

DOKTORI (Ph.D.) DISSZERTÁCIÓ

A SZAKMAI SZEMÉLYISÉG SZEREPE A PEDAGÓGUS MESTERSÉGBEN, ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS LEHETŐSÉGEI KIALAKULÁSÁNAK SEGÍTÉSÉBEN

Témavezető:

Dr. Papp János
egyetemi docens

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék

Készítette:

dr.Sallai Éva
egyetemi adjunktus
Veszprémi Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék

2001. DEBRECENI EGYETEM

TARTALOM

Bevezetés	5
1. A KUTATÁS BEMUTATÁSA	9
1.1. A témaválasztás indoklása	9
1.2. A téma kezelésének nehézségei	10
1.3. A kutatás célja	13
1.4. A főbb fogalmak értelmezése	14
1.5. A problémaháttér feltárása	18
1.5.1. A pedagógiai gyakorlat jellemzői	18
1.5.2. A pedagógusképzés és a pedagógus mesterség	23
1.5.3. A pedagógus személyiség tartalmi megközelítései	27
1.6. A kutatás hipotézisei	30
1.7. A kutatás módszerei	30
1.7.1. A vizsgálatok általános bemutatása	31
1.7.2. A minta bemutatása	35
2. A PEDAGÓGUS MESTERSÉG JELLEMZŐINEK FELTÁRÁSA	37
2.1. Társadalom – iskola – pedagógus	37
2.1.1. A különböző nevelési hatások erőssége	37
2.1.2. Az életsikeresség feltételei	39
2.1.3. Az iskola feladatai	40
2.2. A pedagógusok és az osztályfőnöki munka	50
2.2.1. Az osztályfőnöki munka célkitűzési, feladatai	50
2.2.2. Az osztályfőnöki munka kapcsolati jellemzői	63
2.2.3. Az osztályfőnöki munka tartalmi, módszertani jellemzői	72
2.2.4. Sikerek és kudarcok	82
2.3. A pedagógusok felkészültsége	86
2.3.1. A pedagógusideál jellemzői	86
2.3.2. A továbbképzések jellemzői	87
2.3.3. A pedagógusok hasznos tudáselemei, kompetenciái	93
3. PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI	103
3.1. Teoretikus háttér	105
3.1.1. Pszichoanalízis	107
3.1.2. Individuálpszichológia	110
3.1.3. Személyközpontú megközelítés	112
3.1.4. Az elméleti keret jellemzői, dilemmái (eklektikusság és integráció)	117
3.2. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége	123
3.3. Mentális egészség, mentális alkalmasság	127
3.4. Bizalomteli légkör megteremtésének a képessége	133
3.4.1. Pozitív odafordulás, feltétel nélküli elfogadás	135
3.4.2. Empátia	138
3.4.3. Kongruencia	149
3.5. Együttműködés igénye és képessége	141

3.6.	A hatékony tanítás képessége	143
3.7.	Professzionális viselkedés-biztonság	144
	3.7.1. <i>Kommunikációs ügyesség</i>	145
	3.7.2. <i>Rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár</i>	150
	3.7.3. <i>Gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás</i>	152
	3.7.4. <i>Megegyezése, konstruktív konfliktusmegoldás</i>	153
4.	A PEDAGÓGUS-SZEMÉLYISÉG KIALAKÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI	162
4.1.	A csoportok jelentősége az ember fejlődésében	164
4.2.	A kicsoprot és a lélektani csoportmunka jellemzői	166
	4.2.1. <i>A csoportfejlődés, csoportdinamikai történések</i>	169
	4.2.2. <i>A csoport egyéni változást előidéző tényezői</i>	172
	4.2.3. <i>A csoporthelyzetet strukturáló gyakorlatok</i>	174
4.2.	Vizsgálati eredmények és tapasztalatok a lélektani csoportmunkáról	177
4.4.	A lélektani csoportmunka a pedagógusképzésben	193
4.5.	KAPCSOLAT-program	195
	4.5.1. <i>Önismereti gyakorlat</i>	198
	4.5.2. <i>Szociális készségeket fejlesztő tréning</i>	198
	4.5.3. <i>Helyzet- és konfliktusmegoldó gyakorlat</i>	201
	4.5.4. <i>Esetmegbeszélő csoport</i>	203
	Összegzés	206
	IRODALOM	212
	FÜGGELÉK	

*A részletkérdések tanulsággal szolgálhatnak,
de nem toladhatnak a természete szerint mérhetetlen egész fölé.
(Beke K.)*

Bevezetés

A 90-es évek iskolakultúrájára a pedagógiai tevékenység komplex értelmezésének megerősödése jellemző. Az utóbbi évek szakmai, oktatáspolitikai vitáin egyre több problémát, hiányt fogalmaztak meg a szűken értelmezett tanulásra specializálódott iskolákkal szemben. Az elvárások alapján nem egy ismeretátadó, oktató intézmény, hanem *egy szocializációs hatás-együttesként működő rendszer* szükségessége rajzolódik ki. Egy olyan rendszer igénye, amely képes olyan tudást - ismereteket, képességeket - kialakítani a gyermekekben, amelyek esélyt adnak nekik arra, hogy megtalálják a helyüket a mai állandóan változó világban, az állandóan változó, átalakuló munkaerőpiacon. A szükséges kompetenciák megfogalmazása nagyon nehéz, mert a jelent és a jövőt éppúgy jellemző bizonytalanságot is tudomásul kell vennünk.

Az iskola mint szocializációs hatás-együttes legfontosabb hatótényezője *a pedagógus*, aki maga is az állandó változás szereplője. Új feladatokat, új lehetőségek között, új gondolkodási modellek szerint kell megoldania. A komplex pedagógiai tevékenység művelőjeként, szakmai felkészültségét új területeken, új továbbképzési formákban kell fejlesztenie. Ezek a jellemzők szükségessé teszik a pedagógusok munkájának vizsgálatát, a pedagógiai gyakorlat minél pontosabb megismerését annak érdekében, hogy az új kihívásoknak meg tudjon felelni az iskola.

Az iskola megújulásának záloga a pedagógusok professzionális felkészültsége, jelzi ezt az is, hogy soha nem látott mértékben növekedett meg a pedagógus továbbképzés, a szakmai kompetenciák megújításának állami támogatása.

A pedagógusképzéssel szemben megfogalmazott igényekben is egyre nagyobb hangsúlyt kap a változó iskolai gyakorlat jellemzőinek figyelembe vétele. Az iskola megújuló feladatait csak *korszerű képzési programban* felkészített pedagógusok tudják megoldani. Az iskolák alapfeladatává vált többek között a tanulási képességek megalapozása, fejlesztése, a kommunikációs képességek, az együttműködési képességek fejlesztése, valamint a munka világára való felkészítés. A hagyományos pedagógusképzési programban felkészülő jelölt számára ezek megvalósítása megoldhatatlan problémát jelent.

Egy másik megközelítésben is növekedett a pedagógusképzés jelentősége. A társadalmi esélyek és az iskola kapcsolatát vizsgálva a szakemberek arra a megállapításra jutottak, hogy míg a csoportos mobilitás lehetősége inkább az iskolarendszer intézményein múlik, addig az egyéni mobilitás attól függ, hogy mennyi a felkészült, a gyerekekkel személyesen is törődő, megfelelő érzékenységű pedagógus.

De említhetünk egy újabb kihívást is. A magyarországi alacsony szintű egészségkultúra változásához is az iskolán keresztül vezet az út, hiszen a megfelelő egészségmagatartás kialakulásának segítése ugyancsak az intézményes nevelés feladata. A közvéleménytől eltérően az egészséges magatartás nem jó vagy rossz szokások kérdése, hanem alapvetően az életcélok és a megfelelő konfliktuskezelési és megküzdési stratégiák eredménye. Szerencsére a gyakorló pedagógusok továbbképzésében nagy hangsúlyt kapott ez a feladat, mert a pedagógusképzésben szinte szó sem esik róla.

A többirányú, külső és belső nyomás hatására a közelmúltban a képző intézményekben is elindultak a változások. Ami a pedagógusképzésben tíz évvel ezelőtt még utópiának tűnt, (gyakorlatorientáltság növekedése, kiscsoportos foglalkozások nagyobb órakerete stb.) annak egy része ma már valósággá vált, legalábbis a lehetőség szintjén. *A képző szakemberek többsége felismerte a szakmai személyiség jelentőségét a pedagógiai munkában,* és mind a főiskolákon, mind az egyetemeken jelentős próbálkozások vannak a pedagógus mesterség új tartalmi elemeinek integrálására. Ugyanakkor jól érzékelhető az új képzési formákkal szemben megfogalmazódó szemléleti elutasítás is.

Kutatómunkám tárgya az új kihívásoknak megfelelő pedagógus mesterség tartalmának körvonalazása, különös tekintettel a pedagógus-személyiség szerepére és kialakulására, valamint e részterület céljaihoz illeszkedő hatékony pedagógusképzési munkaformák, módszerek áttekintése.

A pedagógus szakma, mesterség vizsgálatával sokan foglalkoztak, de *a pedagógusképzés szempontjából fontos elemek modellé rendezése még nem történt meg.*

Ahhoz, hogy a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti megfontolások alapján kialakított modell-vázlatot finomítani tudjam, a társadalmi, oktatáspolitikai változások között működő pedagógiai gyakorlatot vizsgáltam. A pedagógusok szakmájukról való

gondolkodásának, konkrét tevékenységük mikrovilágának megismerése segített a pedagógus mesterség tartalmának pontosabb értelmezésében.

Kutatómunkám során számos nehézség merült föl. Az általam vizsgált jelenségek nem mindig ragadhatók meg a jelenleg ismert tudományos módszerekkel, nem mérhetők egzakt módon, és esetenként az is vizsgálat tárgyát képezheti, hogy a megfogalmazott kérdésekre valóban kapható-e igaz válasz az általunk alkalmazott módszerekkel. Mindezek ellenére törekedtem a tudományos szempontú szakmai igényességre mind az empirikus vizsgálat során, mind az elméleti munkában.

A szakirodalomban való tájékozódás a különböző szintű és műfajú, többségükben pedagógiai, pszichológiai és esetenként szociológiai elméleti munkák megismerését jelentette.

A problémaháttér tanulmányozásakor nagy figyelmet fordítottam azokra az elméleti és gyakorlati eredményekre, amelyek megalapozták feltevéseimet, illetve egy-egy szempontot képviselve hozzájárultak az általam megfogalmazott szakmai állítások igazolásához vagy elvetéséhez. Vannak problémakörök, amelyekre vonatkozóan nagyon kevés szakirodalmi utalást találtam, de vannak olyanok is, ahol a megismert eredmények sokkal árnyaltabb megfogalmazást tettek lehetővé. A legfontosabb elméleti segítséget Bagdy Emőke, Buda Béla, Barcy Magdolna, és Falus Iván írásaiból merítettem.

Dolgozatomban ismertetem az empirikus vizsgálat eredményeit, majd leírom a pedagógusmesterség tartalmának egy lehetséges értelmezési keretét, modelljét, amelyből jól látható a pedagógus-személyiség szerepe a professzionális munkában. Ezt követően próbálok igazolni azt az állításomat, hogy a pedagógusképzés keretein belül a lélektani csoportmunka alkalmas a szakmai személyiség (pedagógus-személyiség) kialakítására, amely a pályára való felkészülés kiemelten fontos területe.

Az első fejezetben a kutatás körülményeit, probléma megfogalmazását, a kutatás célját, hipotéziseit írom le.

A második fejezetben röviden bemutatom az iskolával és a tanárokkal szemben megfogalmazódó társadalmi elvárásokat. Ezt követően megvizsgálom, hogy a pedagógusok maguk hogyan látják ezeket a feladatokat, hogyan látják a saját felkészültségüket.

A *harmadik fejezetben* a pedagógus mesterség tartalmát próbálom körvonalazni. Ebben a részben összegződnek azok az elméleti ismeretek és a pedagógiai gyakorlat valóságának vizsgálata során nyert adatok - és a köztük lévő összefüggések -, amelyek a szakmai személyiség helyét kijelölik a pedagógus mesterségben.

A *negyedik fejezet* a szakmai személyiség kialakíthatóságát bizonyító ismereteket és kutatási eredményeket mutatja be. Ez a rész már konkrétan a pedagógusképző intézmények programjához kapcsolódik.

1. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

1.1. A témaválasztás indoklása

Mindaz, ami az iskolarendszerben történik a társadalom gazdasági, politikai, kulturális folyamataiba ágyazódik. Ez azt jelenti, hogy az iskolarendszer része a társadalomnak és működése kölcsönhatásban van más társadalmi folyamatokkal.

Napjainkban a körülöttünk lévő világ szinte követhetetlen gyorsasággal változik, így egyre nagyobb feladatot jelent a társadalmi változásokból fakadó megváltozott igények kezelése az iskolarendszerben. Felértékelődnek azok a készségek és képességek, amelyek a sikeres életpálya szempontjából érzékelhetően fontossá váltak: a nyelvtudás, a kommunikációs készségek, az alkalmazkodási készség, a számítástechnikai tudás stb. A tantárgyi struktúra változásánál még nagyobb feladatot jelent az olyan egymásnak látszólag ellentmondó társadalmi igények egyidejű kielégítése, mint amilyen többek között az esélyegyenlőség és a versenyképesség.

Az egyes iskola helyi társadalmi környezete településenként jelentősen eltérhet egymástól.

Mind a külső társadalmi, mind a belső, közoktatási rendszeren belüli változások érintik a pedagógusok munkáját.

A gazdasági válság egyik jelentős következménye volt a pedagógusok reálbérének jelentős csökkenése, amihez a munkahely elveszthetőségének a veszélye is társult. Külső változásként említhetjük a társadalom egyre erősödő differenciálódását. Iskolai helyzetekben is egyre érzékelhetőbbek például a leszakadók problémái.

Az oktatási intézmények finanszírozási gondjai, a gazdaságossági vizsgálatokat követő iskolamegszűntetések vagy összevonások, a kényszer-iskolatípus változtatások mind közvetlenül is befolyásolták a pedagógusok hangulatát, közérzetét. A NAT bevezetésével új műveltségterületek kerültek be az iskolai oktatásba. Vannak pedagógusok, akiknek ez lehetőséget jelentett a kiteljesedéshez, és vannak, akik ezáltal nem szívesen végzett munkák elvégzésére kényszerültek. A pedagógiai programok készítése sem járt feszültségek nélkül, mivel egymástól eltérő érdekek léteztek egy-egy iskolán belül is, és ezek érvényesítése sok esetben nem szakmai viták keretében történt.

Tagadhatatlan viszont a *pedagógusok autonómiájának jelentős növekedése*. Ez mindenképpen pozitív változás még akkor is, ha a pedagógusok nem mindig rendelkeznek azzal a szakmai felkészültséggel, az iskolák pedig azokkal a feltételekkel, amelyek ennek a lehetőségnek a kihasználását lehetővé tennék.

A másik hangsúlyos változás *az iskolák demokratizálódása*, amely fórumaival nyilvánossá és így megítélhetőbbé teszi a pedagógusok szakmai kérdésekben való felkészültségét. Mind a fenntartó, a szülők, mind a diákok lényegesen nagyobb mértékben szólhatnak bele az iskola életébe, mint korábban.

A sok változás tartalmától függetlenül, önmagában is nagy pszichés teher a pedagógusoknak. Különösen az, ha *egy olyan foglalkozási csoport tagjairól van szó, akiknek a munkája a professzionalizálódás útján még nem régen indult el*. Nagyon sokat tudunk az iskola világról jól, rosszat egyaránt, hiszen minden embernek többszörösen vannak iskolai élményei. Olyan élmények, amelyek akár több évtizedet is átfoghatnak, mert több generációt érintenek. Ennek ellenére, az iskola világának összetettsége miatt még ma sem vagyunk képesek megfelelő pontossággal leírni a pedagógus mesterség tartalmát.

A pedagóguskutatások évtizedek óta foglalkoznak emellett avval a problémával is, hogy mitől lesz az egyik tanár hatékony, a másik pedig nem. A felvetett kérdésekre máig nincsenek letisztult válaszok.

Az előbb említett változások bizonytalanságában pedig nagy szükség lenne arra, hogy a szakma lehető legpontosabb leírásával segítsük a gyakorló pedagógusok önértékelő eligazodását, illetve, hogy a pedagógusképzést is az új kihívások figyelembe vételével újítsuk meg. A jelzett kihívások nap, mint nap próbára teszik a pedagógusok tudását, képességeit.

Az iskola világát jellemző feszültségek csökkentése érdekében a pedagógiai kutatók egyik legfontosabb feladata, hogy ezeket a folyamatokat, jelenségeket, helyzeteket meg

tudják ragadni, és a pedagógus munkájának hatékony elemeit különböző szinteken is le tudják írni. Ezek az eredmények a pedagógusképzés számára is nélkülözhetetlenek.

