon jól gondolja át, és jól fogalmazza meg.
...nem igaz az, hogy én mindig alávetem akaratomat mások akaratának. De vajon miért ringatom magam ebbe?

Azt tanultam, abban erősödtem meg, hogy...

...nem bezárkózni, elfordulni kell, hanem fáradni azon, hogy pontos legyek a mondanivalómban. Az emberi kapcsolatok javíthatók.
...nagyon sokszor rosszul szólunk a tanítványainkhoz és egymáshoz, és ettől van az, hogy a nevelésünk hatása elmarad.
...több időre van szükségem, hogy magamban és magamnak tisztázzak dolgokat.
...nagyon sok gyakorlásra van szükségem még ahhoz, hogy ezeket a mindennapi munkámban is megvalósítsam.
...mindent meg lehet mondani úgy, hogy talán foganatja lesz, de ehhez sokat kell tanulnom.
...sajnos a kapcsolataim romlásáért én is felelős vagyok.

...nem olyan bonyolult ez az egész, csak egy kicsit jobban oda kell figyelni a körülöttem folyó életre.
...valóban lehet a problémákat másképp kezelni, mint eddig, hogy ezt a módszert az eddig megismertek alapján elég nehéz a gyakorlatba átültetni, de amikor sikerül, akkor az nekem jó érzés volt, és azt éreztem, hogy érdemes ezen fáradozni.

Azt szeretném még mondani

...a tréning során nagyon sok kérdés, gondolat merül föl bennem, szünet nélkül foglalkoztatnak az itt hallottak.
...most kissé zavarossá vált előttem a világ, de bízom abban, hogy ez majd fokozatosan letisztul.
...nagyon elfáradtam, bizonytalanná váltam.
...úgy érzem, túlságosan merev, álszemérmes világban éltünk eddig. Miután ebben nőttem fel, borzasztóan nehéz a váltás, annak felismerése és tudatosítása, hogy az önbecsülés, az önérték, a büszkeség, a nyitottság, az empátia nélkülözhetetlen ahhoz, hogy őszinte emberi kapcsolatokban létezhessünk. Jó lenne, ha minden ember, aki ugyanolyan válságban van önmagával és környezetével, mint én, részt vehetne ilyen önerősítő tréningen. Ez a biztonságérzethez nélkülözhetetlen.
...ma nagyon jó gyakorlatok voltak, sok „lelki munkát" végeztem, ami azért értékes számomra, mert jól megdolgoztatott.
...ezután még pontosabban és jól érthetőbben próbálok fogalmazni, hogy másoknak is okozzak egy kis szívdobogást.

A 24. óra után

Ezen az összejövetelen értékes tapasztalatokat szereztem arról, hogy...

...a „nincs vesztes" mód milyen felszabadító érzéssel jár mindkét fél számára. A megkönnyebbülés, az öröm jó érzése a kapcsolat erősödéséhez vezet.
...a Gordon-módszer mégiscsak alkalmazható sok helyzetben, bár sokáig kételkedtem benne.
...akik hatnak rám vagy hatottak rám gyerekkoromban, milyen tulajdonsággal bírtak, és milyen döntő volt ez az én személyiségem alakulásában.
...mennyire sok problémát és konfliktust milyen egyszerűen meg lehet oldani, ugyanakkor mennyire nehéz a jó elméletet a gyakorlatba átvinni.

...milyen hasznos tudatosan összeszedni az engem ért hatásokat, a befolyásoló személyek tulajdonságait, a hatalom mennyire rontja a kapcsolatokat.

...minden emberi lényt érdemes egyenrangú partnerként kezelni. Még a gyereket is!!!

...ami először antagonisztikus ellentmondásnak tűnik, azt közös akarattal pillanatok alatt rendezni lehet, és mindenki számára megnyugvást hoz.

...nagyon nehéz a belém rögződő szokásoktól megszabadulni. A nincs vesztes megoldási módban, a gyermek szerepébe élve magam, mennyire jó érzés volt, hogy értő figyelmet kaptam, és egyenrangú partnerként kezeltek.

...még mindig nem vagyok „tökéletes", minél többet tanulok, annál távolabb kerülök ettől.

Azt tanultam, abban erősödtem meg, hogy...

...hajlamos vagyok megfeledkezni a régebben kitűzött célokról.

...a saját céljaimmal nézzek szembe, és értékeljem, meddig jutottam el.

...tudjam magamat módosítani, ha nem úgy indultam volna el, ahogyan kell.

...a bennem megfogalmazott „ellenkezések" sorra megdőltek, mert a módszer világosan megcáfolta ezeket.

...azért vagyok én időnként dühös és ellenséges az igazgatómmal szemben, mert ő úgy viselkedik velem, hogy az ezt váltja ki belőlem. Neki is el kellene végeznie ezt a tanfolyamot.

...a jó kapcsolatok a földön köttetnek, nem az égben. Az ember saját maga alakítja olyanná, amilyenné szeretné. Csak egy kis emberség és odafigyelés kell hozzá.

...jó, ha nem felejtem el: én is voltam gyerek.

Azt szeretném még mondani, hogy...

...úgy érzem, rövid lesz a tanfolyam, kellene még több óra a gyakorlásra, a szituációk megbeszélésére.

...szerintem vannak olyan helyzetek, amelyeket nem lehet megoldani, illetve képtelennek érzem rá magamat.

...egyáltalán nem erősödtem meg, sőt elbizonytalanodtam. Amit elméletben olyan jól tudok, azt miért nem tudom alkalmazni?

...zavart, hogy most éppen tanítanom kellene, nem tudtam teljes erőbedobással részt venni a foglalkozáson. Nem igazán értettem a feladatot sem. Dühített mindez, s az is, hogy sokszor az ellenkezőjét csinálom annak, amit itt tanultam, holott ezt szeretném csinálni.

...nagyon jól érzem itt magam, és rossz nekem az, hogy holnap vége lesz. Nem tudom, hogy emiatt hogyan alszom majd ma éjjel.

...ahogy gyűlnek az ismereteim, gyakran zűrzavar is keletkezik bennem. Bizonyos fogalmak jelentését ilyenkor ijedten tisztázom. Kissé szorongok, lesz-e kitartásom mindig megtenni ezt.

A 30. óra után

A zárófoglalkozáson a résztvevők a tréning egészére vonatkozó visszajelző lapot töltenek ki. Ennek két kérdésére adott válaszok egy részét adom közre.

Írd le saját szavaiddal, milyen érzéseid vannak a tanfolyammal kapcsolatban!

- Nagy megelégedettség, hogy végre volt valami, ahol jól éreztem magam, kedves emberekkel voltam együtt, önmagam számára elfogadóbbá váltam.
- Jó érzéseim vannak. Meglepődtem, hogy mindenki kitárulkozott, s ez nyugalommal töltött el engem is.
- Jó kis agytorna volt. Nyugodt ritmusa segített a témák befogadásában.
- Nagyon jó volt, hogy elmondhattam a gondolataimat, és meghallgattak.
- Őszinte, nyílt kapcsolat kialakításában segített engem, bátrabban merek beszélni akkor is, ha nem egyenrangú féllel állok szemben.
- Szeretném folytatni, mert tetszett, ezzel a tapasztalattal azt tanultam, hogy nyugodt is tudok lenni. Nem éreztem soha, hogy kioktatnak, hogy én kevesebb vagyok, és ez nagyon jó érzés nekem.
- Nagyobb lett az életkedvem, jobban tudom szeretni magamat, és ezáltal az embereket. Merem vállalni az érzéseimet. Tele vagyok bizakodással.
- Nagy dolognak érzem, hogy megtanultam énnyelven fogalmazni.
- Hasznos volt számomra, sokkal tudatosabban választok ezután módszert a konfliktusok rendezésére. Saját személyiségemmel kapcsolatban is tisztázott bennem néhány dolgot.
- Teljesen másképp látom a szituációkat, helyzeteket, érzek magamban erőt, hogy a későbbiekben bátrabban fogjak hozzá gondjaim megoldásához.
- Olyan emberi tulajdonságokkal gazdagodtam, amelyek azt hiszem, bennem voltak valahol elrejtve, de a tanfolyamon kerültek a felszínre.
- Nagyon hasznosnak éreztem nemcsak tanári munkámhoz, hanem - ahogy vártam - más kapcsolataimhoz is. Olykor még vannak bennem kételyek, hogyan működik ez a valóságban. De hogy jó, az már a csoporton belül is látszik.