1.2. A téma kezelésének nehézségei

E dolgozat témája a szakmai személyiség szerepének, jelentőségének értelmezése a pedagógus mesterségben. A pedagógiai jelenségek hihetetlenül összetett világát viszonylagos pontossággal leírni nagyon nehéz. Részben ezért találkozunk oly gyakran azzal a véleménnyel, hogy a pedagógia nem tudomány. A korábbi pedagógiai kutatások, általában igyekeztek olyan problémákat vizsgálni, (pl. az oktatás hatékonysága), ahol a mérhetőség nehézségeivel jobban meg tudtak birkózni. A gyakorlat által megfogalmazott problémák kutatásában a tudományosság kérdése minden olyan esetben felmerült, ahol a nem voltak egzakt vizsgálatok, vagy a vizsgált pedagógiai jelenséget nem lehetett számszerűsíteni. Az iskola világának pedig számos olyan jelensége van, amely ellenáll a tudományos egzakt vizsgálatoknak. A pedagógiai jelenségek egy része a jelenleg ismert kutatási eszközökkel nagyon nehezen vizsgálható. Ez nem jelentheti azt, hogy le kell mondanunk e jelenségvilág megismeréséről, de mindenképpen jelenti az új kutatási módszerek keresésének szükségességét. Gondoljunk például arra, hogy a pedagógiai folyamatok komplexitásukban mennyire nehezen figyelhetők meg. Ezt részben magyarázza, hogy nem közvetlenül érzékelhető formában jelennek meg, hogy alakulásukat a külső megfigyelő számára érzékelhetetlen tényezők befolyásolják, hogy egy-egy helyzet pillanatok alatt megváltozik, s nagyon kevés esetben ismétlődő. Mérték persze mindig lehet, csak azt kell tisztázni, hogy mit érdemes, illetve, hogy mi az, ami a vizsgált probléma szempontjából valóban a lényegre vonatkozik.

A pedagógiai jelenségek kutathatóságáról egymástól lényegesen különböző felfogásokkal találkozhatunk.

“... 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 szilárdtest-fizikáját.” – vélekedik BUGÁN ANTAL. (1997. 13. o.) Szavai a tudomány és a gyakorlat sajátos viszonyát jelzik. A pszichológus szakember-kutató nagyon karakteresen érzi a fent leírt kutatási nehézségeket. Példájával nagyon plasztikusan

mutatja be a pedagógiai jelenségek természetrajzát.

Egy másik pszichológiai kutató, (PATAKI FERENC) más megközelítésben fogalmazza meg a “tudományosság” kérdését. Úgy véli, hogy *a pedagógiai tevékenység leírására a művészi ábrázolás a legalkalmasabb*. Szerinte nem véletlen, hogy a neveléstörténet legjelentősebb művei is szépirodalmi alkotások. Azért alkalmazható ezen a területen a szépirodalmi megjelenítés, mert a művészi alkotások az általánost, tehát a nevelésben rejlő törvényszerűségeket az egyetlen keresztül tudják leírni, kifejezni. (SCHÜTTLER, 1994.)

A pedagógiai kutató ZSOLNAI JÓZSEF szerint a *pedagógiai gyakorlatra vonatkozó tudást tudománnyá lehet szervezni*, de ehhez tisztázni kell a pedagógiának, mint tudománynak a tárgyát. (ZSOLNAI szerint ez 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.) Evvel akár egyet is lehet érteni, de éppen az a legfőbb gond, hogy ezt az egymásra épülő, a gyakorlat számára is értelmezhető tudás-struktúrát eddig nem sikerült létrehozni.

A pedagógia tudományosságát a természettudományokkal foglalkozó CSÁNYI VILMOS, etológuskutató a következőképpen jellemzi.

“Minden olyan dolog, amit tudománynak nevezünk, az valamilyen szerveződési szinten lezajló jelenségekkel és azok töményszerűségeivel 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 igényű művelni.*(Kiemelés S.É.) 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 tudományos kutató véleményének csak látszólag mond ellent Beke Kata válasza arra a kérdésre, hogy tudjuk-e mérni azt, hogy a pedagógiai munka hatótényezői milyen mértékben járulnak hozzá annak eredményességéhez.

A tapasztalt pedagógus így vélekedik:

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

Amikor a pedagógus mesterség tartalmi kérdéseinek vizsgálatára vállalkoztam a pedagógiai kutatások nehézségét jelentő tényezők sokaságával találkoztam. Főként azért, mert *a pedagógus-személyiség mint munkaeszköz* jellemzőinek feltárására fókuszáltam. Nélkülözni kell a megelőző vizsgálatok eredményeit is, mert nagyon kevés ilyen találtam. Különösen kevés kutatással találkoztam a téma pedagógusképzésben játszott szerepét illetően.

E. C. WRAGG által vezetett ausztrál kutatócsoport több éven keresztül vizsgálta a pedagógusok professzionális kompetenciáját. Ők kiemelten az osztályszervezést, az ellenőrzést, valamint a különböző képességű gyerekeknek szóló magyarázatot és a kérdezést vizsgálták. Több mint ezer órát figyeltek meg és több mint kétszáz kezdő és tapasztalt pedagógussal készítettek interjút, majd eredményeik alapján kidolgoztak egy tanárképzési programot. Mindezek után is csak arra vállalkoztak, hogy ennek a mérhetetlen nagy és komplex témának (a tanítási készségek mibenléte és fejlesztése) a “felületét megkarcolják”.

A tanítási készségek hatékonyságának vizsgálata kapcsán a kutatás nehézségeiről nagyon szellemesen ír a kutatócsoport vezetője. Azt a hasonlatot használja, mely szerint körülbelül annyira gyümölcsöző ez a munka, mint megpróbálni meghatározni, hogy egy épületről, az elejéről készült fekete-fehér fénykép ad-e igazabb képet, vagy a hátsó részről készült festmény, vagy egy méretarányos rajz, vagy egy légifelvétel. Hasonló a kérdés: melyik a jobb a sonka tojással, vagy a hal krumplival. (WRAGG, 1990.)

1.3. A kutatás célja

A pedagógus mesterség tartalmának összetettsége és a kutathatóság jelenlegi korlátai nagymértékben behatárolták a lehetőségeimet a kutatás céljának meghatározásában. Minél bonyolultabb egy tevékenység, annál nagyobb a veszélye annak, hogy elveszhetünk a részletekben. Előfordulhat, hogy nem ismerjük fel a jelenségek közötti kapcsolatokat, illetve túlságosan fontosnak tartjuk a szembetűnő elemeket és nem a súlyuknak megfelelően kezeljük a rejtőzködőbb részleteket. Tisztában voltam tehát azzal, hogy a munkám során sok bizonytalansággal kell majd szembenéznem.

A kutatás céljai:

1. A pedagógus mesterség tartalmának körvonalazása egy empirikus vizsgálat adatai és a szakirodalomból feltárt kutatási eredmények alapján.
2. A pedagógus-személyiség jelentőségének bizonyítása az eredményes professzionális viselkedésben.
3. A szakmai személyiség fejleszthetőségének igazolása a külföldi és hazai kísérletek eredményei alapján.
4. Egy lehetséges program megfogalmazása a pedagógus-személyiség kialakulásának segítésére.

Legfőbb szándékom az volt, hogy legalább egy lépéssel tovább jussunk a pedagógus mesterség teoretikus kidolgozottságában, s a téma mélyebb megismerésével a további kutatás újabb kiindulópontjai teremődjenek.

1.4. Az alkalmazott főbb fogalmak értelmezése

Számos problémát vet fel az alkalmazott fogalmak definiálása is. Itt csak a két legfontosabb fogalomról szólok, de a dolgozatban folyamatosan törekszem annak megfogalmazására, hogy a felmerülő fogalmakat milyen értelemben használom

A dolgozat címében is szereplő egyik kulcsfogalom, *a pedagógus mesterség*.

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, azokról a nagyhatású emberekről van szó, akiktől, és akiknek példáján tanulni lehet. Az egyik jelentés a szakmákhoz kapcsolódó *gyakorlati ügyességet*, míg az utóbbi az *egyedi, általában művészi teljesítményt* jelöli. Véleményünk szerint ez a kettősség jellemzi a pedagógiai munkát is. A pedagógus munkájának alkotó jellegét és a hatni tudás fontosságát tekintve 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 tetten érhető az a *kettősség*, amely a színészmesterségben *megtanulható technikákat*, a gyakorlatokban fejleszthető készségeket és a *művészi teljesítményt* egyidejűleg összeköti és különválasztja. Erre utaló elemzéssel találkozunk a pedagógus, mint művész metafora megfogalmazásában is. (ANDERSON, 1995.)

Pataki Ferenc írásaiban 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 egyszerűség és egyediség kiemelése pedig a művészettel való azonosságra utal. Egy interjúban úgy fogalmaz, hogy a pedagógus munkája *különös “ars”* azaz, “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.)

Vannak, akik a pedagógus munkájának mesterségként való definiálását lealacsonyítónak érzik. Például N. L. GAGE határozottan *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 szerinte nem hasonlítható össze a mesteremberek lélektelenül ismétlődő munkájával. “A tanítás azért *művészet*, mert nem követhet szigorúan 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.” Fontosnak tartja a szakmai tudást, a sokváltozós kölcsönhatásokról alkotott tudományos ismereteket, de szerinte a pedagógus munka megkívánja ezek meghaladását – például az intuíciók bekapcsolásával –, így válik *művészetté*. (GAGE, 1994., 56.o.)

BEKE KATA egyik írásában viszont *együtt jelenik meg az iskolamester megfogalmazás a művészi munka jellemzőinek felsorolásával*. Gondolatait azért ismertetem a szokásostól eltérően ilyen nagy terjedelemben, mert pontosan mutatja, hogy mennyire összetett és mennyire nehezen ragadható meg a “pedagógusság” természetrajza.

“... 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, mindenképp 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 idegzetten és humorérzékkel a gyerekkönnyeket, a lármát és rohangálást a folyosón, bakfisvihogást és nyerítő kamasznevetést, a diákcsínyeket, önmaga karikatúráját. Színpadon áll, kritikus fiatal tekintetek kereszttüzeiben, 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. Korinthusi 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 gyöngye 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.)

Ez a leírás azt a vélekedésünket erősíti meg, hogy a pedagógus munkája olyan mesterség, amely legközelebb a művészethez áll, bár nem minden pedagógiai munka mutatja ezt a jellemzőt. 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 tekintem.*

A fenti indokok alapján választottam a pedagógus mesterség szak kifejezést 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 hozzá*

illeszthetősége. Ez a hajlékonyság megnehezíti ugyan a meghatározást, de leginkább megközelíti azt, amit erről a tevékenységről gondolok.

Mivel a pedagógus mesterséget választottam értelmezési keretként, ezt – legalábbis – mint munkadefiníciót meg kell határoznom. Természetesen ez a munkadefiníció azokat a jellemzőket tartalmazza, amelyekkel kapcsolatban általában megegyezés van, illetve amelyekhez az eddigi tudásunk elegendő alapul szolgál.

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.

A másik fontos fogalom a *pedagógus-személyiség*, amelyet a szakmai személyiség értelemben használok.

A pedagógus-személyiség (szakmai személyiség) az egyén munkatílusát meghatározó és az iskolai környezettel való interakcióit befolyásoló, egyedülálló és jellegzetes gondolkodási, érzelmi és viselkedési minták összessége, amelyek a pedagógiai tevékenység folyamatos eredményességét biztosítják.

A pedagógus mesterség és a pedagógus-személyiség értelmezéséből kiderül, hogy a két fogalom egymáshoz való viszonya nehezen határozható meg, mert jelentésükben több ponton összecsúsznak, átfedésben vannak.

A pedagógus-személyiség a pedagógus mesterségnek nagyon fontos része, de nehezen különválasztható része. Ennek ellenére, e részterület mélyebb vizsgálata érdekében ez a szétválasztás jelen munkában, amennyire lehetséges megtörténik.

1.5. A problémaháttér feltárása

1.5.1. A pedagógiai gyakorlat jellemzői

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. Azt is tudjuk, hogy a pedagógusképzés különböző szintjein más, egymástól lényegesen eltérő programtípus alakult ki. Míg a tanítóképző intézmények több gyakorlattal és több pszichológiai tárggyal kínálják a hallgatókat, addig az egyetemi tanárképzésben egészen az utóbbi időkig az 1997-ben megjelent 111. számú kormányrendeletig a jelöltek rövid idejű hospitálás után, szinte csak a gyakorló tanításon találkoztak gyerekekkel. A pedagógia és pszichológia tárgyak óraszámja jelentősen alatta maradt a tanárképző főiskolákénak, de különösen szembetűnő volt (ez napjainkban is jellemző) a különbség a tanítóképző főiskolákkal történő összehasonlítást illetően.

Ezeket a különbségeket szakmailag nem lehet indokolni, mégis el kell fogadnunk, hogy a szakmai közvéleményben ez a tendencia – miszerint a középiskolában vagy a továbbtanulásra, vagy a szakmatanulásra kell koncentrálni – nagyon erősen tartja magát. Ezt alátámasztja az a tapasztalat is, hogy a középiskolákban dolgozó pedagógusok munkájukat maguk is többnyire csak az intellektuális fejlesztésre, szaktárgyuk tanítására szűkítik le.

A pedagógus-diák interakcióknak semmivel sincs kisebb jelentőségük a kamaszkorban, mint az iskolai évek kezdetén, de a tanárképzés tartalmi struktúrája mégis ezt az álláspontot sugallta. Még akkor sem fogadhatjuk el a különbségtételt, ha tudjuk, hogy a 6-10 éves diákokkal dolgozó pedagógus tekintélyszemélyként nagyon jelentős hatással bír. De mondhatja-e valaki, hogy kisebb jelentőségűek a nagyon is sérülékeny kamasz problémáinak kezeléséhez kapcsolódó vagy a felnőtté válásban (párválasztás, pályaválasztás) való segítség pedagógiai módszerei? *Mások lehetnek a hangsúlyok a különböző életkorú gyerekekkel való munkában, de ez nem azt jelenti, hogy egyik esetben jobban szükség van alapos pszichológiai és pedagógiai tudásra, hatékony szociális, kommunikációs készségekre, míg a másik esetben nem annyira.*

A pedagógusok felkészültségét nagyon sok bírálat éri. Az átlagpedagógus *pedagógiai tudása a mindennapiság szintjén mozog*. Teljesen esetleges, hogy egy pedagógiai helyzetben milyen eszközöket alkalmaz. Ezt az esetlegességet jelenleg azok a közhelyek csökkentik, amelyek a mai napig nem koptak ki sem a gyakorlatból, sem a szakirodalomból. Pl. Súlyos etikai vétséget követ el, aki kivételezik valamelyik diákkal. Különösen áll ez, ha kolléga gyerekéről van szó. “A pedagógusetika parancsa kötelező: nem lehet kivételt tenni.” - írja Mezei Gyula. (MEZEI, 1994. F1.2., 7.o.) Nagyon óvatosan kell bánnunk ezekkel a kijelentésekkel, mert a nem megfelelő értelmezésekből születhetnek azok a pedagógiai “rémmesék”, amelyekben a tanár megíratja a dolgot azzal a diákkal is,

akinek az éjszaka halt meg a nagymamája vagy az ájulás környékén lévő diák is csak szünetben lehet. Az esetleg eszébe sem jut az olvasónak, (az idézett szerzőnek!), hogy a gyerekek képesek különbségeket tenni a különböző helyzetek között, és el tudják fogadni az általánosan érvényestől eltérő megoldásokat is. Arról sem esik szó, hogy etikai vétség-e ha a kolléga gyereke csak négyest kaphat és ötöst soha, azért hogy ne merüljön fel a kivételezés gyanúja. Ezek a közhelyek, mítoszok, hiedelmek (a szigorúság, a megfélemlítés növeli a diákok szorgalmát, a beírás megoldja a magatartási problémákat, a tanórán nem szabad beszélgetni, helyet változtatni, a padban illedelmesen kell ülni, minden gyereket egyformán kell szeretni stb.) pedagógus generációk által áthagyományozott kapaszkodók veszélyesek, és nagyon időszerű a megvizsgálásuk és más, *szakmai tudásra épülő fogódzók kialakítása*.

A szakmai tudást illetően lényegesen jobb a kép. A magyar pedagógusok *szaktárgyi tudása és szakmódszertani felkészültsége általánosan jónak mondható*. Ezt magyarázza az is, hogy a pedagógusképző intézmények nagy hangsúlyt fektetnek a szaktárgyi felkészítésre. Az utóbbi években a hallgatói létszám elképesztő gyorsaságú emelkedésével már más tendenciák is megjelennek. Bár egyes szakírók szerint a korábbi években sem volt ritka az az eset, amikor a pedagógus szakmai tudása szinte csak az éppen tanított tankönyvek ismeretére korlátozódott. (ZSOLNAI, 1989.)

Egy másik jellegzetes probléma különösen a főiskoláról, egyetemről frissen kikerült fiataloknál figyelhető meg. A pályakezdő *tanárt felkészületlenül éri a hétköznapi munkában előforduló nehézségek, konfliktusok*, amelyekre spontán módon reagál és legtöbbször azokhoz a fegyelmezési technikákhoz folyamodik, amelyekkel saját diákkorában találkozott. Nem ritkán azokkal a módszerekkel akarja megoldani a konfliktusokat, amelyeket maga is rossznak tartott diákként. De nem áll egyéb eszköz a rendelkezésére, mint amit szüleitől, tanáraitól látott. A konfliktusokban gyakran saját kudarcot él át, és kínozza a pályakezdési sokk. (BAGDY, 1990.)

A pályakezdő tanárok problémájaként említhető még az is, hogy *nehezen képesek tudásukat konkrét szituációkban adekváтан alkalmazni*, s különösen érvényes ez a nevelési helyzetekre. A pedagógusképzés során ugyanis nem volt alkalmuk beágyazni a tanult pszichológiai, pedagógiai ismereteiket a gyakorlatba, többnyire ugyanis nem kaptak módot gyakorlati helyzetek megélésére, elemzésére. (KOMLÓSI-TÓTHNÉ DUDÁS-VASTAGH, 1987.)

A legtöbb konfliktust a gyakorló pedagógusok számára a gyerekek viselkedési problémái jelentik. A vizsgálatok során kiderült, hogy *a pedagógusok abban sem tájékozottak, hogy milyen pszichológiai mechanizmusok útján jönnek létre a viselkedési*

zavarok, illetve, hogy milyen lehetőségeik vannak a kedvezőtlen személyiségvonások átformálására. A viselkedések meg nem értése jelentősen befolyásolja a tanári, tanítói reakciókat, amelyek akár az érintett diák fejlődésének akadályává is válhatnak (KÓSÁNÉ ORMAI, 1981.).

Mindezeket erősítik azok a pedagóguskutatási 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. A gyakorló pedagógusok az oktatómunkában érzik magukat sikeresnek, egyrészt azért, mert egy anyagrészt megtanulását, a középiskolákba és az egyetemekre felvett tanítványok számát konkrétan meg lehet mérni, másrészt, azért mert az oktatómunkájuk szerint ítéli meg őket iskolájuk vezetése és a közvélemény.

Ugyanezen kutatás során nyert adat: a pedagógusok 27 %-a jellemzi a tanítványaival való kapcsolatát negatív tartalmúnak. Ez az arány magasnak tekinthető, ha arra gondolunk, hogy ezekben az esetekben nem beszélhetünk a jó kapcsolat motivációnövelő hatásáról. (SALAMON-SZÉPHALMI, 1988.)

Egy másik jellemző mutatkozik meg egy szegedi vizsgálat során, ahol a kutatók tanulói viselkedéseket ítéltettek meg pedagógusokkal. A vizsgálati személyeknek azt kellett leírniuk, hogy mennyire tartják sértőnek a leírt viselkedéseket. A vizsgálat eredményeiből kiderült, hogy mind a pedagógusjelölt 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 pedagógusok professzionalizmusát tekintve további megdöbbentő adatokkal szolgál egy 1981-ben lefolytatott és 1989-ben publikált kutatás. Tapasztalataink szerint a *lényeges elemekben az eltelt évtized alatt sem történt nagymértékű változás.*

FALUS IVÁN és munkatársai 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, ez 53,4 %. Az, hogy jó kapcsolat alakuljon ki a pedagógus és az osztály között – a vizsgálat eredménye szerint – 37 %-ban függ a tanártól, 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 az általuk tanított tantárgyat, hozzájuk hasonló gondolkodásúak és kezdeményezők a kapcsolatban.

A jelzett eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok jelentős aránya *nincs tudatában a kapcsolati minőség szerepével az eredményes pedagógiai munkában*, nincs tudatában annak, hogy ennek a kapcsolatnak ő maga is aktív alakítója lehet, illetve, hogy annak kellene lennie. A tanulmányi munkában bármilyen okból gyengén teljesítő diákoknak szinte nincs esélyük a tanárokkal való jó kapcsolatra.

Arra a kérdésre, hogy egy konkrét konfliktushelyzetben kin múlik a kapcsolat alakulása, a megkérdezettek *46,4 %-a a diákot, 21,1 % a tanárt jelölte meg.* (A válaszadók 5,4%-a is-is-t, 14,3 %-a egyéb tényezőket jelzett, és 12,5 % nem tudom -mal válaszolt.) Az adatok azt jelzik, hogy a pedagógusok konfliktushelyzetekben saját kompetenciájukat nagyon csekély hatásúnak ítélik. Nincsenek tudatában annak, hogy a pedagógus szakértelmének magában kellene foglalnia a konfliktushelyzetek tanár-diák kapcsolatot nem gyengítő megoldásmódjainak ismeretét is.

Kiemelendőnek tartok még két, a személyiségi jellemzőkre vonatkozó adatot. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok csaknem felének (46,3%) jelent problémát a tanórai fegyelem. A másik megdöbbentő adat számomra, hogy saját megítélésük szerint *46,8 %-uk csak közepes szinten tudja kifejezni a gondolatait és az érzelmeit, 9,4 % még ennél is gyengébben.* Itt pedig a pedagógiai munka alapját képező kommunikációs készségekről van szó.

Oda kell figyelniük 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, mivel ismétlődnek a megoldatlan konfliktushelyzetek.

Falus Iván és munkatársai vizsgálatának eredményei megerősítik azt a feltételezést, hogy a tanár-diák kapcsolatot negatívan befolyásoló tényezők köre részben abból ered, hogy a tanár pedagógiai tudatosság, a professzionalizmus igénye nélkül, lényegében magánemberként viselkedik az iskolai helyzetekben. “Az egyes gyermekekkel, a szülőkkel, a gyerekcsoporttal való érintkezés folyamatára a magánszférában szokásos reagálási módjait és viszonyulási formáit viszi át.” (FALUS és mtsai., 1989., 143.o.)

Ez utóbbi megállapításokból is kitűnik a pedagógus mesterségre való felkészülés, a

pedagógus szakma professzionalizálódásának felismert jelentősége.

FALUS IVÁN és munkatársai arra is 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 tartották 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 pedagógiai gyakorlat megismerésében, de inkább *diagnosztizáló* jellegűek, illetve csak az adott időszak pedagógusainak gondolkodásáról szólnak. Az itt körvonalazott vizsgálat főként a *tanítás-tanuláshoz kötődő, ismeretátadó, oktató szerepet* vette górcső alá és mindössze egy fejezetet szentelt a tanár-diák kapcsolat alakításának. Az adatokból levont következtetések a pedagógusok által jónak tartott képzés tartalmára vonatkoznak, *elmaradt* azonban a *pedagógus mesterség teljes tartalmának körvonalazása*. A jelzett kutatás azonban így is nagyon jelentős adatokat tartalmaz a téma mélyebb feltárását, megismerését célzó kutatás fontosságának, időszerűségének indokolására. A vizsgálati adatok elemzése sokat segített a pedagógus mesterség elemeinek a meghatározásában, mivel a pedagógiai valóság vizsgálatával nyert információk szinte kijelölték a pedagógusjelöltek felkészítéséhez szükséges tartalmakat.

A felsorolt szakértői vélemények, vizsgálati adatok, tapasztalatok egyértelműen jelzik a pedagógiai gyakorlatban karakteresen megnyilvánuló, a pedagógus-személyiséghez, a professzionalizmus hiányához kapcsolódó problémákat, amelyek megoldása csak a szakmai felkészültség növelésével várható. Jelen kutatás e professzionalizmus tartalmának pontosabb körvonalazására is kísérletet tesz.

1.5.2. A pedagógusképzés és a pedagógus mesterség

A pedagógus mesterség az a foglalkozás, ahol a munkát végző személyisége alapvetően befolyásolja a munka eredményességét. Evvel magyarázható az a számos próbálkozás a pedagógus személyiségével kapcsolatos követelmények megfogalmazására. A pedagógus pályával kapcsolatos kutatásokban a leggyakrabban előforduló elvárások közé tartozik a felelősségérzet, a saját normákban, értékekben való következetesség, a jó emberismeret, a szakmai elkötelezettség, a kooperatív attitűd és a tolerancia. (HEGEDÜS, 1988.)

Vannak kutatók, akik a pedagógustípusokat különböző metaforák segítségével írták le. Pl. ADELSON, aki három nevelői típust különböztetett meg: a sámánt, a lelkészt és a misztikus gyógyítót.

A pedagógus személyiségére vonatkozó kutatások gyakran fordulnak a diákokhoz, hogy az ő véleményüket használják a hatékony pedagógus-személyiség megrajzolásához.

Így születtek meg a különböző tulajdonságlisták, amelyek az adott diákok által jónak tartott pedagógusképet írják le. A francia diákok véleménye alapján, a jó tanárról nem lehet egy meghatározott típusportrét rajzolni, mivel az elvárások a szakirányok és a tagozatok szerint is változnak. E tekintetben különbözőképpen vélekednek a lányok és a fiúk is (KERVILLÉ, 1994.)

Annak ellenére, hogy a szakirodalomban egyre gyakrabban találkozunk a pedagógusok személyiségével foglalkozó kutatásokkal, ezek hatása a pedagógusképzésre egyáltalán nem érzékelhető. Ezt az állítást érvényesnek vélem akkor is, ha Magyarországon a pedagógusok képesítési követelményeinek hatására a képző intézményekben megindult egyfajta változás. Általános tapasztalat ugyanis, hogy a kapcsolódó törekvések az egyetemek vezetése részéről nagyon kevés támogatást kaptak és kapnak. Az esetleges változtatást sem a képzési hatékonyság növelésének a szándéka, hanem a rendelet kötelező volta magyarázza.

A pedagógusképző intézmények programjait vizsgálva tapasztalhatjuk, hogy a képzés központjában a szaktudományi és szakmódszertani felkészítés áll. Ezek a programok vagy képzési koncepciók meglepően kevés szerepet szánnak a jelöltek személyiségi erőinek fejlesztésére.

Az utóbbi évekig a pedagógus-továbbképzés is csak a hagyományos, így kidolgozottabb, elsősorban tantárgyi vagy az oktatáshoz közvetlenül kapcsolódó területeket művelte.

A szaktárgyi és szakmódszertani felkészültség nagyon fontos eleme a pedagógus szakmaiságának, úgy vélem azonban, hogy e speciális szakma követelményei között első helyen mégis *a pedagógus legfontosabb munkaeszközének, a személyiségének fejlesztése áll.* A pedagógus nevelői, személyiségfejlesztői hatékonyságát befolyásoló tényezők közül a magatartási készségek és a beállítódásbeli tényezők játsszák a legfontosabb szerepet.

“A tanár gyakorlati kompetenciájához, személyes hatékonyságához a tanár személyiségén keresztül vezet az út.” (BAGDY, 1994. F1.1.12.o.) Még a pszichológiai és pedagógiai ismereteknek is lényegesen kisebb a jelentőségük, mint a gyorsan mozgósítható viselkedésrepertoárnak.

Mivel a személyiségi erők jelentősége a pedagógiai szakemberek többsége számára még nem természetes, kevés a pedagógusok személyiségi jellemzőire, fejlesztésük módjaira vonatkozó kutatási adat áll rendelkezésünkre.

A pedagógus-személyiség fejlesztését célzó pedagógusképzési törekvéseknek is jelentős nehézségekkel kellett megküzdeniük. A képzés kiveti magából azokat a fejlesztési törekvéseket, amelyek nem írhatók világosan körül, amelyeknek keretei, tartalma bizonytalan. A pedagógusképzésben jelenleg többségükben egyedi, szűk időkeretben működtetett kezdeményezések, kísérletek léteznek, még nem sikerült kidolgozni komplex programokat, amelyek a szakmai személyiség kialakításában segítenének.

Ha a pedagógus mesterségre való felkészítés vizsgálatát tágabb összefüggésbe helyezzük további jellemzők feltárására nyílik lehetőség.

A pedagógusképzés rég megoldatlan kérdése, hogy a *gyakorlati felkészítés*, főként az egyetemeken, szinte kizárólagosan a gyakorló tanításra korlátozódik. A képzés során ennél lényegesen nagyobb óraszámokban szerepelnek az elméleti stúdiumok. Joggal panaszkodnak a pályakezdők, hogy nem készítették fel őket a képzés során szakmájuk gyakorlására.

Ez természetesen nemcsak Magyarországon jelent problémát, de a képzés változása más országokban is elsőként a pedagógiai munka, oktatáshoz kapcsolódó részét érintette.

A hetvenes években vált ismertté a stanfordi mikrotanítási gyakorlat, melynek során a pedagógusjelöltek *tanítási készségeit valóságos helyzetekben* történő gyakorlás útján alakították ki. Egy rövid, többnyire 10 perces tanítási tevékenység után a pedagógusjelöltek egy vezető segítségével kiscsoportban elemezték saját tanári viselkedésüket. Ezt a megbeszélést követte az újratanítás. A mikrotanítást bevezető oktatók feltételezték, hogy a

leegyszerűsített tanítási helyzetek a hallgatók számára jobban értelmezhetőek.

A mikrotanítás problémakörével Magyarországon FALUS IVÁN foglalkozott először. (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 hazai pedagógusképző intézmény tantárgyai között, de az alacsony óraszámok és a megfelelő számú felkészült oktató hiánya miatt jelenleg nem beszélhetünk a pedagógusképzésben általánosan elterjedt pedagógiai készség- és képességfejlesztésről.

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 azonban inkább bemutató jellegű volt. Ezekből elsősorban azt lehetett megállapítani, hogy a gyakorlatokat különböző felkészültségű és szemléletű csoportvezetők vezetik. A személyiségfejlesztő csoportok pedagógusképzésbeli használhatóságát illetően mindvégig nagy ellenállás volt tapasztalható a képzésben dolgozó szakemberek jelentős részéről.

A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének kísérleti módszerei között kiemelkedtek a videofelvételek alkalmazással segített tréningcsoportok. (GÁDOR, 1986., 1986/a., POÓR, 1986/a., POÓR-WACHA, 1980.)

A kísérleti törekvések sorában mindenképpen szerepelnie kell a pécsi képességfejlesztő munkának, amely a pedagógiai szituációk feldolgozására épül, (KOMLÓSI TÓTHNÉ DUDÁS - VASTAGH, 1987.) és a kapcsolati készségek kialakítását célozza. (TÓTHNÉ DUDÁS, 1983.) A pedagógusképző intézményekben még a szegedi egyetemen találunk egy pedagógiai képességeket fejlesztő modellkísérletet.

A valóságos helyzet bemutatásánál nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy néhány éve szinte minden pedagógusképző intézményben indítanak egy-egy önismereti csoportot, vagy beillesztik a GORDON hatékonyságfejlesztő tréninget a kötelezően választható speciálkollégiumok sorába. Ezek a csoportok kikényszerítik a pedagógusjelöltek személyiségével való foglalkozás lehetőségeinek állandó napirenden tartását. Egy-egy csoport működtetése viszont nem bír olyan meggyőző erővel, mint amilyenre szükség lenne a képzési struktúra megváltoztatásához. A kapcsolódó kutatások sem hoztak eddig olyan eredményeket, amelyek hatására a képzésben dolgozó szakemberek szemlélete gyökeresen változhatott volna.

A témához kapcsolódó legjelentősebb kutatás a hivatásszemélyiséggel kapcsolatban a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen BAGDY EMŐKE vezetésével folyt 1986-tól. (BAGDY, 1997.) 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 vizsgálták a pedagógusképzés tartalmi kérdéseit. Kíváncsiak voltak arra is, hogy mennyire van jelen a képzésben a pedagógus-személyiség fejlesztésének valamilyen formája. Ezen vizsgálat adatai alapján 31 intézményből 12-ben van valamilyen tréning, és még 14-ben tartanak 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.) Tudomásunk szerint ebben az időszakban csak egy olyan képzési hely van az országban, nevezetesen a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara, ahol minden tanárképző karon tanuló nappali tagozatos hallgató minimum 60 óras személyiségfejlesztő, kapcsolati készségeket fejlesztő csoportban vesz részt, mielőtt megkapná pedagógusi diplomáját.

1.5.3. A pedagógus-személyiség 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 megerősödni.

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 csak 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* hasonlóan más pszichológiai kérdésekhez nincs egységes álláspontja. Vannak viszont közösnek tekintendő alapelvei. A mélylélektani irányzatok egyetértenek – többek között – abban, hogy nem az a legfontosabb, amit a nevelő mond, hanem amit tesz, az általa nyújtott példa, a magatartási modell hat igazán. Hiába próbálja titkolni a nevelő saját konfliktusait, problémáit, azok meghatározzák viselkedését, s a gyerekek észlelik ezeket. 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. Ugyanitt 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, amelyet 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? Sikertül-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 legtöbbszörére, 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.)

1.6. A kutatás hipotézisei

Kutatómunkám során, a szakirodalom tanulmányozása és a pedagógusképzésben eltöltött idő tapasztalatai alapján a következő feltevések igazolására törekedtem.