- Reményt keltett bennem, hogy van értelme annak, amit csinálok. Végre valami olyat tanultam pedagógiából, ami élő, használható dolog. Szeretettel gondolok a társaimra.
- Nagyon nagy élmény volt. A sok értelmetlen továbbképzés után olyan segítséget kaptam, amit talán használni is tudok, Végre egyszer magammal is foglalkozhattam.

Írj fel néhány változást, melyeket saját viselkedéseden észleltél!

- Hatékonyabban konfrontálok.
- Megértőbb, elfogadóbb lettem másokkal szemben. Gyakrabban van igényem arra, hogy beszéljek az érzéseimről.
- Nem oldom meg mások helyett a konfliktusokat.
- Merek nemet mondani arra, amire eddig meg sem mertem próbálni.
- Jobban átgondolom, amit mondani szeretnék.
- Őszintén elmondom, hogy mi a bajom.
- Nem akarok rögtön mindenkit a saját igényeim szerint átformálni.
- Gátlásosságom engedett, nem érzek mindig görcsöt. Nem beszélek bele más mondanivalójába.
- Felszabadultabbá váltam.
- Több időt adok a másik embernek, hogy beszélhessen.
- Kritikusabb lettem önmagammal szemben.
- Érzékenyebb lettem önmagammal szemben.
- Rájöttem arra a hibámra, hogy mindig megoldásokat, döntéseket próbálok hozni másnak is.
- Rájöttem arra, hogy pozitív énüzeneteket nagyon ritkán küldtem, inkább a minősítés volt gyakori.
- Nyugodtabb, türelmesebb lettem, ki tudom mondani, amiről azt hittem, hogy nem.
- Kevesebbszer minősítek.
- Kiegyensúlyozottabb lettem.
- Nehezebben lehet „kiakasztani".
- A gyermekeimet egyenrangú partnernek látom.
- Nyitottabb, bátrabb lettem.
- Vidámabb lettem.
- Magabiztosabb lettem.
- Mielőtt reagálnék, próbálom átgondolni és pontosan megfogalmazni magam számára, hogy mi is az igazi problémám az adott helyzetben.
- Az iskolában jobban tudok a saját dolgomra koncentrálni, nem veszek a vállamra olyat, ami nem feltétlenül az én dolgom.

- Indulataim felett már néha tudok uralkodni.
- Elfogadom, hogy valaki más véleményen van.
- Nem nevelem a környezetemet állandóan.
- Derűsebben fogom fel a problémákat annak tudatában, hogy meg tudom oldani őket.
- Nőtt az önbizalmam.

A vizsgálati adatokból levont következtetések *összegzéseként megfogalmazhatjuk, hogy a tanári hatékonyságfejlesztő tréningen résztvevők átélik az elfogadó, meleg, bizalomteli légkört és modellszerepként felfogva a csoportvezetők munkáját, megfigyelhetik kialakításának fogásait; kommunikációs ügyességre tesznek szert; konfliktusmegoldási módokat tanulnak; az attitüd finom áthangolása megtörténik. Megjelenik ugyan, de kevés az önismereti elem, így az alapképességek fejlesztése töredékes a rövid időtartam miatt, a viselkedés áttanulása is tiszavirág-életű.*

6. A LÉLEKTANI CSOPORTMUNKA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Az előző fejezetben ismertettem olyan vizsgálat eredményeit, amelyet nagy mintán, de Amerikában végeztek. (LIEBERMAN) A másik kutatás a hazai lélektani csoportok hatékonyságáról szólt. (BARCY) A következő ugyan kis mintán, de már a pedagógusok felkészítésében alkalmazott pszichológiai csoportmunka eredményeit vizsgálta. (BAGDY) A tanári hatékonyságfejlesztő tréningek tapasztalatai pedig még konkrétabban mutatták, hogy *a csoportos lélektani munka alkalmas azoknak a képességeknek a fejlesztésére, amelyeket a pedagógusszemélyiségben alapvetőnek tartunk.*

A kutatási eredmények bíztatóak, mégis találkozunk olyan véleményekkel, hogy a lélektani csoportmunka intézményes formában, tanulmányi programba építve nem művelhető. A leggyakrabban elhangzó érvek a következők:

- Nem lehet érvényesíteni az önkéntesség elvét.
- A természetes (tankör) és mesterséges (pl.: önismerti csoport) csoportok egybeesése miatt a csoportfolyamatok és a reális társas kapcsolatok egymásra rétegeződő terei alakulnak ki. Ezek kikerülésére nincs mód, így a csoportfolyamatok, változások, követhetetlenek, jelentésük zavarossá válik.
- Sajátos helyzetbe kerül a lélektani csoportmunka vezetője, a tanári és a csoportvezetői szerep konfliktusai miatt.
- A csoportok időtartama nem teszi lehetővé az eredményes munkát.
- A csoportvezetéshez speciális szakmai felkészültség szükséges, így az általános bevezetéshez a személyi feltételek nem bíztosíthatók.

A fenti ellenérvek figyelembe vétele nagyon fontos, hiszen a lélektani csoportmunkában a személyiségfejlődés lehetőségét és a sérülés elkerülését biztosítani kell, de *kellő szakértelemmel*, megfelelő keretben ezek a feltételek megteremthetőek.

Jelenleg is folyik lélektani csoportmunka a pedagógusképző intézményekben, de ezek értékeléséről és tapasztalatairól nagyon keveset tudunk. A csoportos pedagógiai

gyakorlatok, a különböző elnevezéssel szereplő szituációs foglalkozások vezetői eredményesnek tartják ezeket a munkaformákat. Ami ismert probléma, az a kevés óraszám lehetősége, és a sok esetben hiányzó felkészültség.

Ha végiggondoljuk azt, hogy a személyiségfejlesztő csoportok milyen szerepet töltenek be a pedagógus mesterségre való felkészülésben, akkor keresnünk kell ezek legmegfelelőbb módjait.

A Veszprémi Egyetemen 1990-től folyik tanárképzés. A Pedagógia-Pszichológia Tanszék kezdettől fogva olyan képzési programot állított össze OROSZ SÁNDOR tanszékvezető egyetemi tanár vezetésével, amely *a pedagógus mesterségre való felkészítésben az elméleti tudás mellett alapvető célnak tekinti a pedagógusszemélyiség kialakításának segítését is, minden hallgatót érintően.*

A tanszék munkatársaként kollégáimmal együtt már több éve vezetek önismereti gyakorlatot és helyzetgyakorlatokat. Nagy óvatossággal kezdtük ezt a munkát.

A megismert kutatási eredmények és a saját tapasztalataim - több mint 60 csoport - alapján kialakítottam egy olyan programot, amely a pedagógusszemélyiség kialakulását hatékonyan tudná segíteni, és egyben a pedagógus mesterségre való felkészítés megújítását is jelentené.

6.1. Alapelvek

A lélektani csoportmunka általános alapelvei a pedagógusképzésben a következők:

- A pedagógus legfontosabb *munkaeszköze a személyisége.*
- A pedagógusszemélyiség kialakításának feladatát a pedagógusképző intézményeknek vállalniuk kell. Ez a hagyományos oktatási formákban nem megoldható.
- A csoportos pszichológiai munka pedagógusképzésben történő alkalmazásának pontos *kidolgozása előttünk álló feladat.*
- A csoportpszichoterápiás munka és más lélektani csoportok tapasztalatait hasznosítani lehet és kell a tanári mesterségre való felkészítésben.

- A kutatási eredmények igazolták, hogy *az eredményes pedagógiai munkához szükséges képességek fejleszthetők,* tehát a pedagógus mesterség tanulható.
- Az eddigi kutatási eredmények alapján *a következő fázisok különböztethetők meg a csoportmunka folyamatában:*

  a) az önismereti érdeklődés felkeltése, a csoporttag alkalmasabbá tétele a csoportos pszichológiai munkára, csoportkohézió erősítése;

  b) a társas hatékonyságot segítő kommunikációs készségek fejlesztése tréning formában;

  c) iskolai helyzetek szimulálásával az előbbi készségeknek a begyakorlása, különös tekintettel az együttműködéshez és a konfliktusmegoldáshoz szükségesekre.

  d) valóságos tanítási tapasztalatok (tanítási gyakorlat, óraadás, magántanítás) csoportos megbeszélése a szakmai tudatosság és a megváltozott viselkedés repertoár megtámogatása kognitív munkával.

- A pedagógus mesterséghez szükséges személyiségi erők feltárása, a különböző képességek fejlesztése *csak hosszú, (100 óra fölötti) folyamatos lélektani csoportmunkában történhet.*
- A csoport vezetője *nem terapeuta és nem oktató, hanem facilitátor,* aki segíti a változáshoz szükséges csoportklima kialakulását és mind a csoport egészére, mind az egyéni fejlődésre figyel.
- A hallgatói csoportokat *felkészült, kiképzett* csoportvezetők vezetik és műhelymunka keretében biztosítják az esetmegbeszéléseket, szupervíziót.
- Elfogadjuk a személyközpontú megközelítést mint alapszemléletet, „pedagógiai anyanyelvet" a munkánkban. A csoportvezetésben vállaljuk a „bölcs eklekticizmust".
- Azt gondoljuk, hogy *a kapcsolatfelvétel módja szükségszerűen nem határozza meg a kapcsolat minőségét* - bár kétségtelenül befolyásolja -, így megfelelő csoportvezetői attitűddel könnyíthető a kötelezőség terhe is.
- A hallgatók a csoportos pszichológiai munkában *nem egyéni igény szerint vesznek részt, de az előzetes interjúval kiszűrhetők azok, akiknek ez a munkaforma túlságosan megterhelő lenne* az adott időpontban. Ezekben az ese-

tekben lehetőség van egyéni fejlesztő foglalkozásra, csoportváltásra vagy egy későbbi időpontban (félév) induló csoportban való munkára.

- A csoportba bekerült beteg, vagy teljesen elütő értékrend szerint szerveződő személyiség számára *a csoport elhagyását biztosítani kell.*
- Az egyetem keretein kívül megszerzett csoporttapasztalatot hivatalos igazolás mellett a tanszék elfogadja.
- A csoportmunkát igazoló *leckekönyvi aláírás jelenléthez* kötött (a félévi óraszám -10 %).
- A csoportvezető *minden csoportszakaszban ajánlást fogalmaz meg a csoport céljára vonatkozóan.* A pontos munkaszövetség kialakítása viszont csak közösen lehetséges, azért, hogy a csoporttagok belső készenlétének leginkább megfelelő programot lehessen megvalósítani. A folyamatos tervezés jegyzőkönyvezéssel is segített.
- Amennyiben a személyi feltételek biztosíthatóak, egy-egy csoportot *folyamatosan ugyanaz a csoportvezető vezet.*
- A csoportvezetők *nem kerülhetnek értékelő helyzetbe az általuk vezetett csoportok tagjaival.* Törekedni kell - a vezetett csoportokkal kapcsolatban - a tanári szerep teljes kikerülésére.
- A csoport és a csoporttagok terhelhetőségének megállapítása a csoportvezető *feladata és felelőssége.*
- *A csoporttitok elfogadtatása általánosan érvényes minden csoportszakaszban.* A magnetofon és videofelvételek csoporton belüli és kívüli felhasználásához a szereplők beleegyezése szükséges.
- A program minden szakaszában előnyük van *a személyes aktivitást növelő módszereknek az egyénileg meghatározott feladatoknak* (ki, miben és hogyan akar fejlődni). Folyamatosan szorgalmazzuk a csoportokban készített hang- és videófelvételek egyéni és csoportos formában történő felhasználását *visszajelentés* céljából.
- Ami ezeken a csoportokon történik csak annyiban értékes, amennyiben mindennapi életünket gazdagítja, amennyiben a külvilággal való mindennapos kapcsolatunkat javítja.

6.2. Kapcsolat-program

Mottó: „Nem létezik olyan filozófia, meggyőződés vagy elvrendszer, amelynek elsajátítására bárkit rábeszélnék. Csak arra vállalkozhatom, hogy az én tapasztalatom pillanatnyi jelentőségét én értelmezzem, és aszerint éljek. És igyekszem másoknak lehetővé tenni és megadni a szabadságot, amellyel a maguk belső szabadságát létrehozhatják, s ezzel a maguk tapasztalatait a maguk számára értelmezhetik."

(CARL ROGERS)

A *program célja* egy olyan kapcsolatháló létrehozása, amelyre jellemző a nyíltság, a törődés, a kölcsönös függés, az egymás igényeire való figyelés és az elkülönülés lehetősége: amelyben változásokat lehet létrehozni.

Ez a program a *csoportos lélektani munkának azokat a formáit* foglalja magában, amelyek a pedagógus mesterséghez szükséges képességek fejlődéséhez adnak alkalmat, gyakorló terepet. A több mint 100 órás folyamatban végig a pedagógus-személyiség kialakulását segítjük. A személyiségeszközök birtokbavétele, a saját lehetőségek, erők felfedezése, kézbentartása játssza a legnagyobb szerepet. A tudatosítás oldja a belső ellentmondásokat, és lehetővé teszi az attitüdök áthangolódását és a magatartás korrektív változását. *A személyiségfejlesztő program egészének célja az egyén változásának, fejlődésének elősegítése, élményfeldolgozási és feszültség-szabályozási módjaiban, szükségleteiben, magatartásában.* Minden programszakaszban jelen van a pedagógusi alapképességek (empátia, kongruencia, elfogadás) fejlesztése.

Abban hiszünk, hogy csak azok a pedagógusok képesek a gyermekek optimális fejlődését hozzáértő módon segíteni, akik *saját fejlődésük során maguk is megtapasztalták azt.*

6.2.1. Önismereti gyakorlat (30 óra)

Tanulható, fejleszthető, megtapasztalható: nyitottság a másik ember felé, a másság tisztelete, elfogadása, szociális érzékenység, gondolatok, érzések kifejezése, saját élményből való tapasztalatszerzés stb.

A pedagógusszemélyiség fejlesztésének első szakaszában a személyiségi „eszközök" tudatosabb kapcsolati működését segítő módszerek kapnak nagy szerepet. Nem egy tulajdonságlista összeállítása a cél, hanem a rejtett erők, a személyes értékek felfedezésén keresztül *a hallgatók tapasztalatokat szereznek arról, hogy egy adott helyzetben mire képesek, és arról, mi hogyan megy végbe bennük ezekben a szituációkban.*

Ez az önmegértéshez vezető út maga az önismereti folyamat. Az önismereti gyakorlat célja az, hogy létrejöjjön a *valódi önkíváncsiság.* A csoporttagok viselkedésükkel, verbális visszajelentéseikkel tükröt állítanak, de az önismereti fejlődésben nem a tükör a legfontosabb, hanem a tükörbe nézés, a *visszajelentés igényének szokása.*

Az önismereti gyakorlat kiemelten kezeli az *érzések kifejezésének fejlesztését, a személyesség növelését.* Tiszta kommunikációra törekszik, és megteremti azt a meleg elfogadó légkört, ahol az önmegismerés, változás, tanulás könnyebbé válik és az önismereti igény megerősödik. Az önismereti gyakorlat alapmódszere a strukturált gyakorlatok alkalmazása.

6.2.2. Szociális készségeket fejlesztő tréning (30 óra)

Tanulható, fejleszthető, megtapasztalható: segítő készségek, mások meghallgatása, visszajelzés adása, segítő beszélgetés, kapcsolaterősítő készségek, én-nyelv, saját igények megfogalmazása és érvényesítése (asszertív viselkedés), a viselkedésváltoztatás konstruktív módjai, a befolyásolás eszközei konfliktushelyzetben stb.

A személyes *hatékonyságot fejlesztő tréningeken* folytatódik az érzések kifejezésének tanulása és a szociális készségek fejlesztése.

A tréning-módszernek három lényeges eleme van:

1. *Modellnyújtás* (csoportvezető, film, videó, csoporttagok által).
2. *Viselkedéses próba* (szerepjátékok).
3. *Társas megerősítés* (visszajelentés).

A tréningcsoportban tapasztalati tanulás folyik. A tapasztalatok, az együtt átélt események felkeltik a változni akarás szándékát, és lehetőséget nyújtanak a változással járó kísérletezésre.