1. A pedagógusok saját szakmájukról, felkészültségükről, szakmai feladataikról való gondolkodásának megismerése segíti a pedagógus mesterség tartalmának pontosabb értelmezését.
2. A pedagógus-személyiség szerepe és jelentősége a pedagógus mesterségben meghatározható, s annak részeként jelenlegi tudásunknak megfelelő pontossággal – a pedagógusképzés számára – leírható.
3. A pedagógus-személyiséget jellemző alapvető képességek fejleszthetőek a képzés keretében.
4. A pedagógus-személyiség kialakulását a lélektani csoportmunka hatékonyabban segíti, mint a hagyományos képzési munkaformák.

1.7. A kutatás módszerei

A kutatás során alkalmazott és az értelmezésekbe bevont módszerek és eszközök kiválasztása ugyancsak nélkülözi a hagyományos formát. *Ennek magyarázata a kutathatósági nehézségek mellett az a sajátos helyzet is, amely jellemzi a kutatómunkával foglalkozó oktatók lehetőségeit.*

Szerencsés esetben egy kutatási teamben vizsgálati lehetőséghez lehet jutni, de ezek természetesen az egyes kutató munkáját meglehetősen megnehezítő kompromisszumokkal járnak.

Egy másik aktuális nehezítő tényező a kutatási módszerek alkalmazásában, az iskolák, a pedagógusok bizalmatlansága, túlterheltsége, együttműködési készségének csökkenése. Érthető ez, hiszen az utóbbi évek változásai, bizonytalanságai és a kiérleletlen szakmai koncepciók feszültségei megroppantották a pedagógusok szakmai önértékelését, munkakedvét és a gyakorlati munkát is segítő kutatásokba vetett hitét.

Nagyon gyorsan és alapos értelmezések nélkül jelentek meg az új, egymástól lényegesen eltérő szakmai irányok és a pedagógusok többsége kétségbeesetten keresi az önigazolásra alkalmas szakmainak tűnő érveket. (Pl. Ezt egy magyarországi iskolában nem lehet megvalósítani. Sok a tananyag, nincs idő, nincs lehetőség a gyereket meghallgatni, mert mi lesz a felvételi vizsgákon. Persze könnyű 15 gyerekkel dolgozni.) Felerősítette ezeket a hangokat az a tapasztalat, hogy a többségükben alternatív pedagógiáknak nevezett programok gyakran úgy hirdették magukat, hogy a hagyományos, rossz, elavult, gyereket nyomorító pedagógiát váltják fel. Nem lehet csodálkozni, hogy a hagyományosnak nevezett iskolai programokban dolgozók ellenállása az új kezdeményezésekkel szemben ugrásszerűen megnőtt. Talán most már jobban érzékelhető az indulatok nélküli megismerés attitűdje, az együttgondolkodás a szakmai fejlődés lehetséges módjait illetően, de a valódi változás csak az új értelmezési kereteket képviselő szakemberekkel való találkozások személyes pozitív tapasztalatai talaján indulhatna meg.

A jelzett körülmények meghatározták a téma kutatása során alkalmazott kutatási stratégiát, módszereket, eszközöket.

A dolgozat témájának összetettsége a magyarázata a különböző nagyságú mintán végzett és különböző szintű vizsgálatoknak. Az általánosabb szemléleti jellemzőket feltáró vizsgálatok mellett fontosnak tartottuk a konkrét mesterségbeli elemek tartalmának vizsgálatát is.

Kutatás módszereink:

- a hazai és a külföldi pedagóguskutatások szakirodalmának témánkhoz tartozó értelmező elemzése, különösen a konkrét vizsgálatok eredményeinek feldolgozása,
- empirikus vizsgálatok a pedagógus mesterség tartalmi jellemzőinek pontosabb megismeréséhez, ezek statisztikai módszerekkel való feldolgozása,
- a pedagógus-személyiség fejlesztéséhez kapcsolódó modell teoretikus úton történő kialakítása.

1. 7. 1. A vizsgálat általános bemutatása

A pedagógus mesterség tartalmához kapcsolódó vizsgálat

Az osztályfőnökök és az osztályfőnöki órák c. kérdőíves vizsgálat 1148 fő (OKI Kutatócsoport) 1998.

dr. Szekszárdi Júlia, dr. Szabó Ildikó, dr. Sallai Éva, Simonfalvi Ildikó

Az osztályfőnöki szerepkör aktuális helyzete és perspektívái című kutatás tervét 1997 júniusában egy munkacsoport adta be dr. Szekszárdi Júlia tudományos főmunkatárs vezetésével, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága által, a közoktatás aktuális problémáit elemző kutatásokra kiírt pályázatára. Az eredményes pályázatnak köszönhetően nyílt lehetőség a kutatás megvalósítására. A munkacsoport tagjai dr. Szekszárdi Júlia, dr. Szabó Ildikó, dr. Sallai Éva és Simonfalvi Ildikó.

A témaválasztást az indokolta, hogy a változások, különösen a NAT bevezetése és a pedagógiai programok készítése az osztályfőnöki munka értelmezésében elbizonytalanodást eredményezett. A pedagógusokkal való találkozások azt mutatták, hogy a különböző igények megjelentek az iskolában, de a kérdés: kinek a feladata ezek gondozása, válasz nélkül maradt.

A kutatás azt tűzte ki céljául, hogy feltérképezi az osztályfőnöki szerep aktuális helyzetét a következő kérdések mentén:

- Mennyire tartják fontosnak ezt a szerepkört a pedagógusok? Miben látják az osztályfőnöki szerep aktuális tartalmát a pedagógusok, a szülők és a tanulók?
- Milyen tárgyi, személyi, szakmai feltételek mellett működnek a jelenlegi osztályfőnökök?
- Milyen funkciókat látnak el ma ténylegesen az osztályfőnökök a különböző iskolafokokon?
- Milyen tartalommal kívánják megtölteni az iskolák az osztályfőnöki szerepkört a NAT bevezetését követően, milyen helyet kap ez az iskola helyi dokumentumaiban?

- Milyen az osztályfőnökök kapcsolata az iskolavezetéssel, a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal (együttműködési formák, jellegzetes konfliktusok)?

A kutatás módszerül az önkitöltős kérdőívet választottuk, mert ezt találtuk alkalmasnak a nagyszámú, reprezentatív mintán végzett feltáró vizsgálathoz. (Függelék, 1. sz. melléklet)

A kérdőív 102 kérdést tartalmazott a következő csoportokban:

- | | |
|------------|---|
| I. blokk | Személyi adatok 1-14. kérdés |
| II. blokk | Az iskola pedagógiai programjáról 15-33. kérdés |
| III. blokk | Az iskola gyakorlatáról 34-55. kérdés |
| IV. blokk | Az adott osztályról 56-83. kérdés |
| V. blokk | Az osztályfőnökök tevékenységéről 84-95. kérdés |
| VI. blokk | Az osztályfőnöki kompetenciák és a továbbképzés 96- 102. kérdés |

A kérdőív összeállítása során lehetőségem volt *a vizsgálat témájához illeszkedő de a pedagógus mesterséghez kapcsolható kérdések megfogalmazására, kiegészítések megtételére*. Nagyon hasznos volt számomra, hogy a kérdések érintették az általánosabb szakmai vélekedéseket és a konkrét saját gyakorlati munka és felkészültség feltérképezését is.

Mivel Magyarországon nincs külön osztályfőnöki munkára való felkészítés, elvileg minden diplomával rendelkező pedagógus kaphat osztályfőnöki feladatokat. Ez a vizsgálat szempontjából azért érdekes, mert egy adott iskola szinte minden tanára érintetté válik. Így a vizsgálat adataiból a pedagógusokra és a pedagógusképzésre általánosíthatóan vonhatunk le következtetéseket, természetesen az érvényességi kör meghatározása mellett.

A másik szempont, ami a vizsgálat adatainak elemzését lehetővé teszi számomra, hogy jelenleg az osztályfőnöki munkában érhetők leginkább tetten a pedagógus személyiségéből fakadó, a szaktárgyi felkészültség melletti kompetenciákra vonatkozó jellemzők.

A kérdőíveken kapott válaszokat három témakörhöz kapcsolódóan elemeztem:

1. A pedagógiai munka tartalmára, feladataira vonatkozó általánosabb kérdések, amelyek szemléleti irányokra is utalhatnak. Milyen területekkel kell foglalkoznia a pedagógusnak?

Itt a pedagógiai programban leírtaktól a konkrétabb un. nevelési területekig találunk kérdéseket.

- 33. *Az Önök iskolájának pedagógiai programjában szerepelnek-e a következő célkitűzések?*
- 34. *Az Önök iskolájának mi a három legfontosabb feladata?*
- 84. *Feladata-e Önnek osztályfőnökként(22 alkérdés)*
- 86. *Mennyire tartja fontosnak osztályfőnöki tevékenységében a következőket? (22 alkérdés)*
- 87. *Tapasztalatai szerint a mai iskola mennyire látja el a következő feladatokat? (17 alkérdés)*
- 88. *Véleménye szerint a mai iskolában kell-e foglalkozni a következő kérdésekkel, és ha igen, milyen formában?*
- 92. *Mennyire ért egyet a következő megfogalmazásokkal? (14 alkérdés)*
- 93. *Véleménye szerint az osztályfőnöki óráknak milyen mértékben kell felvállalniuk a következő célkitűzéseket?*
- 94. *Mennyire ért Ön egyet a következő kijelentésekkel? (19 alkérdés)*

2. Ebben a kérdéscsoportban körvonalazódnak a kitöltő pedagógus saját konkrét munkájának jellemzői. Itt a feldolgozás nehézségei ellenére is négy nyitott kérdést alkalmaztunk, mert szándékaink szerint szükség van a pontosabb megismerésre ahhoz, hogy a kutatási módszereket fejleszteni lehessen.

- 48. *Hogyan tarják a kapcsolatot az osztályfőnökök az osztályban tanító más tanárokkal?*
- 62. *Az Ön osztálya az évfolyam többi osztályához képest milyennek mondható?*
- 70. *Mennyire elégedett Ön a jelenlegi osztályával?*
- 74. *Az Ön osztályára mennyire jellemző ... (12 alkérdés)*
- 75. *Milyennek látja kapcsolatát a jelenlegi osztályával?*
- 76. *Milyen problémát tart osztályfőnökként legjelentősebbnek jelenlegi osztályában?*
- 79. *Vannak-e olyan alkalmak, amikor tanórán kívül együtt lehet tanítványaival?*
- 80. *Szeret-e Ön osztályfőnök lenni?*
- 81. *Vannak-e fegyelmezési problémái?*
- 82. *Milyen fegyelmezési problémái vannak? (ha van)*
- 83. *Milyen eszközökkel fegyelmez?*
- 85. *Az osztályfőnöki órákon szokott-e Ön élni a következő módszerekkel? (16 alkérdés)*
- 101. *Mit tart eddigi osztályfőnöki munkája legnagyobb sikerének?*
- 102. *Mit tart eddigi osztályfőnöki munkája legnagyobb kudarcának?*

3. A pedagógusok, osztályfőnökök kompetenciájára vonatkozó kérdések alkotják ezt a csoportot. Hogyan gondolkodnak a pedagógusok a szükséges felkészültségről és a saját hozzáértésüket hogyan értékelik? Fontos része ennek a kérdéskörnek a továbbképzés, amely indirekt módon ugyan, de fontos információkat hordoz a kompetenciára vonatkozóan.

- 13. *Mit gondol Ön az osztályfőnökök továbbképzéséről?*

14. Mennyire tartja fontosnak, hogy a következő témák szerepeljenek a továbbképzéseken?
77. Osztályfőnöki munkájában milyen jellegű szakmai ismereteit tudja a leginkább hasznosítani?
95. Osztályfőnöki munkájában igényelné-e, vagy nem a következő szakemberek segítségét?
96. Ön szerint az osztályfőnöki munkához kell-e speciális felkészültség?
97. Mennyire tartja Ön fontosnak az eredményes osztályfőnöki munkához a következőket? (22 alkérdés)
98. Hogyan látja Ön a saját felkészültségét? (22 alkérdés)
99. Szeretné-e a közeljövőben fejleszteni saját osztályfőnöki felkészültségét? 100. Mely területeken? (ha igen)

A fenti kérdéscsoportokat a legtöbb esetben hat változó mentén elemeztük:

- a. Neme (1.)
- b. Életkora (2.)
- c. Lakhely (3.)
- d. Iskolai végzettség (4.)
- e. Iskolatípus (ahol osztályfőnök) (57.)
- f. Szeret-e osztályfőnök lenni (80.)

1.7.2. A minta bemutatása

A minta kiválasztását és a lekérdezést az Országos Közoktatási Intézet megbízásából a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete végezte 1998 májusában és szeptemberében 1148 osztályfőnök körében.

A minta kiválasztása rétegzett, csoportos mintavételi eljárással történt.

A reprezentatív mintavételnél az 1997-es évi oktatási statisztikai adatokat vettük alapul. (KSH adatok). Az eredetileg kiválasztott 60 iskola regionális elhelyezkedés, településtípus, iskolatípus és intézménynagyság alapján reprezentálta az 1997-es statisztikai adatok szerinti alapsokaságot.

Az adatfelvétel kérdezőbiztosok bevonásával történt, akik a kiválasztott intézményekbe elvitték az adott tantestület létszámának megfelelő önkitöltős kérdőívet, és egy későbbi meghatározott időpontban összegyűjtötték a visszaérkezőket. A kérdőívek kitöltése önkéntes volt. Mivel az első adatfelvétel alkalmával (1998 májusában) csupán 620 kérdőív (a kiválasztott minta kb. 50 százaléka) érkezett vissza, a kutatócsoport úgy döntött, hogy szeptemberben, az új iskolaév kezdetén további iskolákat vonjunk be a vizsgálatba. Úgy

véltük, hogy a kutatási téma - az osztályfőnöki szerepkör aktuális helyzete és perspektívái - nem területspecifikus, viszont azt fontosnak tartottuk, hogy magas elemszámú minta álljon rendelkezésünkre. Ebben a szakaszban igénybe vettük a Heves, Vas és Zala megyei Pedagógiai Intézetek közvetítői segítségét, és így gyűlt össze a vizsgálat végleges (1148 főt magában foglaló) mintája. Az így beérkező 528 kérdőív 54%-a Heves megyéből, 18%-a Zala megyéből, 28%-a Vas megyéből érkezett. Ez természetesen azt jelentette, hogy a minta eloszlása nem fedi pontosan az alapsokaságét, hiszen egy-egy régió többszörös súllyal szerepel a mintában, míg például a főváros alulreprezentált.

A minta leírását megnehezíti az a körülmény is, hogy a hazai iskolaszervezet a 90-es évek második felére áttekinthetlenné vált. (Lásd Függelék 2.sz. melléklet)

A vizsgálatban általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképzős osztályok osztályfőnökei egyaránt részt vettek.

Bár az iskolák mintája reprezentatív volt, mivel a tanárok különböző arányban küldték vissza a kérdőíveket, a válaszolók nem reprezentálják a magyar pedagógusokat. Más vizsgálatokból tudjuk¹, hogy a magyar pedagógus társadalom igen tagolt. Attól függően, hogy ki milyen iskolában tanít, nagy különbségek vannak a pedagógusok között. Az iskolával kapcsolatos kérdésekben elfoglalt álláspontokat, az osztályfőnöki szerepfelfogást, a tanári pálya értelmezését, a tanulókról és az iskola belső világáról alkotott véleményeket ugyanis alapvetően az határozza meg, hogy ki milyen végzettséggel rendelkezik és milyen iskolatípusban, melyik évfolyamon tanít. Ezért - bár megmutatjuk a teljes mintára vonatkozó eredményeket is - elsősorban a képzési profilok és évfolyamok szerint mutatjuk be őket.

Annak ellenére, hogy vizsgálatainkat nem reprezentatív mintákon végeztük, és nem vonhatunk le a teljes populációra érvényes következtetéseket, feltárhatjuk azonban egy-egy jelenség tartalmát, megfogalmazhatunk valószínű oksági összefüggéseket és valószínű tendenciákat, mert ezt a minta elemszámának mértéke lehetővé teszi.

2. A PEDAGÓGUS MESTERSÉG JELLEMZŐINEK FELTÁRÁSA EMPÍRIKUS VIZSGÁLATOK ADATAI ALAPJÁN

2.1. Társadalom – iskola - pedagógus

¹ Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életmód, Okker Kiadó, 1998; Vágó Irén (szerk.): Okker Kiadó, 1998; Balázs Éva: Okker Kiadó, 1998.

A társadalom változásai nagyon érzékenyen érintik az iskola világát még akkor is, ha ezekre a változásokra csak késéssel tud reagálni. Azt is láthatjuk, hogy a társadalmi folyamatok hatása nemcsak az iskolaügy egy-egy részterületére vonatkozik, hanem esetenként megmozdítja az egész rendszert. Ez utóbbival találkozhatunk napjainkban. Nagy mértékű, és egymástól nagyon eltérő szemléleti és tartalmi változások történnek jelenleg az iskolaügyben, s ezek hatása a pedagógusok munkájára igen jelentős.