KURT LEWIN modellje szerint az ilyen jellegű csoporthelyzetben létrejövő tanulási folyamat három alapvető részre tagolódik:

a) lazítás (az elmozdulásra való szükséglet, vágy megteremtődése),
b) próba (a kísérletezésre alkalmas közeg léte, feltétele az új hipotézisnek, az új identitás kipróbálásának),
c) előadás (a megszilárduló új értékek működtetése, új identitás).

A mindennapi életben létrejövő változások feltételei azonosak a tréningen bekövetkező változások feltételeivel, de ez utóbbi gyorsabban és intenzívebben teremti meg ezeket a feltételeket:

- létrehozhat elégedetlenséget,
- segít az önismeret fejlesztésében,
- kimozdíthat a rutinból,
- új modelleket mutat be,
- lehetőséget nyújt ezek kipróbálására biztonságos légkörben,
- biztosítja a választás lehetőségét,
- közös kultúrát, referencia csoportot adhat az egyénnek. (MEZEI é.n.)

A tréning *alapmódszerei a strukturált tapasztalatszerző gyakorlatok, a modelltanulás, ösztönző emlékeztetések, megerősítés, viselkedés gyakorlása, viselkedési próbák, videós-magnós visszajelzések.*

A társas készségeket fejlesztő tréning jellegzetes formája a hatékonyságfejlesztő, önérvényesítő tréning, amelynek a társas készségek bátrabb használata, a gátló szorongások csökkentése a céljuk.

A strukturált tanuláselméleti megközelítés az érzelmi megnyilvánulásokkal kapcsolatban azt mondja, hogy *egy adott érzéshez tartozó külső megnyilvánulás akaratlagos megvalósítását közvetlenül követi ennek az érzésnek belső szubjektív élménye.* A különböző érzések szubjektív átélését elősegíti, ha ezeknek az érzéseknek a külső viselkedési jeleit közvetlenül gyakoroljuk, kipróbáljuk, és megtapasztaljuk azokat a kedvező reakciókat, amelyeket ez a viselkedés másokból kivált.

A hatékonysági tréningekkel dolgozó szakemberek abból a feltevésből indulnak ki, hogy *az önbecsülésben, önbizalomban, az attitüdökben bekövetkező változások*

követik és nem megelőzik a nyílt viselkedés változását. Így e tréningek célja, a csoporttagok mások számára érzékelhető viselkedésének megváltoztatásában való segítség.

Sokat vitatott kérdés a modelltanulás eredményessége, mégis érdemes megismerkedni a modellnyújtás elveivel.

A modellnyújtás azt az elvet alkalmazza, miszerint egy kép felér ezer szóval. Megmutatni a csoport tagjainak mit lehet csinálni sokkal eredményesebb tanítási módszer, mint elmondani.

LIBERMAN és munkatársai így írják le azokat a helyzeteket, amikor modellnyújtásra szükség van:

1. A modellnyújtás hatásos módszer ahhoz, hogy az *új tagnak* megmutassa, mit várnak el tőle, ha a csoporttag az instrukciók alapján *nem tudja megvalósítani viselkedésében az expresszivitást és az asszertivitást.*
2. Amikor viszonylag *összetettebb viselkedéseket* tanulnak a modellnyújtás lehetővé teszi, hogy a csoporttag az egész viselkedési mintázatot átlássa (pl. megegyezéses konfliktusmegoldás).
3. A modellnyújtás alkalmat ad arra, hogy a viselkedés *nem verbális, expresszív sajátosságai is megfigyelhetők, tanulhatók legyenek* (gesztusok, szemkontaktus, hangtónus stb). (LIEBERMAN és mtsai, 1981.)

A modellnyújtás hatásos az új válaszok kialakításában, de a csoporttag meglévő válaszrepertoárjának rendelkeznie kell az alapelemekkel.

A kommunikációs készségek csoporthelyzetben történő gyakorlása elősegíti, hogy a gyakorolt viselkedés a valós élethelyzetekre is átvihető legyen. A csoporthelyzet sok tekintetben hasonló az életben előforduló helyzetekhez, ahol a személy nyíltan kifejezheti érzéseit.Továbbá alkalmat ad azoknak a szociális készségeknek a gyakorlására, amelyekre a csoporttagnak a munkájában vagy a magánéletében szüksége lehet. *A tréning igazi célja a viselkedés változása természetes helyzetben.* (LIBERMAN és mtsai., 1991.)

A szociális készségek tanulása sokféle keretben történhet. (kommunkációs tréning, konfliktuskezelő tréning, asszertív tréning stb.) De a pedagógusok és a pedagó-

gusjelöltek számára jelenleg a leginkább elterjedt változat a *GORDON tanári hatékonyságfejlesztő tréning*. E tréning tartalmi jellemzőiről a pedagógusmesterség elemei között szereplő kommunikációs ügyességnél és a megegyezéses konfliktusmegoldásnál már szóltam.

6.2.3. Helyzet- és konfliktusmegoldó gyakorlat (30 óra)

Tanulható, fejleszthető, megtapasztalható: saját iskolai és családi élmények szerepe a pedagógusi viselkedésben, iskolai helyzetek elemzése, korrektív viselkedés kipróbálása, szándékolt és valódi hatás különbözősége, konstruktív helyzetalakítás, gyors helyzetfelismerés, kreativ problémamegoldás, viselkedésrepertoár bővítése stb.

Ez a programszakasz *sajátos integrált foglalkozásokból* áll. A csoportmunka az egyéni feladatok megtervezésével indul. A csoport tagjainak egyénileg is gondolkodniuk kell azon, hogy mit akarnak gyakorolni. A cél megfogalmazásakor külön hangsúlyt kap, hogy olyan iskolai helyzetekben próbálják ki magukat a hallgatók, amelyekben bizonytalanok, vagy nem tudják elképzelni, hogy eredményesek legyenek. Ezek általában konfliktushelyzetek.

Az egyéni *feladatok megtervezését konfliktuslistával is lehet segíteni*, de ha a csoporttag ezektől eltérő helyzettel akar dolgozni, akkor a csoport vezetője segít a kívánt szerephelyzet felépítésében. A konfliktuslista megtörtént esetek gyűjteménye.

- Egy diák az iskolai büfében sorozatosan ezreseket költ. Az osztálytársait vendégeli meg. Kérdésedre azt feleli, hogy a szüleitől kapja a pénzt, neked viszont gyanús ez az egész.
- Egy diák elment a szüleivel síelni szorgalmi időn belül. Nem szóltak előre az iskolában, pedig ennek megvan a lehetősége. A diák orvosi igazolást hoz arról, hogy beteg volt, társainak viszont elmondja, hogy síelni voltak. Tanítványaid ezt elmondják neked.
- Egy diák sorozatosan késik a kollégiumi kimenőről és enyhén alkoholos állapotban van.
- Egyik tanárkollégád annak a diáknak aki nem hozza a felszerelését, tantárgyi elégtelen ad. A gyerekek nem mernek szólni neki, neked panaszkodnak.

- Az osztályodban mindenki megveszi a hangversenybérletet, de a fiúk már a második hangversenyre nem jönnek el. Kérdésedre azt válaszolják, hogy mindannyiuknak hasmenése volt a menzai kajától. Nevetnek, de kitartanak az indoklásuk mellett.
- Középiskolás tanítványaid hosszasan csókolóznak az iskola folyosóján. Az igazgató arra kér, hogy szüntesd meg.
- Tanítványod szülei jól beszélnek angolul, ő többször hivatkozik arra: anyukám szerint nem így kell mondani, vagy ilyet az angolok sohase mondanak.
- Egyik diák sorozatosan kisebb ajándékokat hoz neked. Öngyújtót, mappát, tollakat. Mindig annyit mond: anyukám küldi.
- Egy diák szülei nagy Mercedes autóval járnak a gyerekükért. Közel laktok egymáshoz. Te busszal jársz. Mindig betuszkolnak, hogy ne kelljen buszoznod. Szeretnél kitérni a kocsikázás elől.
- A melletted ülő idősebb kollégád gyakran kérdezi, hogy sikerült az órád. Elmondod, és ő mindig kioktat, mit miért ne úgy csinálj, ahogy csinálod.
- Egyik szülővel találkozol az utcán, aki tanácsokat ad a tanításhoz. Arra hivatkozik, hogy a másik gyereke milyen jól halad, milyen jó módszerei vannak annak a tanárnak. Segíteni szeretne, mert úgy gondolja egy kezdőnek nagyon nehéz, és azt szeretné, hogy a gyerekének ne legyen hátránya a te kezdőségedből.
- Középiskolai osztályodban néhány fiú mereven nézi a melledet, hogy zavarba hozzon. Zavarban is vagy.
- Felolvasod a szóbeli jegyeket. Az egyik diák így szól: meg tudja nekem magyarázni, miért kapok ilyen szar jegyeket?
- Bemész az osztályterembe és látod, hogy az egyik diák téged majmol.
- Az egyik diák arra a kérdésedre, hogy miért nem készült, így válaszol: mert nem volt kedvem.
- Kiosztod a dolgozatokat és utána bemondásra írod be a naplóba a jegyeket. Az egyik fiú kettest diktál be az egyes helyett. Amikor másodszorra rákérdezel: - Hányas? - akkor mondja a valódi osztályzatot.
- Óra előtt mielőtt az osztályterembe lépnél, a következőket hallod: add vissza a füzetemet, mert jön ez a dög csótány.

- Farmerben, pulóverban irod a folyosói asztalon azoknak a nevét, akik nyári munkára jelentkeznek. Tanítványaid körbefognak. Egy fiú a fenekedre üt, mert összetéveszt egy osztálytársával. Amikor visszafordulsz elvörösödik és elrohan.
- Az osztályodban felveted, hogy szívesen elmész velük kirándulni szombaton. Majdnem az egész osztály jelentkezik, és megegyeztek abban, hogy reggel 9 órakor találkoztok. A megbeszélt időpontban csak egy kislány álldogál az iskola előtt, a többiek nem jöttek el.

Az iskolai helyzetekkel, konfliktusokkal történő munka formái mindig a csoporttagok igényeinek, terhelhetőségének megfelelően alakulnak. Fiktív helyzeteket csak akkor alkalmazunk, ha nem tudjuk a csoporttagok élményeit (akár velük történt, akár csak elbeszélésből tudják, vagy szemlélői voltak) mozgósítani.

A leghatékonyabbnak *természetesen a szerepjátékokat, a dramatikus elemek alkalmazását tartjuk. Nagy mértékben növeli a munka eredményességét, ha a visszajelentést, feldolgozást videofelvételekkel is megsegítjük.*

A pedagógiai helyzetek dramatikus megjelenése az *egészleges emberi cselekvésre, az aktív megélésre épül.* Az aktivitás és a cselekvés „mintha" helyzetben is nagyon értékes. A szerepjátékot mindig megbeszélés követi, amely biztosítja az *élmények kognitív szinten történő feldolgozását*, és ez természetesen önismereti haszonnal is jár. A drámajáték mint keret sokféleképpen hozzásegítheti a csoportot a pillanatnyi érzések minél teljesebb kifejezéséhez és a történtek jobb megértéséhez.

„A szerep, a pozíció melyet a személy átél, fokról fokra felébreszti azt a kognitív-emocionális tartományt, mely személyes élettörténetéből rárímel a szituációra. A beszédben, a képzetek szintjén történő kommunikációban sokkal több lehetőség van ezek kontroll alatt tartására, a cselekvésben viszont a pszichikum olyan rétegei is résztvesznek, melyek kicsúsznak a tudat szociális fegyelme alól. A játékhelyzetben a kétfajta közlésmód, a verbális és a cselekvéses egymást erősítve, támogatva segítik a személyt az önkifejezésben." (MÉREI, 1987., 5.o.)

A fejlesztőprogram e szakaszában a szerepjátékok megvalósítása, a szerepviszonylatok érzelmi és élményaspektusának feldolgozása adja a csoport munkáját, amely a szerepgazdagítás hatékony eszköze.

Külön kell szólnunk az iskolai helyzetek kapcsán a csoportos beszélgetés vezetéséről. A vállakozó csoporttag szabadon választott témáról vezeti a beszélgetést a saját

társaival. A beszélgetés hossza max. 20 perc. SZABÓ ILDIKÓ tanulmányában részletesen kifejti a csoportos beszélgetés előnyeit, tartalmi és módszertani jellemzőit. Azzal kezdi írását, hogy a tanár és a diákok kapcsolatában a csoportos beszélgetéseknek olyan nagy jelentőségük van, hogy az iskolai kommunikációnak ezt az alapvető módszerét nem lehet elégszer újrafelfedezni. (SZABÓ, 1992.)

A konfliktushelyzetek megjelenítése során a hallgatók próbára tehetik tűrőképességüket, empátiás készségüket. Megfigyelhetik, mennyire képesek a nehézségek elviselésére, az adott feltételek között hogyan viselkednek, milyenek a reakcióik. A konkrét helyzet milyen érzéseket, viselkedéseket váltanak ki belőlük, és mit tesznek ezekkel az emocionális és kognitív tartalmakkal, miközben viselkednek.

A konfliktuskezelésekben - a mindennapi gyakorlatban - a verbalitás túlzottan hangsúlyos. A másikban kifogásolt viselkedést általában szavakban, tulajdonságok megnevezésével, jelzők használatával írjuk le, értékelünk, minősítünk. A szavak ellen szavak feszülnek, de értelmezésük az érzelmi ellentét miatt nagyon különböző lehet. A konfliktusok konstruktív megoldását segíti, ha a másik által keltett saját érzelmi és indulati állapotot próbáljuk kifejezni. A konfliktusos helyzetek élményanyagának feldolgozásakor minden esetben ki kell térni a nem verbális jelzések „vételére" is.

A helyzetgyakorlatokról a munkamódszer kereteinek, céljának részletes megbeszélése után videó- vagy magnetofon felvétel készül, amelyet a csoporttal való megállapodásnak megfelelően lehet felhasználni.

6.2.4. Esetmegbeszélő csoport (30 óra)

Tanulható, fejleszthető, megtapasztalható: valóságos pedagógiai helyzetek elemzése, saját spontán érzésekre figyelni tudás, a változás-változtatás bátorsága, kompetenciahatárok felismerése és alakítása, a tévedés kezelése, a tapasztalat mint tanulási forrás stb.

Az esetmegbeszélő csoportokat a szakirodalom gyakran Bálint-csoportoknak nevezi, mivel a magyar származású pszichoanalitikus BÁLINT MIHÁLY dolgozta ki ezt a csoportmódszert.

Ezekben a csoportokban *a résztvevők többnyire a problémát jelentő eseteiket beszélik meg, és beszámolóik során feltárulnak viszonyulási sémáik,* beállítódásaik. Ez a módszer jelentősen gazdagítja a csoporttagok emocionális önismeretét.

Az orvos, pszichológus és más segítő szakmákban dolgozók csoportjai mellett a pedagógia területén is terjedőben van az esetmegbeszélés. Az esetismertetések során jól feltárhatók pl. a tanárok agresszív reakciói által előhívott masszív elhárító mechanizmusok, rejtett kompetencia-feszültségek.

A *KAPCSOLAT programban* a hallgatók tanítási gyakorlatán és a magánórákon felmerülő konfliktushelyzetek megoldását, feldolgozását segítheti az esetmegbeszélő csoport.

FÜRI ANNA és ZSÁR ANNA leírása alapján szeretném ismertetni az esetmegbeszélő csoportoknak egy lehetséges módszerét, de természetesen más módszerrel is dolgozhatnak a vezetők.

A jelentkezőket a következő instrukciókkal látták el a csoportmunka kezdetekor.

> „A csoportmunkában gyakorló tanítók, tanárok vesznek részt, akik valamennyien találkoztak már olyan nevelési problémával, amely szokatlanul „idegesítő és nehéz" volt számukra, amelyben úgy érezték, hogy kudarcot vallottak. Úgy gondoljuk, hogy mindenki számára hasznos a „szokatlanul problémás gyerekek" eseteinek megbeszélése. Az esetismertető pedagógus a beszámoló kapcsán újra végiggondolja a gyerek történetét, és olyan részletek is eszébe jutnak, amelyek felett eddig elsiklott. Megfogalmazhatja az esettel kapcsolatos, eddig ki nem mondott gondolatait, érzéseit. A csoporttagok kérdéseikkel és hozzászólásaikkal segíthetnek abban, hogy jobban megértsük a konfliktus hátterét. Javaslatokat tehetnek a megoldásra. A csoport azonban csak akkor képes aktívan résztvenni ebben a folyamatban, ha beleéli magát a pedagógus helyébe, ehhez pedig szükséges, hogy a beszámoló nagyon részletes és érzelemgazdag legyen - akár csapongónak is tűnhet -, hogy a gyereket és szüleit szinte elénk varázsolja, megjelenítse; hogy részletesen kitérjen arra, ő hogyan viselkedik a gyerekkel, mit gondol róla, kihez hasonlítja, milyen érzelmek és indulatok támadtak benne, amikor együtt voltak; tehát színesen lefesse kettőjük kapcsolatát." (FÜRI - ZSÁR, 1986., 29.o.)