Szerencsére több vizsgálat is történt a közelmúltban az iskola világára vonatkozóan. Vannak adataink arról, hogy a felnőtt lakosság, - akik gyakorló vagy potenciális szülők is - hogyan látja a pedagógusokat, az iskola feladatait és ugyanezen kérdésekre válaszoltak a pedagógusok, igazgatók is.²

2.1.1. A különböző nevelési hatások erőssége

Két év különbséggel a kilencvenes évek közepéről származnak azok az adatok, amelyek a *nevelés tényezőinek jelentőségére* vonatkoznak. A felnőtt lakosságot képviselőknél és pedagógusoknak arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy a megadott szocializációs tényezők mekkora szerepet játszanak szerintük abban, hogy egy gyerekből milyen felnőtt válik.

Az adatok azt mutatják, hogy mind a felnőtt társadalom, mind a pedagógusok jelentősnek ítélik a család, az iskola, a barátok és a média szerepét a gyerekek személyiségfejlődésében. Sokkal kisebbnek tartják az egyházi és az ifjúsági szervezetek hatását. Ha csak a négy legerősebb tényező rangsorát vizsgáljuk, jelentős különbséget tapasztalunk a társadalom képviselőinek megítélése és a pedagógusok véleménye között.

1. táblázat

A különböző tényezők szerepe abban, hogy egy gyerek milyen felnőtté válik (százfokú skálaértékekkel)

<i>Felnőttek (1994)</i>	<i>Ált. isk. tanárok (1996)</i>	<i>Középisk. Tanárok (1996)</i>
-------------------------	---------------------------------	---------------------------------

² Oktatásügyi közvélemény-kutatások

OKI Kutatási Központ 2400 tanár 1996. évben, 1192 igazgató 1997. évben

OKI megbízás Szocio-Reflex Kft. 1000 fős reprezentatív felnőtt minta 1990. és 1995. évben

OKI megbízás Marketing Centrum 1000 fős magyar lakosságot reprezentáló minta 1994. és 1997. évben

Család (96)	Barátok (93)	Barátok (94)
Iskola (76)	Család (90)	Tv (83)
Barátok (69)	Tv (87)	Család (82)
Tv (61)	Iskola (72)	Iskola (67)

Forrás: Marketing Centrum, 1994. (SZABÓ, 1998.)

Mi lehet a magyarázata annak, hogy a pedagógusoknál itt az utolsó helyre kerül az iskola? A családnak a gyerekek szocializációjában játszott kiemelt szerepét senki sem vitatja. E kérdéstről hasonlóan vélekednek a nevelés szakmai kérdéseiben laikusnak számítók, valamint az általános és középiskolában dolgozó pedagógusok. Ugyanakkor az utóbbiak nemcsak az iskola szerepét tartják viszonylag jelentéktelenebbnek a gyerekek személyiségének alakulásában, hanem a családét is. Szerintük a fiatalok szocializációjában a legnagyobb szerepet a barátok és a televízió játssza.

Feltételezhető, hogy az iskola, mint intézmény és a családok meghatározó szerepét azért becsülik alá a pedagógusok, mert ezek a hagyományos eszközeikkel valóban nagyon kevésbé tudják befolyásolni az általános értékválság, értékátrendeződés gyerekekre gyakorolt hatását. A középiskolai diákokkal dolgozó pedagógus bizonyára többször tapasztalja, hogy a felnőttek (szülők, pedagógusok) szava, példája nincs olyan erős, mint a barátoké, akiket pedig könnyen magával sodor a pénzközpontúságot, erőszakot, a „konzumidiotizmust” sugalló tömegkommunikáció, különösen a TV. (Újabban egyre szélesebb körben terjed az Internet!) *A pedagógusok saját eszközeik hatásában kételkednek, mintegy elhárítva maguktól annak a felelősségét, hogy munkájuktól függhet a jövő nemzedék neveltsége, esetleg minősége.* Az is elképzelhető, hogy nem látják ennyire reménytelennek az iskola szerepét, csak az aktuális rossz közérzet (pl. a megalázóan kevés fizetés, az állandó változáshoz való alkalmazkodástól való kimerülés) annyira nyomasztó, hogy nem tudnak felülemelkedni ezeken a rossz érzéseken.

A másik kérdés persze az, hogy ha a társadalom elvárja az iskolától, hogy jelentős szerepe legyen a gyerekek személyiségfejlődésében, megteremti-e azokat a feltételeket, amelyek ezt a hatást egyáltalán lehetővé teszik, erősítik. Nem gondolom, hogy maguknak a pedagógusoknak ne lenne ebben a vonatkozásban teendőjük, de a társadalmi változásokból, valamint az oktatásügy finanszírozási nehézségeiből fakadó terhek aránytalanul nagy súllyal hárulnak a pedagógusokra.

2.1.2. Az életsikeresség feltételei

Az iskola feladatairól történő gondolkodás során egy másik megközelítésben a kutatók arra a kérdésre kerestek választ, hogy vajon *milyennek kell lennie az iskolából kikerülő fiatalnak*. A választ erre nehéz megadni, feltételezhetően olyan felnőtt emberre gondolhatunk, akinek van esélye az életsikerességre, a jó életminőségre, aki megállja a helyét az életben. A téma természetéből adódóan meg kell elégednünk az ilyen elnagyolt megfogalmazásokkal.

Az életben való helytálláshoz szükséges tulajdonságokról az iskolaigazgatókat és a felnőtt lakosság reprezentatív csoportját kérdezték. Témánk szempontjából elég összehasonlítani a két rangsort.

2. táblázat

Az életben való helytálláshoz szükséges tulajdonságok fontossági rangsora

Igazgatók (1997)	Felnőttek (1997)
1. Együttműködési készség	1. Kiemelkedő szaktudás
2. Önismeret	2. Határozottság
3. Határozottság	3. Tűrőképesség
4. Jó fellépés	4. Önismeret
5. Tűrőképesség	5. Jó fellépés
6. Kiemelkedő szaktudás	6. Együttműködési készség
7. Szilárd értékrend	7. Szilárd értékrend
8. Érdekérvényesítési készség	8. Megfelelő összeköttetések
9. Menedzseri képességek	9. Közmegbecsülés
10. Megfelelő összeköttetések	10. Érdekérvényesítési készség
11. Humorérzék	11. Menedzseri képességek
12. Közmegbecsülés	12. Humorérzék

Forrás: OKI 1997., Marketing Centrum 1997. (SZABÓ, 1998.)

Az igazgatók véleményében tükröződik az a váltás, amely szerint megváltoztak az életsikeresség meghatározó komponensei. Felértékelődtek a kommunikációs készségek, a nehézségek elviselésének képessége, és fontos ugyan, de közel sem annyira meghatározó a kiemelkedő szaktudás. A felnőtt társadalom ezeket hasonlóan látja, de jobban hisz az egyéni kiemelkedő szaktudás értékében, mint a kapcsolati készségekben. Úgy tűnik, mintha az igazgatók már a „holtig tartó tanulás” (lifelong learning) szemléletűek lennének és az érvényesülést segítő tényezőknél inkább kiemelik a gyerekek személyiségi jellemzőire vonatkozókat, különösen az együttműködési készséget.

Különös viszont, hogy az adatok szerint az iskolaigazgatók ilyen gyorsan tudtak azonosulni az új szemlélettel, viszont a gyakorlatban még minden a régi. Van ugyan némi elmozdulás az iskolai intellektuális fejlesztés hegemoniájában, de messze nem olyan karakteres, mint ebből a vizsgálatból gondolhatnánk. Mindenesetre örülnünk kell a megjelenő új tendenciának, mert feltehetően olyan irányba fejlődik az iskolakultúra, amely nemcsak a „gyerekek fejét” veszi munkába, hanem a személyiség más területeit is fejleszteni próbálja.

2.1.3. Az iskola feladatai

Az iskolák ebben a változó világban olyan programokat próbálnak kialakítani, amelyek összhangban vannak a társadalmi elvárásokkal. Az iskolavezetők körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy éppen *azok az iskola deklarált feladatai, amelyeket a pedagógusok véleménye szerint nem hatékonyan tud ellátni.* Az iskolavezetők megerősítik a felnőtt lakosság azon véleményét, hogy az iskola jelentős tényező a személyiségfejlesztésben. Az iskola feladatainak fontossági sorrendje a következőképpen alakul.

3. táblázat

Az iskolának törődnie kell azzal, hogy a (tanulók)...,(átlagpontokban)

1	Megfelelő erkölcsi normákat sajátítsanak el	4,8
2	Személyisége harmonikus legyen	4,7
3	Érezzék jól magukat az iskolában	4,7
4	Elegendő ismereteket sajátítsanak el	4,6
5	Eligazodjanak a világ dolgaiban	4,5
6	Minél többen tanuljanak tovább	4,5
7	A hátrányos helyzetűek kellő támogatást kapjanak	4,4

Forrás: OKI Kutatási Központ 1997. (SZABÓ, 1998.)

Véleményükből a következők olvashatók ki. Nagyon fontosnak tartják, hogy az intézményes nevelés vállalja fel a gyerekek erkölcsi nevelését, a személyiség egészére vonatkozó fejlesztő munkát, a korszerű ismeretek tanítását, a továbbtanulás szorgalmazását, az átlagtól eltérő képességű diákok támogatását stb. Ezek talán nem tűnnek új jellemzőknek, de az mindenképpen új vonás, hogy *az oktatómunkára vonatkozó feladatokat megelőzi annak a törődésnek a fontossága, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az iskolában.* Feltételezhetjük, hogy az iskolák vezetői felismerték, hogy a jó iskolai légkör kedvezően hat a gyerekek személyiségfejlődésére, az intellektuális fejlődésre is, de különösen a szociális tanulásra. Számunkra ez nagyon kedvező eredmény, még akkor is, ha nem látunk az adatok mögé. Ugyancsak az iskola feladatainak megítélését kérte egy következő vizsgálat felnőttektől, illetve pedagógusoktól. Itt is megfigyelhető a társadalmi elvárások és a pedagógusok szerinti feladatok rangsora közötti különbség.

4. táblázat

Az iskola különböző feladatait fontosnak tartó felnőttek és tanárok aránya százalékban

	Felnőttek 1997	Tanárok 1996
1. Tisztességre, erkölcsre nevelés	89	92
2. Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	86	93
3. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	85	96 (1.)
4. Egy jó szakma elsajátítása	83	43 !
5. Rendre, fegyelemre nevelés	82	81
6. Az egyéni képességek fejlesztése	81	92
7. Felkészítés a továbbtanulásra	79	76
8. A haza szeretetére nevelés	76	73
9. Az idegen nyelv megtanítása	74	74
10. Másokkal való együttműködésre nev.	72	75
11. Tudományos ismeretek átadása	70	55
12. Szeretetteljes bánásmód	70	83
13. Megfelelő étkezés, napközi ellátás	70	49 !
14. A magyar nemzeti hagyományok ism.	67	67
15. A közösségi szellem fejlesztése	67	71
16. Mozgás, sportolási lehetőség bizt.	66	69
17. Szexuális nevelés	53	39
18. Politikai állampolgári nevelés	43	25
19. Játék, szórakozás, kellemes elf.	38	26
20. Vallásos nevelés	24	10

Forrás: OKI Kutatási Központ 1996., Marketing Centrum 1997. (SZABÓ, 1998.)

A pedagógusok rangsorában első helyre az intellektuális fejlesztés kerül, míg a felnőtt társadalom az erkölcsi nevelést teszi az első helyre. Utóbbiak úgy látják, hogy legyen az iskola feladata egy jó szakma elsajátítása, míg a pedagógusok ezt egyáltalán nem tartják fontosnak. A másik meglepő adat a szociális feladatokhoz kapcsolódik. A pedagógusok nem érzik fontosnak az iskola étkeztetéssel, gondozással (napközi) kapcsolatos feladatait. Meglepő, hiszen tapasztalhatják, hogy vannak gyerekek, akik csak az iskolában esznek, mert otthon nincs mit,

akik csavarognak délutánonként a felügyelet hiánya miatt. Feltehetően a tanárok úgy látják, hogy ezeket a problémákat nem az iskolának kell megoldania.

Amikor azt vizsgálták, hogy a tanárok gondolkodásában ezek a feladatok hogyan kapcsolódnak össze, négy különböző iskolatípus alakult ki.

- Az első a *családias iskola*, ahol fontos, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, jellemző a szociális gondoskodás, az együttműködés és a jó közösség.
- A másodikban, a *hazafias iskolában* a magyarságtudat erősítése és az erkölcsi nevelés köré tartozó feladatok a jellemzőek.
- A harmadik a *sikerorientált iskola*, amely az iskolázottság, munkavállalás szempontjából kiemelt feladatokra figyel, idegen nyelvek tanulása, jó szakma és a továbbtanulás.
- A negyedik típust én (ellentétben a vizsgálatot értelmező szerzővel), *elitiskolának* nevezném, ahol csak az intellektuális, egyéni képességek fejlesztésén van a hangsúly.

A vizsgálat adatai szerint ezek közül az iskolamodellek közül az általános iskolákban dolgozó tanárokhoz a családi iskolatípus áll a legközelebb, míg a középiskolákban dolgozók ezt a modellt utasítják el a legjobban. Ők inkább a sikerorientált iskolát választják. Ezt az iskolatípust különösen a szakképzésben dolgozók preferálják. . A gimnáziumi tanároknál csak a családi iskolatípus elutasítása erős. (SZABÓ, 1998.)

Az 1998-as osztályfőnöki vizsgálat is tartalmazott kérdéseket *az iskola feladataira* vonatkozóan. A kérdőív kérdései közül idesoroljuk azokat, amelyek a pedagógiai programban megfogalmazott célkitűzésekre és az iskola három legfontosabb feladatára, illetve más feladatokban való eredményességére kérdeztek rá.

Fontosnak tarjuk ezeket a kérdéseket, mivel a pedagógus mesterség tartalmát nem határozhatjuk meg az iskolaegész feladataitól függetlenül. Főleg abban az időszakban nem, amikor *a hagyományos iskolai feladatok köre átalakult*. Nem gondolom, hogy a ma, illetve a jövő iskolája jobb lesz, mint a múlté, de hogy jelentős különbség lesz közöttük, az megjósolható.

Az elmúlt évtized legjelentősebb, az iskolaügyet országos méretekben érintő feladat volt az iskolai pedagógiai programok készítése. Ez a munka megmozgatta a pedagógusok jelentős részét. Munkacsoportok alakultak és a programok megvitatása - a tantestületek többségében még szokatlan - komoly szakmai kérdések megvitatására adott alkalmat. Fontos volt ez az iskolával szemben megfogalmazódó új feladatok, az egyre nehezedő körülmények (anyagi,

gyereklétszám csökkenése) számbavétele szempontjából is, hiszen ezek a leírt szakmai koncepciók több évre meghatározzák az adott iskola munkáját, lehetőségeit, kötelezettségeit.

Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógiai programok a szerintünk fontos *szocializációt segítő feladatokat tartalmazzák-e*. A 17 célkitűzés között ez volt a közös vonás. A válaszviszszaküldők 8 százaléka egyetlen célt sem jelölt meg. Ez utóbbiakat kihagytuk a további elemzésekből.

A pedagógiai programok több mint fele a felsorolt 17 célkitűzés mindegyikét tartalmazza. A megadott válaszlehetőségek nagyjából megfelelnek a megszokott megfogalmazásnak, tehát ismerősek és eddig is az iskola feladataihoz tartoztak. Így nem meglepő, hogy a viselkedéskultúra fejlesztése, vagy az egészségre káros szokások kialakulásának megelőzése, a tanulás megtanulása a rangsor elejére kerül. Ezek a célkitűzések jelzik azokat az aktuálisan felerősödő problémákat, amelyeket az iskola nem kerülhet meg.

1. ábra



(Függelék, 4. sz. melléklet)

A tanulók jogtudatának fejlesztése (18%), a szolidaritás fejlesztése (35%), az erőszak egyéni és társadalmi veszélyeinek tudatosítása (25%) a megkérdezettek jelentős hányada szerint nem szerepel a pedagógiai programok célkitűzései között. Ez nem azt jelenti, hogy az iskola egyáltalán nem foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, - bár ez is lehet -, csak annyit állapíthatunk meg, hogy a célkitűzései között nem szerepel. Ezek a

megfogalmazások még nem terjedtek el a pedagógiai szakirodalomban, nem tartoznak az iskolakultúra szókincséhez, lehet ez a magyarázata a nagyobb arányú hiánynak

Ha az *1. ábrán* ismertetett válaszok együtt járásait elemezzük, akkor az derül ki, hogy az egyes témák nem különülnek el külön faktorokba. Ez azt jelenti, hogy az iskolák között csak abban van különbség, hogy a 17 célkitűzés közül hány szerepel a pedagógiai programjaikban, és nem abban, hogy milyen témaköröket preferálnak.