A csoport minden tagja tart esetismertetést, de ennek időpontját maga határozza meg. A beszámolóra otthon fel lehet készülni, de a csoportban „szabad előadást" kell tartani. A csoportkeretek, szabályok itt is ugyanolyan fontosak, mint a többi lélektani csoportmunkában. A foglalkozások rendszerint három részből állnak:

1. Esetismertetés

A csoporttagok kérdésekkel segíthetik a beszámoló részletességét.

2. Megbeszélés

Ebben a szakaszban a csoport a bemutatott eset lélektani értelmezését végzi. Nagyon fontos, hogy az elemzés során a beszámoló csoporttag emocionális jellemzői, sémái feltáruljanak. A megbeszélés leggyakrabban a „te mit tennél most" kérdéssel zárul.

3. Lezárás szakasza

A megoldási javaslatok összefoglalásával, a tanulságok megfogalmazásával, esetleg hasonló tapasztalatok ismertetésével fejeződik be a foglalkozás. Ez utóbbi segítséget nyújt a beszámoló csoporttagnak ahhoz, hogy könnyebben elviselje a kritikai észrevételeket.

Természetesen ez a három szakasz nem mindig egy foglalkozáson belül zajlik le, van amikor több ülés szükséges egy-egy eset megbeszéléséhez.

Az esetmegbeszélő csoportban a munka *három szintje* különböztethető meg:

1. Gyerek - pedagógus kapcsolat

Ez a szint nagy személyességet kíván a résztvevőktől. Minél mélyebb a közös elemző munka, annál inkább gazdagodhat a pedagógus önismerete. Az esetek megértése csökkenti a feszültséget, és tudatosabbá teszi a későbbi munkát.

2. A gyerek és a problémája közötti kapcsolat

Ezen a szinten a bemutatott eset hátterének (élettörténet, családi, iskolai helyzet) elemzése történik. A lélektani ismeretek kiegészítése, a magatartási problémák kialakulásának megértése intellektuális munkát kíván a résztvevőktől.

3. A pedagógus, a csoport és a vezető közötti kapcsolat

Itt jelenik meg a csoporttag és a vezető vagy vezetők viszonya, ahol az egyenrangú státusz a csalhatatlan vezető szerep kikerülése segíti a bátorító - támogató légkör kialakulását. Alkalmanként sor kerülhet a fenti viszonyok aktuális értelmezésére is.

Az analitikus irányultságú Bálint csoportoktól eltérő módszereket alkalmazó esetmegbeszélésekkel is találkozhatunk, pl.: kudarcszeminárium. .A legszembetűnőbb különbség a dramatikus megjelenítés eszközének bekapcsolása, és így természetesen a játékban szerzett élmény feldolgozása is hozzájárul a megértéshez, belátáshoz.

Feltételezésünk szerint a tanítási gyakorlatot megelőző lélektani csoportmunka során a hallgatók új viselkedésmódokkal kreatív konfliktuskezelési formákkal ismerkedtek meg. Ahhoz, hogy ez a frissen megindult változás tartós lehessen, megvitatásokkal meg kell támogatni a viselkedéspróbákat. Az iskolában vagy magántanítás során megélt élményeket a megértésen keresztül tapasztalattá, a további fejlődés forrásává kell tenni.

IRODALOM

1. Arató O. - Kiss Gy. (1991.): Az individuálpszichológia és hatása Magyarországon
   Budapest, Tankönykiadó

2. Bagdy E. (1977.): Családi szocializáció és személyiségzavarok
   Budapest, Tankönyvkiadó

3. Bagdy E. (1990.): Eklekticizmus, indikációs és módszerkombinációs kérdések egy terapeutaközösség pszichoterápiás munkájában
   In: Füredi J. - Buda B. (szerk.): A pszichoterápia műhelyei
   Budapest, Medicina

4. Bagdy E. - Telkes J. (1990.): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában
   Budapest, Tankönyvkiadó

5. Bagdy E. (1993.) (szerk.): A hivatásszemélyiség fejlesztése
   Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, Kézirat

6. Ballér E. (1993.): Neveléstudomány és pedagógusképzés
   Educatio, 4.sz.

7. Ballér E. és mtsai (1993.): A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben. Kutatási dokumentáció

8. Bang, R. (1980.): A segítő kapcsolat
   Budapest, Tankönyvkiadó

9. Bang, R. (1980.): A célzott beszélgetés
   Budapest, Tankönyvkiadó

10. Barcy M. (1993.): A csoportok hatékonysága és a személyes változás. Személyiség- és készségfejlesztő csoportok összehasonlító vizsgálata
    Kandidátusi értekezés

11. Bartha Á. (1986.): A játék, a szimuláció és az esettanulmány a pedagógiában
Pedagógiai Szemle, 1.sz.

12. Bácskai J. (1993.): Az önismeret pszichológiája („Ki kíváncsi a szürkékre?")
Budapest, Magazin Kiadó

13. Bánkiné Tekes E. - Villányi L. (1986.): A pedagógus önismerete és a nevelési eszközrendszer
In: Horányi A. - Kósáné Ormai V. (szerk.): Pedagógusok és pszichológusok Budapest, Tankönyvkiadó

14. Bánkiné Tekes E. - Villányi L. (1988.): Pedagógusok megoldási módjai konfliktusos nevelési helyzetekben
In: Illyés S. (szerk.): Veszélyeztetettség és iskola
Budapest, Tankönyvkiadó

15. Beke K. (1992.): A korintusi érc
Élet és Irodalom, 6.sz.

16. Békési Á.: (1990.): Verbális önismereti csoportok
In: Fodor K. (szerk.): Személyiségfejlesztés III.
Tatabánya, A Közművelődés Háza

17. Benedek L. (1993.): Játék és pszichoterápia
Budapest, Magyar Pszichiátriai Társaság

18. Berecz Á. - Mátay M. (1987.): A tanári elfogadás tudattalan csatornái, Kézirat

19. Bettelheim, B. (1988.): A nevelés és a valóságelv
In: A végső határ. Budapest, Európa Könyvkiadó

20. Békési Á. (1990.): Verbális önismereti csoportok
In: Fodor K. (szerk.) Személyiségfejlesztés III. Tatabánya
A Közművelődés Háza

21. Bonstingl, J. (1992.): Az egyetemi hallgatók felkészítése a XXI. századra.
Új Pedagógiai Szemle, 5.sz

22. Brocher, T. (1979.): Csoportdinamika és felnőttoktatás
Budapest, Tankönyvkiadó

23. Buda B. (1986.): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája
Budapest, Tankönyvkiadó

24. Buda B. (1989.): A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoport-módszerek
In: Telkes J. (szerk.) Személyiségfejlesztés I. Tatabánya
A Közművelődés Háza

25. Buda B. (1993.): A pszichoterápiás irányzatok integrációjának lehetőségei
Psychiátria Hungarica, 3.sz.

26. Bugán A. (1993.): Pedagógia-pszichológia és társadalom
In: Bagdy E. (szerk.): A hivatásszemélyiség fejlesztése
Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, Kézirat

27. Csepeli Gy. (1979.): A szociálpszichológia vázlata
Budapest, Népművelési Propaganda Iroda

28. Cserné Adermann G. (1986.): Az „önmagát beteljesítő jóslat" a pedagógiában
Budapest, Tankönyvkiadó

29. G. Donáth B. (1977.): A tanár-diák kapcsolatról
Budapest, Tankönyvkiadó

30. Elekes M. (1993.): (szerk.): Egy érintetlen dimenzió
Szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából (Jegyzet belső használatra)

31. Falus I. (1986.): Egy gyakorlatra orientált pedagógiai képzés modell terve
In: Poór F. (szerk.): A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Budapest, Tankönyvkiadó

32. Falus I. (1986/a.): A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításuk módszerei
In: Poór F. (szerk.): A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei
Budapest, Tankönyvkiadó

33. Falus I. (1986/b.): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései
Budapest, Tankönyvkiadó

34. Falus I. (1979.): A pedagógus tevékenységének sajátosságai
Pedagógiai Szemle, 12. sz.

35. Falus I. (1979/a.): A pedagógus tevékenység elemzésének és alakításának módszerei
In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben
Debrecen, Művelődési Minisztérium Kiadványa

36. Falus I. (1972.): A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről
Pedagógiai Szemle, 12.sz.

37. Falus I. - Kotschy B. (1983.): Pedagógusok a pedagógusképzésről
Pedagógiai Szemle, 5.sz.

38. Falus I. és mtsai. (1989.): A pedagógia és a pedagógusok
Budapest, Akadémiai Kiadó

39. Farkas K. - Klein S. (1988.): Pszichopedagógiai egyéni gyakorlatok
Budapest, Tankönyvkiadó

40. Ferenczi S. (1982.): Pszichoanalízis és pedagógia
In: Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében. Válogatás Ferenczi Sándor tanulmányaiból
Budapest, Magvető Kiadó

41. Fodor K. (1989.): (szerk.) Humanisztikus pszichológia
Budapest, Országos Közművelődési Központ, Módszertani Intézet

42. Fülöp M. (1991.): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról
Új Pedagógiai Szemle, 3.sz.

43. Füredi J. (1990.): (szerk.) Pszichoterápiás esettanulmányok
Budapest, Orvostovábbképző Egyetem

44. Fonyó I. (1984.): Csoportdinamika és önismeret
In: Rudas J. (szerk.): Önismereti csoportok
Budapest, Tömegkommunikációs Központ

45. Füri A. - Zsár A. (1986.): Négy év pedagógusokkal Bálint-csoportban
In: Horányi A. - Kósáné Ormai V. (szerk.): Pedagógusok és pszichológusok. Budapest, Tankönyvkiadó

46. Fűzfa B. (1988.): Hipotézisek egy érték-központú neveléstanhoz
In: BDTF Tudományos Közleményei VI., Szombathely

47. Gabnai K. (1987.): Drámajátékok
Budapest, Tankönyvkiadó

48. Gádor A. (1986.): Képmagnetofonos tréningcsoportok a pedagógusképzésben és a továbbképzésben
In: Poór F. (szerk.): A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Budapest, Tankönyvkiadó

49. Gádor A. (1986/a.): A tanár-szerep módosulása a személyiségfejlesztő célú videós foglalkozások vezetésében
In: Poór F. (szerk.): A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Budapest, Tankönyvkiadó

50. Gage, N. L. (1994.): Művészet, tudomány és tanítás egy eklektikus purista szemszögéből
Új Pedagógiai Szemle, 1.sz.

51. Galicza J. - Schődl L. (1993.): Pedagógusok gubancai. (A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán.) Budapest, Korona Kiadó

52. Galicza J. (1978.): Szerepjátszás és szerepazonosulás
Pedagógiai Szemle, 2.sz.

53. Gerevich J. (1989.): Iskolai mentálhigiéne
In: Gerevich J. (szerk.): Közösségi mentálhigiéne
Budapest, Gondolat Kiadó

54. Gordon, T. (1989.): A tanári hatékonyság fejlesztése. T.E.T. - módszer
Budapest, Gondolat Könyvkiadó

55. Hermann A. (1982.): Emberré nevelés
Budapest, Tankönyvkiadó

56. Hoffmann G. (1986.): A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magatartásával zavaró gyermek kapcsán
In: Horányi A. - Kósáné Ormai V. (szerk.): Pedagógusok és pszichológusok. Budapest, Tankönyvkiadó

57. Hunyady Györgyné (1992.): Négy kérdés a pedagógusképzésről
Új Pedagógiai Szemle, 1.sz.

58. Hunyady Györgyné (1993.): A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái
Új Pedagógiai Szemle, 2.sz.

59. Kaló Sné. - Fehér I. (1992.): Konfliktusok megelőzése, megoldása Gordon-módra
In: Szabó I.- Szekszárdi J. (szerk.): Az osztálytükörtől a falfirkákig
Budapest, OKI

60. Klein S. - Farkas K. (1989.): Mennyire sért? Tanárok és tanárjelöltek véleménye pedagógiai konfliktusszituációkról
Szeged, Csongrád megyei Pedagógiai Intézet

61. Klein S. - Farkas K. (1988.): Gyermekközpontú iskola és személyiségfejlesztő tanárképzés. Köznevelés, 2.sz.

62. Klein S. - Farkas K. (1990.) (szerk.): A nevelés pszichológiai alapjai
Szöveggyűjtemény I-II. Budapest, Tankönyvkiadó

63. Klein S. (1992.): „Mert a szív és az ész együtt mindenre kész..."
Új Pedagógiai Szemle, 1.sz.

64. Kluge K. J. (1991.): Pedagógiai tréning és szabadtémás csoportfoglalkozás Gyakorlati lehetőségek hatékony pedagógiai magatartásformák megszerzésére, viselkedési rendellenességeket mutató gyerekek tanárai számára
In: Kósáné Ormai V.-Porkolábné Balogh K.-Zánkay A. (szerk.): Neveléslélektan II. Szöveggyűjtemény, Budapest, Tankönyvkiadó

65. Komlósi Á. - Tóthné Dudás M. - Vastagh Z. (1987.): Pedagógiai szituációk a tanárképzésben. Budapest, Tankönyvkiadó

66. Komlósi P. (1990.): Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben
In: Fodor K. (szerk.): Személyiségfejlesztés III. Tatabánya, A Közművelődés Háza

67. Kósáné Ormai V. (1981.): A pedagógus és a nehezen kezelhető (szociálisan inadaptált) gyermek. Budapest, Akadémiai Kiadó

68. Kósáné Ormai V. (1987.): (szerk.): A pedagógus Neveléslélektani szöveggyűjtemény. Budapest, Tankönyvkiadó

69. Kósáné Ormai V. (1988.): A nevelő magatartás néhány jellemzője, beilleszkedési nehézségek és veszélyeztetettség esetén
In: Illyés S. (szerk.): Veszélyeztetettség és iskola Budapest, Tankönyvkiadó

70. Kósáné Ormai V. (1989.): Beilleszkedési nehézségek és az iskola Budapest, Tankönyvkiadó

71. Kósáné Ormai V. - Zánkay A. (1985.): Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez
In: Kósáné Ormai V. - Münich I. (szerk.): Szocializációs zavarok - beilleszkedési nehézségek. Budapest, Tankönyvkiadó

72. Kovács K. (1993): Pályaszocializációs csoportok dinamikájának üzenete az ellenállások tükrében
In: Bagdy E. (szerk.): A hivatásszemélyiség fejlesztése Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, Kézirat

73. Kozéki B. (1985.): Személyiségfejlesztés az iskolában
Békéscsaba, Békés Megyei Pedagógiai Intézet

74. Kulcsár Zs. - Szakács F. (1988.): (szerk.) Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II.
Budapest, Tankönyvkiadó

75. Leimdorfer T. (1994.): Nem mese ez. Konfliktusmegoldás csoportmunkában
Szolnok, Megyei Pedagógiai Intézet

76. Lelkes É. (1991.): Én így tanítok. A kreativitás szerepe a nevelésben
Szolnok, J.-N.-Sz. Megyei Pedagógiai Intézet

77. Liebermann A. M. - Yalom I. D. - Miles M. B. (1973.): Encounter groups: first facts
New York, Basic Books

78. Liberman és mtsai. (1991.): Személyes hatékonyság (Vezérfonal a magabiztos és sikeres viselkedés elsajátításához)
Budapest, Magyar Pszichiátriai Társaság

79. Liebermann P. L. (1992.): Kis csoportok dinamikus struktúrája
In: Feuer M. - Popper P. (szerk.): Gyerekek, szülők, pszichológusok
Budapest, Akadémiai Kiadó

80. Lukács I. (1993.): A pedagógiai tartalmak integrációja
Tréning-jellegű foglalkozások a képzésben
In: A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben c. kutatás dokumentációja