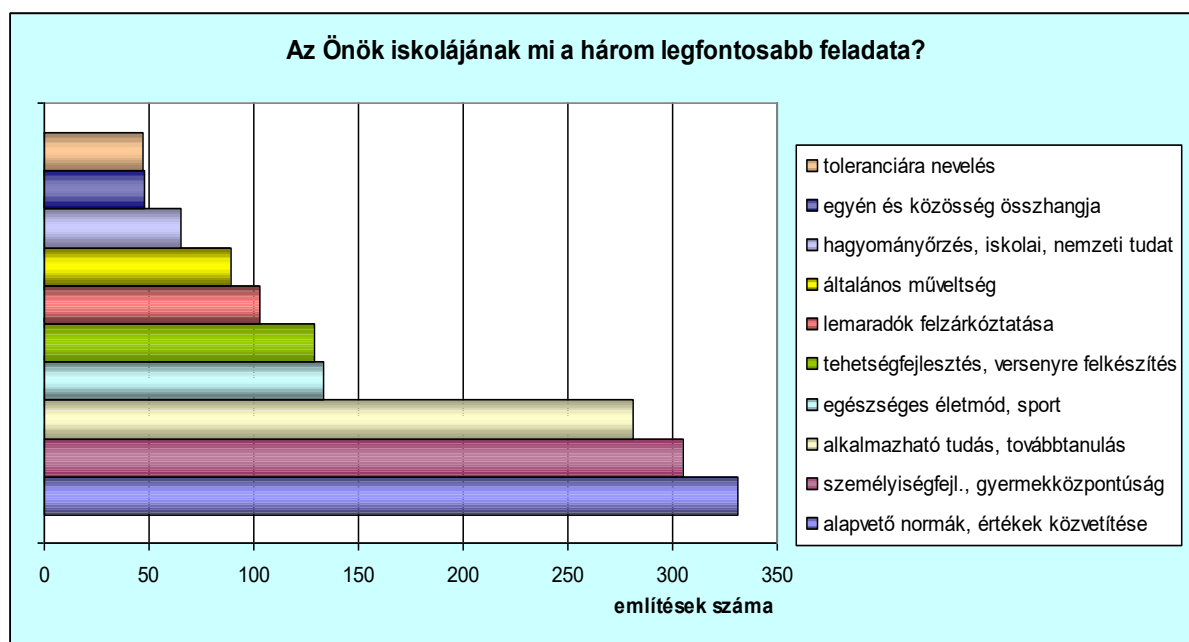
Ha a településnagyság szerinti különbségeket nézzük, akkor szembevetőd, hogy a fővárosi pedagógiai programokban szerepelnek ezek a célkitűzések a legkevésbé és a városokban a leginkább. Az iskolai végzettség szerinti válaszok és az iskolatípus (ahol osztályfőnök) megfeleltethetők egymásnak. Így elmondható, hogy a megadott célkitűzések a gimnáziumi és szakközépiskolai pedagógiai programokban kevésbé szerepelnek, mint az általános iskolaiakban.

Elgondolkodtató azonban, hogy a tanítóképzőt és a tanárképző főiskolát végzettek azonos pedagógiai programról beszélnek, mégis lényeges különbség van a válaszaik között. A tanítóképzőt végzettek válasza az egyetemi végzettségükével mutatják a legnagyobb azonosságot.

Az adatok szerint az általános iskolák programjaiban valószínűbbek ezek a célkitűzések, mint a középiskolákéiban, ebből esetleg arra is következtethetünk, hogy az általános iskolai osztályfőnökök jobban ismerik az iskolai pedagógiai programokat. Azt viszont nem tudjuk, hogy valóban szerepelnek-e ezek a célkitűzések a dokumentumokban, vagy csak tippeltek a válaszadók. Érdeemes megemlíteni egy adatot: a megkérdezettek 8%-a egyáltalán nem válaszolt erre a kérdésre.

Az általánosabb *célkitűzésekből megfogalmazható konkrét feladatokra* kérdeztünk rá egy következő kérdéssel. Ez nyitott kérdés volt és ennek megfelelően a válaszok sokszínűsége nem tette lehetővé a statisztikai feldolgozást. A faktorokba rendezett válaszokból előfordulásuk gyakorisága szerint rangsort képeztünk, és az így kialakult jellemzőket elemeztük.

2. ábra



A válaszok számából (Függelék, 5.sz. melléklet) is kitűnik, hogy a megkérdezetteknek csak közel a fele válaszolt erre a kérdésre.

Ennek egyik oka az lehet, hogy nem tájékozottak az iskolai dokumentumok tartalmát illetően. A másik ok lehet az, hogy a programok nem emeltek ki legfontosabb feladatokat, nem volt ennyire hangsúlyos három feladat.

Az adatokból azt látjuk, hogy az iskola érték közvetítő, a gyermekek személyiségének fejlesztéséhez kapcsolódó feladatai a legfontosabbak között szerepelnek. A teljes listából egy kiegyensúlyozott iskolakép bontakozik ki, ahol nem csak a tanulmányi előrehaladás a fontos, hanem az a törekvés is, hogy az értékválságból valamiféle utat tudjon mutatni az iskola. Az első három tényező között szerepel a gyerekek teljes személyiségére való figyelés is.

Nagyon örvendetes, hogy az iskolák legfontosabb feladatai között 34 iskolában szerepel a diákok jó közérzetére való odafigyelés. Ez azt jelzi, hogy elindult – még ha nagyon lassan is – az a folyamat, amely az iskola munkájában a mentálhigiénés szempontokat is figyelembe veszi. Ezt a megállapítást erősíti a meglepően nagy számú válasz az egészséges életmódra, sportra vonatkozóan.

Érdekes benyomást szerezhethetünk, ha a konkrét válaszokat megvizsgáljuk.

tanórai fegyelem, felzárkóztatás, értékekre épülő tekintélytisztelet, társadalmi normákra való felkészítés, állampolgárrá nevelés, a tolerancia fejlesztése, személyközpontú nevelés, képesség és személyiség fejlesztés, kreativitás fejlesztése, tanulás megtanítása, személyiségközpontú iskola, a sokoldalú ember oktatása, tolerancia, képességfejlesztés és személyiségfejlesztés, viselkedéskultúra, viselkedéskultúra, becsületesség, a viselkedéskultúra kialakítása, képességfejlesztés egyéni szükségletek alapján, az általános műveltség megalapozása, a tanulók világban való tájékozódása, különbözőség, másság elfogadása, a világban való tájékozódás kialakítása, gyermekközpontúság, gyermekközpontúság, társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése, a társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése, a tanulók világban való tájékozódásának segítése, anyanyelvi készség fejlesztése, tanulmányi színvonal emelése, alapkészségek elsajátítása, az értékrend kialakulásának segítése, a keresztény értékrend átadása, az értékrend kialakulásának segítése, erkölcsi nevelés, erkölcsi nevelés, keresztény értékrend kialakítása, szükséges ismeretek elsajátítása, a gyerekek tudásának megalapozása, igényes tanulás-tanítás, tehetséggondozás, alapfokú műveltség elsajátítása, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása, viselkedéskultúra fejlesztése, az általános műveltség biztosítása, a hagyományos emberi értékek kialakítása, önismeret külső-belső konfliktusok kezelése, keresztény életszemlélet, a hagyományos emberi értékek kialakítása, mindenki a saját képességének megfelelő fejlesztés, a közösségi és az emberi személyiség alakítása, erkölcsi és etikai értékek közvetítése, önálló ismeretszerzés, a változó társadalomhoz való alkalmazkodás, közösség alakítása hagyományörzés, személyiség fejlesztése, magas szintű tudás elsajátítása, alapvető tudományos ismeretek közvetítése, színvonalas műveltség, nyitott sokoldalúság, boldog gyermek, tanulási nehézségek korrigálása, tanulási problémák megoldása, a másság elfogadása, fejlesztés, az egyetemes értékek szaktárgyankénti átadása, nevelés, komplex személyiségfejlesztés, komplex személyiségfejlesztés, a gyerekek elfogadható humánus légkörben való nevelése, a tanulók felkészítése a felsőfokú tanulmányokra, pozitív életszemlélet kialakítása, nyitott személyiségek nevelése, fegyelem erősítése, az örök emberi értékek tiszteltetésére nevelés, oktatás, gyermekközpontúság, gyermekközpontúság, diákcentrikus tanári gondolkodás és magatartás, a kötelességtudat erősítése, nem tudom, a szakmai munka jó szinten való megszervezése, szilárd szakmai ismeretek, értelmi érzelmi nevelés, tanulás és tehetséggondozás, tanulás és tehetséggondozás, azonosulás a NAT követelményeit átható értékekkel, a lakóhely értékeinek hasznosítása a nevelésben, öröm legyen a tanulás, kommunikációs készségek fejlesztése, egyéni képességek szerinti oktatás, szocializáció, szocializáció, szocializáció, megfelelő értékrend, tehetséggondozás, a tanulók személyiségének fejlesztése, a tanulók képességeihez való igazodás, tehetséges fiatalok felkészítése a továbbtanulásra, tanulási módszerek jó elsajátítása, esélyegyenlőség és a képesség szerinti differenciálás stb.

Amint látható a válaszok több szinten fogalmazódnak meg. Vannak olyan általános megfogalmazások, mint például a szocializáció, vagy az egyetemes értékek közvetítése. Vannak egészen konkrét feladatra utalók (tanórai fegyelem, anyanyelvi készségek fejlesztése, tehetséggondozás) és szerepelnek zavaros megfogalmazások is pl. közösségi és emberi személyiség kialakítása.

Feltételezhető, hogy a pedagógiai programokban más, vagy más feladatok is megfogalmazódnak, de a feldolgozott adatok is elég nagyszámú mintától származnak.

A válaszok tartalmát összegezve, jellemző az eltérő szintű megfogalmazás, a túlzott általánosság, kevés jelzés speciális iskolai feladatokra, de leginkább az iskolai feladatok nagyon általános értelmezése.

Az iskola feladatait tovább vizsgálva, kíváncsiak voltunk néhány konkrét kérdéskörrel alkotott véleményre. Mit gondolnak a pedagógusok a felsorolt 15 feladatról, kell-e ezekkel foglalkozni az iskolában? Nem gondoltunk meglepő eredményekre a kérdés megfogalmazása kapcsán, de az utóbbi időszakban olyan sok változás történt az iskolával kapcsolatos igények megfogalmazásában, hogy fontosnak tartottuk megvizsgálni azt, hogy ezeknek a feladatoknak a pedagógusok szerint hol van a helyük.

5. táblázat

Véleménye szerint a mai iskolában kell-e foglalkozni a következő kérdésekkel, és ha igen, milyen formában? (%-ban)

	Osztályfőnöki órákon	Tantárgy részeként	Önálló tantárgy	nt. nv.
Az előítéletek enyhítése	76	9	1	14
A tanulók közösségi magatartásának elősegítése	74	10	2	14
Pályaválasztási segítség	72	10	4	14
A konfliktusok kezelésének megtanítása	70	12	5	13
A tanulók toleranciájának fejlesztése	68	13	4	15
A tanulók önismeretének elősegítése	67	11	7	15
Életvezetési segítség	51	23	10	16
Családi életre való felkészítés	50	22	9	19
Erkölcsei nevelés	47	18	15	20
Az emberiség közös problémáinak tudatosítása	37	34	5	24
A tanulók állampolgári magatartásának formálása	30	38	12	20
A tehetséges tanulók differenciált fejlesztése	5	68	15	12
A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatása	5	64	19	12

A táblázatból leolvasható, hogy a pedagógusok szerint *a felsorolt kérdésekkel foglalkoznia kell az iskolának*. A felsorolt feladatok egyikenél sem érte el az 1%-ot azoknak az aránya, akik úgy gondolják, hogy ezekkel a feladatokkal nem kell foglalkozni. A válaszokból megállapítható, hogy 13 feladatból 8-at a válaszadók 50-70%-a az osztályfőnöki munkához kapcsolt, tehát nem beszélhetünk az osztályfőnöki munka kiüresedéséről. A tehetséggondozást és a tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatását viszont a szaktanári feladatokhoz tartozónak látják mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban dolgozó pedagógusok. A nem válaszolók magas arányát azzal magyarázhatjuk, hogy a pedagógusok tisztában vannak ezeknek a feladatoknak a fontosságával, de az osztályfőnöki órák körül kialakult elbizonytalanodás (A NAT nem tartalmazza az osztályfőnöki munka területét) megzavarta őket a feladatok helyét illetően.

Érdekesen alakultak az eredmények akkor, amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy tapasztalataik szerint *az iskola mennyire látja el ezeket a feladatokat*.

6. táblázat

Tapasztalatai szerint a mai iskola mennyire látja el a következő feladatokat? (%-ban)

	Teljesen ellátja	Nagyrészt ellátja	Kisebb részt látja el	Egyáltalán nem látja el	Nem v., nem tudja
Erkölcsei nevelés	3	38	53	2	4
Életvezetési segítség	6	62	27	1	4
Családi életre való felkészítés	7	62	26	1	4
Pályaválasztási segítség	-	10	60	26	4
A konfliktusok kezelésének megtanítása	6	56	33	2	4
A tanulók toleranciájának fejlesztése	4	47	42	3	4
A tehetséges tanulók differenciált fejlesztése	2	24	58	12	4
A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatása	2	27	56	12	3
Az előítéletek enyhítése	4	43	43	5	5
A szociálisan hátrányos helyzetűek iskolai integrációja	3	38	46	8	5
A cigány tanulók iskolai integrációja	7	30	36	10	17
A fogyatékos tanulók iskolai integrációja	12	31	29	11	17
A tanulók önismeretének elősegítése	2	36	54	5	3
Megelőző gyermekvédelem	4	38	45	7	6
A tanulók állampolgári magatartásának formálása	2	41	50	3	4

A tanulók közösségi magatartásának elősegítése	-	14	74	8	4
Az emberiség közös problémáinak tudatosítása	3	46	43		8

Ennél a kérdésnél arról kapunk információkat, hogy feltételezhetően mi van a pedagógusok fejében. A kapott eredmények mutatják, hogy további vizsgálódásra van szükség, mert egy két esetben kételkedni lehet a megítéléshez szükséges tudás meglétében. A válaszadók 42%-a gondolja azt, hogy az iskola a fogyatékos tanulók integrációját teljesen vagy nagyrészt ellátja, holott tapasztalataink szerint még nagyon kevés olyan iskolai csoport akad Magyarországon, ahol egyáltalán próbálkoznak a fogyatékos, sérült gyerekek integrációjával. Tudják-e a válaszadók, hogy mit jelent a fogyatékos gyerekek integrációja? Az a feltételezésünk, hogy nem, és ezt mutatja a nem válaszolók magas aránya is. (17%) A pedagógusok talán a speciális iskolák, régen „kiszegítő iskolák” működésére gondolnak.

A főkomponens elemzésekkel nyert eredmények azt mutatják, hogy *a fővárosi pedagógusok jobbnak tartják az iskolákat a megadott feladatok ellátásában*, kivételt képez a megelőző gyermekvédelem. Ennek az lehet a magyarázata, hogy bizonyára a fővárosi pedagógusok gyakrabban találkoznak a gyermekkori bűnözéssel, vagy a szélsőségesen leszakadt rétegek problémáival. A lelegedetebbek a gimnáziumban és szakközépiskolában tanítók. A legnagyobb különbség a gimnáziumban tanítók és az általános iskolában tanítók között a tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatása és a megelőző gyermekvédelem megítélésében van. Előbbiek lényegesen elégedettebbek, ami fakadhat abból, hogy arra a gyerekekre, akinek tanulmányi nehézségei vannak, gyakran azt mondják „nem középiskolába való” így nem feladat a segítségük. A másik magyarázat pedig az lehet, hogy a középiskolába a gyermekvédelmi szempontból igazán veszélyeztetett gyerekek nem jutnak el.

A férfiak szerint a mai iskola a konfliktusok kezelésének megtanításában, a tanulási nehézségekkel küzdők felzárkóztatásában és a megelőző gyermekvédelemben jobb, mint ahogy a nők látják.

Érdekes kérdés lehetne, hogy milyen kritériumok mentén mondaná azt egy pedagógus, hogy az iskola teljesen ellátja pl. a tanulók toleranciájának fejlesztését. Nagyon nehéz ezekre a kérdésekre válaszolni, mert nem mérhető, vagy nehezen mérhető jelenségekről van szó. Emiatt a kritériumok meghatározása is meglehetősen nehéz feladat lenne.

Összegezve az iskola feladatairól kapott véleményeket, megfogalmazhatunk néhány megállapítást.

A hazai társadalmi változások az iskolák számára is új helyzetet teremtettek. Ebben az új helyzetben az új feladatokat az eddigiektől eltérő módon kell megoldaniuk. Az utóbbi 10 évben megfogalmazódó követelmények állandóan formálódnak, mert elindult egy párbeszéd az iskolát igénybe vevők és a szakemberek között.

Az iskola feladataira vonatkozó adataink jól mutatják, hogy mind a felnőtt lakosság, mind a szakma képviselői (pedagógusok, igazgatók) az iskola feladatáért a *teljesebb személyiségfejlesztést* fogalmazzák meg, és nem csak az intellektuális teljesítményeket hangsúlyozzák, ahogy az a közvélemény alapján várható volna. Ugyanakkor az iskola szerepét a szakemberek csak a barátok, a TV és a család után következőnek ítélik meg.

A közoktatási vizsgálatok és az osztályfőnöki vizsgálat is megerősítette, hogy különösen az általános iskolában *a kommunikációs kultúra, a viselkedéskultúra, az egészségkultúra, a tanulási kultúra, (a tanulás tanulása) fejlesztése* kiemelt feladat.

Új feladat a pedagógusok számára a gyermekek *együttműködési készségének fejlesztése*, amely a rangsorok elején szerepelt az iskolák legfontosabb feladatai között.

Lényeges különbség tapasztalható az általános és középiskolák pedagógusainak véleményében. A középiskolákban tanítók változatlanul a magas tanulmányi eredmények elérését, az intellektuális fejlesztést tartják az iskola feladatának és elégedettek a jelenlegi iskolával. Az együttműködő, jó közösséget alkotó osztálytípust, ahol a gyermekek jól érzik magukat, nemcsak nem tartják fontosnak, hanem elutasítják.

A vizsgálati eredmények alapján – amelyek nem mentesek az ellentmondásoktól – a pedagógus mesterség tartalmának körvonalazásában a teljesebb személyiségfejlesztés hatékonyságát biztosító elemekre nagy hangsúlyt kell helyoznünk, mert ez a pedagógusok számára megkerülhetetlen feladat.

2.2. A pedagógusok és az osztályfőnöki munka

Az iskolák többségében (84%) a pedagógiai program külön foglalkozik az osztályfőnöki munkával. Ennek az a magyarázata, hogy az iskolai feladatok jelentős részét a pedagógusoknak osztályfőnöki szerepükben kell megoldaniuk. Ez azt jelenti, hogy amikor az iskola általános pedagógiai feladatainak konkrét tartalmára vagyunk kíváncsiak, akkor az osztályfőnöki munkával kapcsolatos kérdésekre adott válaszok segíthetnek.

2.2.1. Az osztályfőnöki munka célkitűzései, feladatai

Az osztályfőnökök feladataira vonatkozó kérdésünk 22 alkérdést tartalmazott. A válaszvisszaküldők 1,5 százaléka egyetlen feladatot sem jelölt meg. Ők nyilván kihagyták ezt a kérdésblokkot.

7. táblázat

Feladata-e önnek osztályfőnökként?

	Igen %
1. Az osztállyal kapcsolatos adminisztráció ellátása	100
2. A mulasztások számontartása	100
3. A szülők tájékoztatása gyermekük iskolai előmeneteléről	99
4. A szülők tájékoztatása aktuális iskolai ügyekről	99
5. A közösségi élet kialakulásának elősegítése	99
6. Rendszeres kapcsolattartás a szülőkkel	98
7. A tanulók tájékoztatása iskolai ügyekről	98
8. A tanulók egyéni problémáinak megismerése	98
9. Az igazgató intézkedéseinek végrehajtása	97
10. A tanulók személyiségének alakítása	97
11. Rendszeres konzultáció az osztályban tanító tanárokkal	96
12. A fegyelem biztosítása	94
13. A tanulók ügyeinek képviselése az iskola előtt	93
14. Kirándulások és szabadidős programok szervezése	93
15. A tanulók tanulmányi előmenetelének segítése	91
16. A tanulók otthoni körülményeinek megismerése	91
17. Az osztály és a tanárok közötti viszony koordinálása	90
18. Fegyelmi büntetés kiosztása	89
19. A lemaradók felzárkóztatásának elősegítése	75
20. A tanulók ülésrendjének kijelölése	73
21. A tehetséges gyerekek differenciált fejlesztése	59
22. Tankönyvek árusítása	16

A felsorolt feladatok többségét az osztályfőnöki munka részének érzik a válaszadók, nagyon kis különbségek döntik el a rangsori helyeket. Ennek ellenére megfigyelhető, hogy az első két helyre az adminisztrációs munkák elvégzése és a mulasztások számontartása kerül. Ez

megkerülhetetlen feladata az osztályfőnöknek. Mivel osztályfőnöki minőségben kérdeztük a pedagógusokat, így érthető, hogy a tehetséggondozást és a lemaradók felzárkóztatásának feladatát kevesebben vállalják, mert ezeket inkább a szaktanárok munkájának részeként értelmezik.

A válaszok gyakorisága között kicsi a különbség. Csak azt állapíthatjuk meg, hogy *a pedagógusok jelenleg is feladatuknak érzik az osztályuk gondozását, a szülővel való kapcsolattartást, és az összekötő szerepet az osztály és az iskola között.* A feladatok általános megfogalmazása persze felveti azt a kérdést, hogy a mögötte lévő tartalomról nincs információnk, így a valóságos konkrét munkáról nem kapunk megbízható képet.

Mivel minden válaszadó nagyon sok feladatot lát el, a válaszmintázatok alapján nem igazán lehet elkülöníteni az osztályfőnökök alcsoportjait. Ugyanakkor *az egyes osztályfőnöki feladatokat eltérően tartják fontosnak a pedagógusok,* és ez alapján már szegmentálhatóak is. A 8. táblázatban 100 fokú skálára vetítve mutatjuk be, hogy mekkora a jelentőséget tulajdonítottak a 22 feladatnak az osztályfőnökök.

8. táblázat

Mennyire tartja fontosnak a saját osztályfőnöki tevékenységében a következőket ...

	Százfokú skálára vetítve
1. A tanulók egyéni problémáinak megismerése	93
2. A szülők tájékoztatása gyermekük iskolai előmeneteléről	92
3. A tanulók személyiségének alakítása	91
4. A közösségi élet kialakulásának elősegítése	90
5. Rendszeres kapcsolattartás a szülővel	89
6. A fegyelem biztosítása	87
7. A tanulók tájékoztatása iskolai ügyekről	87
8. A tanulók tanulmányi előmenetelének segítése	86
9. A szülők tájékoztatása aktuális iskolai ügyekről	84
10. A tanulók ügyeinek képviselése az iskola előtt	84
11. Rendszeres konzultáció az osztályban tanító tanárokkal	83
12. Az igazgató intézkedéseinek végrehajtása	82
13. A mulasztások számontartása	81

14.	A lemaradók felzárkóztatásának elősegítése	80
15.	A tanulók otthoni körülményeinek megismerése	79
16.	Kirándulások és szabadidős programok szervezése	78
17.	Az osztállyal kapcsolatos adminisztráció ellátása	76
18.	A tehetséges gyerekek differenciált fejlesztése	76
19.	Az osztály és a tanárok közötti viszony koordinálása	76
20.	Fegyelmi büntetés kiosztása	63
21.	A tanulók ülésrendjének kijelölése	48
22.	Tankönyvek árusítása	12

A 7. és a 8. táblázat rangsorai meglehetősen szorosan korrelálnak egymással (a Spearman féle rangkorreláció = +0.63). Ez azt jelenti, hogy az osztályfőnökök általában azokat a feladatokat látják el, amelyeket fontosnak is tartanak. A korreláció erősségét legjobban az adminisztratív teendők „rontják”. Ezeket mindenki ellátja, ám sokkal kevesebben tartják ugyanezeket fontosnak. Másrészt a tisztán pedagógiai feladatok közül néhányat nem lát el az osztályfőnökök egy része, noha fontosnak tartja ezeket is.

A skálaértékeket elemezve érdekesen alakulnak a konkrét mindennapi feladatokra vonatkozó válaszok. A kirándulások és szabadidős programok szervezése a tizenhatodik helyen van, míg a közösségi élet alakulásának elősegítése a negyedik helyen szerepel. Az osztálykirándulások, közös mozi, színházlátogatások ma is az az órán kívüli együttlétek és a közösséggé szerveződés stabil módjai. Ezek szervezését viszont nem tartják fontosnak az osztályfőnökök.

Az adatokból megfigyelhető, hogy az osztály és a tanárok közötti viszony koordinálása a feladatok fontossági rangsorának végén található (19. hely), annak ellenére, hogy az iskola világának egyre jellemzőbb konfliktustípusa az osztály-tanár konfliktus. Gyakori tanárváltások, nagyon magas követelmények a tanulmányi teljesítményt illetően, megalázó értékelési módok. Ezek ritkán érintenek csak egy diákot és gyakran közvetlenül a tanulmányi előmenetelük függ ezektől a konfliktusmegoldásoktól.

Ha az osztályfőnöki feladatoknak tulajdonított fontosságokat együttesen elemezzük, akkor az látjuk, hogy a 22 feladat valójában *öt nagyobb feladatkörhöz* kapcsolódik a pedagógusok fejében. Ezek a következők:

1. neveléssel kapcsolatos feladatok,
2. adminisztratív, kontrolláló feladatok,
3. tanulást segítő feladatok,
4. az iskola életéhez kötődő közvetítő feladatok,
5. tájékoztatási feladatok.

A 9. táblázatból azonban ennél finomabb részletekre is fény derül. Például arra, hogy a nevelési, közösség szervezési feladatokhoz kötődik a tanulók megismerése is, illetve arra, hogy a fegyelem biztosítását, az iskolai szabályok maradéktalan betartását általában azok a pedagógusok tartják a legfontosabbnak, akik az adminisztratív feladatoknak is nagy jelentőséget tulajdonítanak.

9. táblázat

A 22 osztályfőnöki feladatnak tulajdonított fontosság faktor struktúrája

1. faktor: neveléssel kapcsolatos feladatok	Faktor súly
A tanulók személyiségének alakítása	0,76
A közösségi élet kialakulásának elősegítése	0,74
A tanulók otthoni körülményeinek megismerése	0,64
A tanulók egyéni problémáinak megismerése	0,59
Rendszeres kapcsolattartás a szülőkkel	0,53
Kirándulások és szabadidős programok szervezése	0,52

2. faktor: adminisztratív feladatok	Faktor súly
Az osztállyal kapcsolatos adminisztráció ellátása	0,76
A mulasztások számontartása	0,73
Fegyelmi büntetés kiosztása	0,70
Az igazgató intézkedéseinek végrehajtása	0,67
A tanulók ülésrendjének kijelölése	0,64
A fegyelem biztosítása	0,57

3. faktor: tanulást segítő feladatok	Faktor súly
A tehetséges gyerekek differenciált fejlesztése	0,93
A lemaradók felzárkóztatása	0,93
A tanulók tanulmányi előmenetelének segítése	0,57

4. faktor: az iskola életéhez kötődő közvetítő feladatok	Faktor súly
Az osztály és a tanárok közötti viszony koordinálása	0,76
Rendszeres konzultáció az osztályban tanító tanárokkal	0,63
A tanulók érdekeinek képviselete az iskola előtt	0,62
A tanulók tájékoztatása iskolai ügyekről	0,60

5. faktor: tájékoztatási feladatok	Faktor súly
A szülők tájékoztatása gyermekük iskolai előremenetekéről	0,63
A szülők tájékoztatása aktuális iskolai ügyekről	0,62
A tanulók tájékoztatása iskolai ügyekről	0,42
Rendszeres kapcsolattartás a szülőkkel	0,41

A neveléssel kapcsolatos feladatoknak azok tulajdonítják a legnagyobb jelentőséget, akik a saját osztályuk jellegét alapvetően fegyelmezettnek tartják. Azok a pedagógusok, akik munkájukban súlyt helyeznek a tanulók megismerésére és az osztályközösség formálására, kevesebbet panaszkodnak a tanulók fegyelmeztségére. Másfelől nézve az első faktor értékei magasabbak azok körében, akik szeretnek osztályfőnökök lenni, mint azok körében, akik nem. Mindez azt jelenti, hogy a közösségformálásba fektetett energia többszörösen megtérül: egyrészt kevesebb fegyelmezési gond adódik az osztályban, másrészt jobb lesz a pedagógus közérzete, sikeresnek érzi a munkáját.

A nevelési, közösségformálási feladatoknak (1. faktor) egyébként az *általános iskolai osztályok vezetői nagyobb jelentőséget tulajdonítanak*, mint a középiskolákban dolgozók. A szakképző osztályok vezetői érzik ezeket a feladatokat jelentéktelenebbnek. Ezen kívül az is megállapítható, hogy a férfi-, és a 30 évnél fiatalabb pedagógusok az átlagosnál valamivel kisebb jelentőséget tulajdonítanak ennek a feladatkörnek.

Az adminisztratív és kontrolláló feladatok (2. faktor) a férfi-, és a tudományegyetemet végzett pedagógusokat zavarják a leginkább. Legalábbis ebben a két körben tulajdonítják a legkisebb fontosságot ennek a feladatkörnek. A nők, a 46 évnél idősebbek és a tanítóképzőt végzettek viszont az átlagosnál fontosabbnak érzik ugyanezeket. Sok pedagógus kedvét a sok adminisztráció veszi el az osztályfőnökségtől. Legalábbis erre következtethetünk abból, hogy a második faktor értékeinek átlagai jóval alacsonyabbak azok körében, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni, mint azok körében, akik szeretnek.

A tanulást segítő feladatoknak (3. faktor), tehát a tehetségesekkel, illetve a lemaradókkal való foglalkozásnak, a legidősebb osztályfőnökök tulajdonítják a legnagyobb fontosságot, és a

legfiatalabbak a legkisebbet. Talán a fiatalabbak jobban szétválasztják a szaktanár és az osztályfőnök felelősségét a tanulással kapcsolatos feladatoknál. Ezenkívül az is megállapítható, hogy az általános iskolai osztályfőnökök átlagai is magasabbak, mint amekkorát a középiskolai osztályok vezetőinek körében kaptunk. Ennek valószínűleg az áll a hátterében, hogy az általános iskolai osztályok tanulóinak körében nagyobb az intellektuális képességek szerinti szórás, mint a középiskolákban, ahova már szelekcióval kerülnek be a diákok. A másik értelmezés viszont az lehet, hogy a középiskolai osztályfőnökök nem tartják ezeket a feladatokat (pl. felzárkóztatás) osztályfőnöki feladatnak.

A negyedik faktor meglehetősen szorosan korrelál a másodikkal. Ez érthető, hiszen az iskolai élettel kapcsolatos koordináló, közvetítő feladatok egy része adminisztratív jellegű, vagy legalábbis vannak adminisztratív elemei. Ebből adódik az is, hogy ennek a feladatkörnek is a férfiak és a legfiatalabbak tulajdonítják a legkisebb fontosságot, és ennek a faktornak is jóval alacsonyabb az átlaga azok körében, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni, mint azok körében, akik szeretnek.

Végül az ötödik faktor sok szempontból komplementer módon viselkedik, a negyedikkel. Különösen feltűnő ez a szakképző osztályok vezetőinek esetén. Az iskolai élettel kapcsolatos közvetítő feladatok faktorának átlaga a szakképző osztályok vezetőinek körében veszi fel az egyik legalacsonyabb értéket, míg a tájékoztatási feladatokkal kapcsolatos feladatok faktor körükben a legmagasabb. Jól jelzi ez azt a gyakorlatot, hogy a szakképző osztályok vezetőinek osztályfőnöki feladatai sok esetben az élő hirdetőtábla szerepére degradálódnak. Nem közvetítenek, csak tájékoztatnak. Többek között ennek tudható be az is, hogy a férfi pedagógusok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tájékoztatási feladatoknak, mint a nők. Ám a nemek közötti különbség akkor is megmarad, ha az összehasonlításból kizárjuk a szakképző osztályok vezetőit.

Végül is válaszmintázataik alapján *öt csoportba sorolhatóak az osztályfőnökök*. A csoportba sorolást ez alkalommal is klaszteranalízissel végeztük, de itt nem az eredeti változókat használtuk, hanem a faktorokat.

Az első, legnépesebb csoportba az osztályfőnökök 30 százaléka sorolódott. A csoport tagjai az átlagosnál valamivel nagyobb fontosságot tulajdonítanak a nevelési, az adminisztratív, valamint a differenciált tanulást segítő feladatoknak, míg az iskolai élethez kapcsolódó feladatoknak átlagost, a tájékoztatási feladatoknak pedig jóval az átlag alattit. Ők tehát csaknem minden osztályfőnöki feladatot fontosnak tartanak, de nem igazán érzik a szülőkkel való

együtműködés jelentőségét. Ez a beállítottság a 46 évnél idősebb pedagógusnőkre a legjellemzőbb.

A második csoportba az osztályfőnökök 29 százalékát sorolta az algoritmus. E csoport tagjai átlagos jelentőséget tulajdonítanak a nevelési, és az adminisztratív feladatkörnek, viszont az átlagosnál egy kicsit nagyobbat *a differenciált tanulást segítő, az iskolai étellel kapcsolatos közvetítő, valamint a tájékoztatási feladatköröknek.* Ez a beállítottság is inkább a pedagógusnőkre jellemzőbb, mint a férfi tanárookra, és lényegesen ritkábban fordul elő a gimnáziumi osztályok vezetői körében, mint más osztályfőnököknél.