81. Mérei F. és mtsai. (1987.): A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása
Budapest, Akadémiai Kiadó

82. Mezei J. (é.n.): Szervezetfejlesztés
In: Nyilas Gy. (szerk.): Szöveggyűjtemény a közösségi mentálhigiénés kurzusokhoz. (Jegyzet) Tatabánya, A Közművelődés Háza

83. Mihály O. (1993.): A neveléstudomány, a pedagógia és a pszichológia kapcsolatáról
Új Pedagógiai Szemle, 5.sz.

84. Németh M. (1993.): A személyiség változása a fejlesztő tréning hatására az S-CPI teszt alapján
In: Bagdy E. (szerk.): A hivatásszemélyiség fejlesztése
Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, Kézirat

85. Pataki F. (1968.): Csoportlélektan
Budapest, Gondolat Kiadó

86. Pethő É: (1983.): Válogatás Carl Rogers műveiből
Budapest, Országos Pedagógiai Intézet

87. Pintér G. (1993.): Rogers személyközpontú pszichoterápiája
Psychiatria Hungarica, 3.sz.

88. Pintér G. (1993.): A személyközpontú pszichoterápia hatékonyságának vizsgálata I-II.
Psychiatria Hungarica 2.és 3.sz.

89. Poór F. (1986.): A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei (szemelvénygyűjtemény). Budapest, Tankönyvkiadó

90. Poór F. (1986/a.): A videós pedagógiai gyakorlat
In: A videótechnika pedagógiai alkalmazása Magyarországon
Veszprém, OOK.

91. Poór F. - Wacha I. (1980.): A pedagógiai készségek és képességek hatékonyabb fejlesztésének lehetőségei képmagnetofonos eljárással
In: A képmagnetofon alkalmazása I. Veszprém, OOK.

92. Poór F. - Wacha I. (1983.): A pedagógiai kommunikációs képességek
Veszprém, OOK.

93. Rácz L. (1989.): Csoportterápia - személyiségfejlesztő csoport
In: Telkes J. (szerk.): Személyiségfejlesztés I.
Tatabánya, A Közművelődés Háza

94. Rácz L. (é.n.): Csoportterápia - személyiségfejlődés
In: Nyilas György (szerk.): Szöveggyűjtemény a közösségi mentál-higiénés kurzusokhoz (Jegyzet)
Tatabánya, A Közművelődés Háza

95. Rogers, C. (1980.): A személyiség és viselkedés elmélete
In: Szakács F. - Kulcsár Zs. (szerk.): Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II. Budapest, Tankönyvkiadó

96. Rogers, C. (1986.): A tanulás szabadsága a 80-as években
Szeged, Magyar Pszichológiai Társaság

97. Rókusfalvy P. - Stuller Gy. - Kelemenné Tóth É. (1981.): Pedagógusszemélyiség és tanárképzés. Budapest, Tankönyvkiadó

98. Rudas J. (1984.): (szerk.): Önismereti csoportok
Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont

99. Rudas J. (1984/a.): Strukturált gyakorlatok
In: Rudas J. (szerk.): Önismereti csoportok. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont

100. Rudas J. (1990.): Delfi örökösei (Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok). Budapest, Gondolat Kiadó

101. Salamon Z.- Széphalmi Á. (1988.): Pedagógus életmód és tevékenység
Budapest, Tankönyvkiadó

102. Sallai É. (1991.): „Őszinteséggel, nyitottsággal, toleranciával van békés megoldás mindenre". Új Pedagógiai Szemle, 11.sz.

103. Sallai É. (1992.): A szemlélet elsődlegessége a Gordon-tanárok munkájában
Új Katedra, 1.sz.

104. Satir, V. (1993.): A család együttélésének művészete
Az új családműhely. Budapest, BFI.

105. Schüttler T. (1992.): „Az iskolának olyannak kéne lennie, mint egy archaikus törzsnek“ avagy mi a baj a pedagógiával? - Beszélgetés Csányi Vilmos etológussal
Új Pedagógiai Szemle, 9.sz.

106. Schüttler T. (1993.): Metaszemlélet, önreflexió, kritikai beállítódás - Zsolnay Józseffel beszélget Schüttler Tamás
Új Pedagógiai Szemle, 9.sz.

107. Schüttler T. (1994.): Nem sokat tudok kezdeni a semleges iskola elvont jelszavával - Pataki Ferenccel beszélget Schüttler Tamás
Új Pedagógiai Szemle, 1.sz.

108. Szabó I. (1992.): Csoportos beszélgetés
In: Szekszárdi J. - Szabó I. (szerk.): Az osztálytükörtől a falfirkákig
Budapest, OKI.

109. Szabó L. T. (1993.): Minőség és minősítés az iskolában. Alkuk - szabályok - viselkedések. Budapest, Keraban Könyvkiadó

110. Szakács F. (1989.): (szerk.): Patopszichológiai vademecum
Budapest, Tankönyvkiadó

111. Szatmáriné Balogh M. (1992.): Csoportfejlődés és csoportdinamika
Debrecen, KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszéke és a Medgyessy Önképviseleti Csoport Kiadványa

112. Szatmáriné Balogh M. (1993.): Pedagógusok pályaszocializációja és a szakmai fejlődést segítő programok tapasztalatai
In: Bagdy E. (szerk.): A hivatásszemélyiség fejlesztése
Debrecen, KLTE Pályaszocializációs Műhely, Kézirat

113. Szenes A. (1991.): Igen (Élmények és töprengések Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról) Budapest, Relaxa

114. Szekszárdi J. (1993.): Konfliktus, konfliktuskezelés az iskolában
Budapest, Kandidátusi értekezés

115. Szilágyi V. (1986.): Esetmegbeszélés kiscsoportban - mint a gyermekvédelmi megbízottak attitüdformálásának módszere
In: Horányi A. - Kósáné Ormai V. (szerk.): Pedagógusok és pszichológusok. Budapest, Tankönyvkiadó

116. Szilágyi V. (1979.): Mélylélektan és nevelés
Budapest, Tankönyvkiadó

117. Szőnyi G. (1993.): Pszichoanalízis
Psychiatria Hungarica, 3.sz.

118. Sztanyiszlavszkij G. (1988.): A színész munkája
Egy színi növendék naplója. Budapest, Gondolat, 1988.

119. Szuhányi M. (1994.): Nevelés individuálpszichológiai nézőpontból
Budapest, Szuhányi Alapítvány

120. Telkes J. (1989.): Fejünkben a jövő
In: Telkes J. (szerk.): Személyiségfejlesztés I.
Tatabánya, A Közművelődés Háza

121. Tóthné Dudás M. (1983.): Pedagógusjelöltek kapcsolatteremtő képességének vizsgálata
In: Vastagh Z. (szerk.): A pedagógusszerepre való felkészítés kísérleti útjai. Közoktatási Kutatások

122. Török I. (1990.): Személyközpontú megközelítésű tréningek tapasztalatai
In: Fodor K. (szerk.): Személyiségfejlesztés III.
Tatabánya, A Közművelődés Háza

123. Tringer L. (1991.): A gyógyító beszélgetés
Budapest, Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület

124. Ungárné Komoly J. (1985.): A pedagógiai képességek és az önismeret fejlesztése a csoportos pedagógiai gyakorlatokon a tanítóképző főiskolákon
In: A videótechnika pedagógiai alkalmazása Magyarországon
Veszprém, OOK.

125. Ungárné Komoly J. (1978.): A tanító személyiségének pedagógiai - pszichológiai vizsgálata
Budapest, Akadémiai Kiadó

126. F. Várkonyi Zs. (1986.): Már százszor megmondtam...
Budapest, Gondolat Kiadó

127. Veczkó J. (1990.): A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai
Budapest, Tankönyvkiadó

128. Vopel, K. (1984.): Interaktionsspiele
Frankfurt, Fischer

129. Winkel R. (1981.): Pedagógiai pszichiátria
Budapest, Tankönyvkiadó

130. Zrinszky L. (1993.): Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe
Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

131. Zsolnai J. (1986.): Egy gyakorlatközeli pedagógia
Budapest, Oktatáskutató Intézet

132. Zsolnai J. - Zsolnai L. (1989.): Mi a baj a pedagógiával?
Budapest, Tankönyvkiadó


2B
2G
REAT

TE

1925