A harmadik csoportba a válaszvisszaküldők 15 százaléka sorolódott. E csoport tagjai tulajdonítják a legkisebb fontosságot az adminisztratív, illetve kontrolláló feladatkörnek, de az iskolai étellel kapcsolatos közvetítői feladatokat is az átlagosnál kevésbé tartják fontosnak. *Ők tehát a „renitens” tanárok, akik nem szeretnek adminisztrálni, és valószínűleg nem tartják fontosnak a diákokkal való intenzív kapcsolattartást sem.* A férfiak nagyobb valószínűséggel sorolódnak ide, mint a nők, mint ahogy a 31-45 évesek is, mint a fiatalabbak vagy az idősebbek.

A negyedik csoportba a válaszvisszaküldők 14 százaléka sorolódott. E csoport tagjai tulajdonítják a legkisebb fontosságot a nevelési, közösségteremtési, illetve az iskolai étellel kapcsolatos koordináló feladatköröknek, míg a tájékoztatási feladatoknak ők tulajdonítják a legnagyobbat. *Ők tulajdonképpen semmi mást nem tartanak igazán fontosnak az osztályfőnöki teendők közül, mint a szülők, illetve a tanulók tájékoztatását.* Ez a beállítottság a gimnáziumi és a szakképző osztályokat vezető pedagógusokra a legjellemzőbb, illetve azokra, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni, de a férfiak, és a 30 évnél fiatalabbak is az átlagosnál nagyobb valószínűséggel sorolódtak ebbe a csoportba.

Az ötödik csoport szinte minden szempontból a harmadik csoport ellentéte. Ők tulajdonítják a legnagyobb jelentőséget *az iskolai étellel kapcsolatos koordináló feladatkörnek,* ugyanakkor ők tartják a legkevésbé fontosnak a diákok tanulását segítő feladatokat. *Ők azok a pedagógusok, akik csak az aktuális közvetítői feladatokat végzik el, többnyire a kikerülhetetlen konfliktusok rendezése esetén.* Pl. iskolai magatartási problémák. Amit az is jelez, hogy, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni, nagyobb valószínűséggel sorolódnak ide, mint azok, akik szívesen látják el megbízatásukat. Ez a beállítottság egyébként jellemzőbb a középiskolai osztályokat vezető pedagógusokra, mint az általános iskolai osztályokat vezetőikére.

Az osztályfőnökök szerepfelfogására vonatkozóan még egy kérdésblokk szerepelt a kérdőívünkön. Ebben arra kértük a válaszadókat: döntsék el *mennyire értenek egyet az osztályfőnöki munkával kapcsolatos 19 állítással*. A válaszokat ismét 100 fokú skálára vetítettük a következő szabály szerint: teljesen egyetért=100 pont, részben egyetért=50 pont, egyáltalán nem ért egyet=0 pont.

A 10. táblázat adataiból első ránézésre megint csak az derült ki, hogy az osztályfőnökök tisztában vannak munkájuk jelentőségével és felelősségével, ugyanakkor nem igazán szívesen közvetítenek a különböző konfliktusokban.

10. táblázat

Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel?

	Százfokú skála
Az osztályfőnöknek készen kell lennie arra, hogy a diákok megbeszélhessék vele azokat a személyes problémákat, amelyeket sem a szüleikkel, sem a többi tanárral nem tudnak megbeszélni.	94
Az osztályfőnökök feladatai nem érnek véget az osztályfőnöki órával és az adminisztráció elvégzésével.	93
Az osztályfőnöknek szerepéből adódóan sokkal több konfliktussal kell szembenéznie, mint más tanároknak.	89
Az osztályfőnöknek különleges pedagógiai felelőssége van.	88
Az osztályfőnöknek meg kell ismertetnie a diákokat jogaikkal, és biztosítania kell ezek érvényesülését.	87
Az osztályfőnök jobban megismerheti a gyerekeket, mint más tanár.	85
Az iskolában a tanulók számára az osztályfőnököknek kell jelentenie a stabilitást és a biztonságot.	81
Az osztályfőnök viheti a legtöbb személyességet a gyerekek és a tanárok kapcsolatába.	76
Az osztályfőnöknek segítenie kell abban, hogy a tanulók jobban eligazodjanak a jelenben.	76
Az osztályfőnök személyiségének nagyobb hatása van az osztályra, mint más tanárokénak.	74
Abban, hogy milyen közösséggé válik egy osztály, az osztályfőnöknek van a legnagyobb szerepe.	68
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell a szülők és az iskola közötti konfliktusokban.	66
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell a gyerekek és a tanárok közötti konfliktusokban.	66
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell a diákok közötti konfliktusokban	62
Az osztályfőnöknek törődnie kell a tanulók iskolán kívüli magatartásával is.	62
Az osztályfőnök feladatköre nincs pontosan meghatározva.	50
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell a gyerekek és a családok közötti konfliktusokban.	43

Az osztályfőnöknek közvetítenie kell az osztályban tanító tanárok közötti konfliktusban.	31
Az osztályfőnök elsősorban arra jó, hogy minden bürokratikus munkát ráterheljenek.	18

A válaszok együtt járásainak elemzésével öt *attitűdöt* tártunk fel:

1. a személyes, közösségformáló szerepfelfogáshoz való viszonyt,
2. a közvetítő, békéltető szerepfelfogáshoz való viszonyt,
3. az osztályfőnökséggel járó többletfelelősség vállalását,
4. a speciális osztályfőnöki feladatok vállalását,
5. az osztályfőnöki adminisztrációval szembeni idegenkedést.

A faktorstruktúrát a 11. táblázatban ismertetjük

11.1. táblázat

1. faktor: a személyesség vállalása	Faktor súly
Az osztályfőnök személyiségének nagyobb hatása van az osztályra, mint más tanárokénak.	0,73
Abban, hogy milyen közösségé válik egy osztály, az osztályfőnöknek van a legnagyobb szerepe.	0,69
Az osztályfőnök jobban megismerheti a gyerekeket, mint más tanár.	0,63
Az osztályfőnök viheti a legtöbb személyességet a gyerekek és a tanárok kapcsolatába.	0,62
Az osztályfőnöknek törődnie kell a tanulók iskolán kívüli magatartásával is.	0,50
Az osztályfőnöknek segítenie kell abban, hogy a tanulók jobban eligazodjanak a jelenben.	0,41

Az első faktor által meghatározott attitűdre talán az a legjellemzőbb, hogy azok, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni, kevésbé értenek egyet a faktorban szereplő állításokkal, mint akik szeretik a megbízatásukat. Ezen kívül az is jellemző, hogy a *legtöbb személyességet az általános iskolai osztályokat vezető pedagógusok viszik a munkájukba*, míg a legkevesebbet a szakképző osztályok vezetői. Ugyanakkor a férfiak és a nők faktorértékei között csak minimálisak a különbségek, miközben a *30 évnél fiatalabbak átlaga jóval alacsonyabb, mint az idősebb pedagógusoké.*

11.2. táblázat

2. faktor: a közvetítő, békéltető szerep vállalása	Faktor súly
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell a diákok közötti konfliktusokban.	0,72

Az osztályfőnököknek közvetítenie kell az osztályban tanító tanárok közötti konfliktusokban.	0,67
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell a gyerekek és a családok közötti konfliktusokban.	0,63
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell a gyerekek és a tanárok közötti konfliktusokban.	0,61
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell az osztály és a tanárok közötti konfliktusokban.	0,56

A második faktor tartalmilag nagyon tiszta: a pedagógusok azon beállítódását mutatja, hogy vannak pedagógusok, akik minden konfliktust meg akarnak oldani, függetlenül attól, hogy rájuk tartozik-e vagy szükséges-e. Érthető módon a faktorértékek átlagát nem befolyásolja az, hogy valaki szeret-e osztályfőnök lenni vagy sem. Ugyanakkor *az általános iskolai osztályok vezetőire* és a 46 évnél idősebbekre *jellemzőbb* a konfliktuskezelés vállalása, mint másokra.

11.3. táblázat

3. faktor: az osztályfőnökséggel járó többletfelelősség vállalása	Faktor súly
Az osztályfőnöknek szerepéből adódóan sokkal több konfliktussal kell szembenéznie, mint más tanároknak.	0,68
Az osztályfőnöknek különleges pedagógiai felelőssége van.	0,54
Az osztályfőnök feladatköre nincs pontosan meghatározva.	0,50

A harmadik faktor is jól értelmezhető. Ugyanakkor a faktorértékek átlagát csak a válaszadók életkora módosítja jelentősen. A 30 évnél fiatalabb pedagógusok értékei jóval alacsonyabbak, mint az idősebbeké.

11.4. táblázat

4. faktor: A speciális osztályfőnöki feladatok vállalása	faktor súly
Az osztályfőnöknek meg kell ismertetnie a diákokat jogaikkal, és biztosítania kell ezek érvényesülését.	0,76
Az osztályfőnökök feladatai nem érnek véget az osztályfőnöki órával és az adminisztráció elvégzésével.	0,63
Az osztályfőnöknek segítenie kell abban, hogy a tanulók jobban eligazodjanak a jelenben.	0,41
Az iskolában a tanulók számára az osztályfőnököknek kell jelentenie a stabilitást és a biztonságot.	0,38

A negyedik faktor értékei a férfi és a budapesti pedagógusok körében a legalacsonyabb, illetve azok körében, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni. Ez a faktor tartalmilag a korrekt, aktuálisan tájékozott, információs tanácsadói osztályfőnöki szerepfelfogást jeleníti meg.

11.5. táblázat

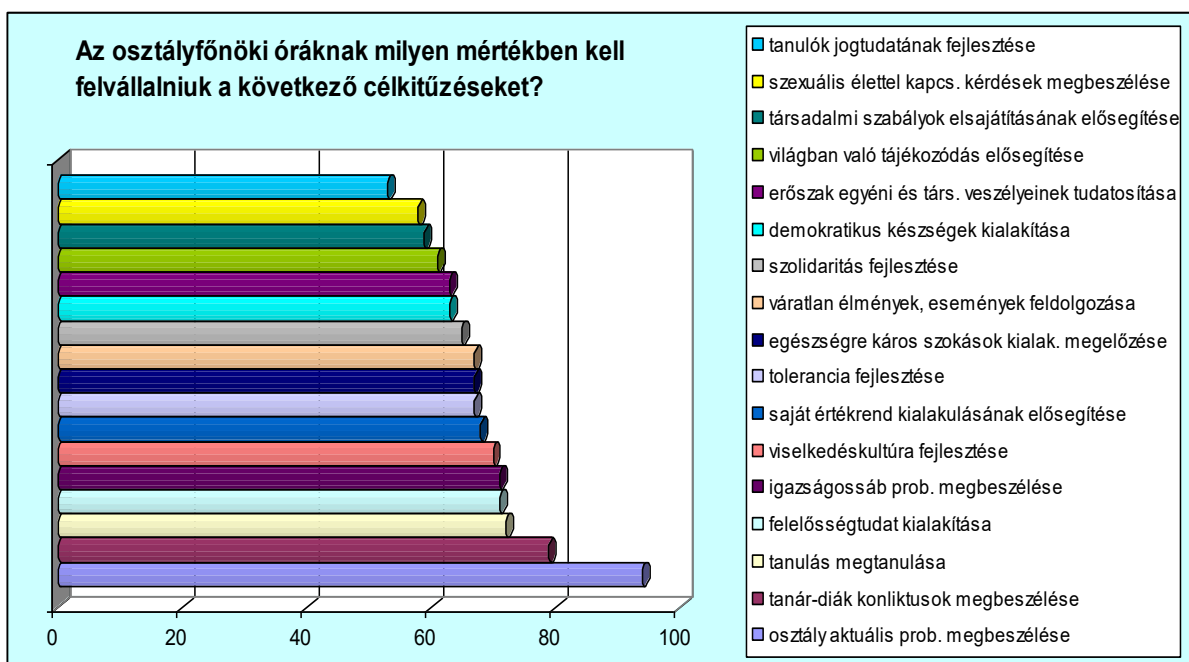
5. faktor: az osztályfőnöki adminisztrációtól való idegenkedés	Faktor súly
Az osztályfőnök elsősorban arra jó, hogy minden bürokratikus munkát ráterheljenek.	0,83
Az osztályfőnököknek közvetítenie kell a gyerekek és a családok közötti konfliktusokban.	-0,34
Az osztályfőnök feladatköre nincs pontosan meghatározva.	0,31

Az ötödik faktor értékei természetesen azok körében a legmagasabbak, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni. Ez érthető, hiszen ők csak a bürokratikus többletterheket látják az osztályfőnökösdésben, a megbízatás pedagógiai szépségét alig. Másfelől a gimnáziumi osztályok vezetőit, illetve a legmagasabb iskolai végzettségű pedagógusokat irritálja a leginkább az osztályfőnökséggel járó többlet adminisztráció.

Az osztályfőnöki óra az osztályfőnöki munka egyik kiemelt területe. Sokáig a központosított oktatásirányítás kötelező témák kijelölésével próbálta szabályozni az osztályfőnöki órák tartalmát. Amióta ez megszűnt, az iskolai órák közül biztosan az osztályfőnöki órák azok, ahol a legnagyobb különbséget találunk mind az órák tartalmában, mind az alkalmazott módszerekben. Vizsgálatunk arra irányult, hogy napjainkban, a jelentős változások időszakában, az osztályfőnöki órákkal kapcsolatos bizonytalanságok közepette mi jellemző az iskolai gyakorlatra.

A következő kérdésblokkban azt kívántuk feltárni, hogy *a pedagógusok milyen célkitűzések jegyében dolgoznak az osztályfőnöki órákon.* Ennek érdekében arra kértük őket, hogy döntsék el 17 célkitűzésről, hogy véleményük szerint mennyire kell felvállalniuk az osztályfőnöki óráknak ezeket: teljesen, részben, vagy egyáltalán nem. A célkitűzéseket - a válaszokat a szokásos módon százfokú skálára vetítve - mutatjuk be.

3. ábra



A 17 célkitűzés négy faktorba rendeződik, de az első három faktor eléggé szorosan korrelál egymással, és tulajdonképpen csak a tanulók jogtudatának fejlesztése az igazán önálló tényező (12. táblázat). Ez valójában azt jelenti, hogy az igazi különbségek abban vannak az osztályfőnökök között, hogy melyikük szerint hány célkitűzést kell teljesen felvállalni az osztályfőnöki órákon. Ebben a tekintetben azt találtuk, hogy a 30 évnél fiatalabb pedagógusok szerint több célkitűzést kell teljesen felvállalniuk az osztályfőnöki óráknak, mint az idősebbek szerint.

12. táblázat

A tartalmi célkitűzések faktorstruktúrája

1. faktor: a társas készségek fejlesztése, értékorientáció	Faktor súly
A tolerancia fejlesztése	0,85
A szolidaritás fejlesztése	0,82
A felelősségtudat kialakítása	0,79
A társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése	0,67
A demokratikus készségek kialakítása	0,61
Az igazságosság problémáinak megbeszélése	0,55
A viselkedéskultúra fejlesztése	0,48
A tanulók saját értékrendje kialakításának elősegítése	0,42
2. faktor: az egészségmagatartás befolyásolása	Faktor súly
A szexuális étellel kapcsolatos kérdések megbeszélése	0,82

Az egészségre káros szokások kialakulásának megelőzése	0,72
Váratlan események, élmények feldolgozása	0,68
Az erőszak egyéni és társadalmi veszélyeinek tudatosítása	0,63
A viselkedéskultúra fejlesztése	0,34
3. faktor: iskolai problémák és konfliktusok kezelése	Faktor súly
A tanárok és a diákok közötti konfliktusok megbeszélése	0,78
Az osztály aktuális problémáinak megbeszélése	0,75
A tanulás megtanulása	0,50
4. faktor: állampolgári jogok tudatosítása	Faktor súly
A tanulók jogtudatának fejlesztése	0,70
A tanulás megtanulása	-0,39
A társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése	0,34
A tanulók saját értékrendje kialakulásának elősegítése	-0,31

Az 1. faktor értékei valamivel magasabbak a 30 évnél fiatalabbak körében, azaz ők nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a demokratikus emberi értékek megbeszélésének az osztályfőnöki órákon, mint az idősebb pedagógusok. Ennek valószínűleg az az egyik oka, hogy a rendszerváltás előtt pályára lépő tanárok még más osztályfőnöki feladatokról tanultak a képző intézményekben. De az is valószínű lehet, hogy a fiatalabb pedagógusok még mindent az óra kereteibe tartozónak ítélnék, míg az idősebbek ezt már az osztályfőnöki óra keretében reménytelenebbnek látják.

A második faktor értékei nem különböznek jelentősen egyik alcsoportnál sem. Az itt felsorolt célkitűzések az osztályfőnöki órák „klasszikus” témái. Ezeket általánosságban elfogadottnak tekinthetjük az osztályfőnökök körében, mint célkitűzést. Azért hangsúlyozzuk, hogy csak mint célkitűzést, mert a felsorolt kérdésekkel való érdemi foglalkozás az osztályfőnöki órákon meglehetősen ritka.

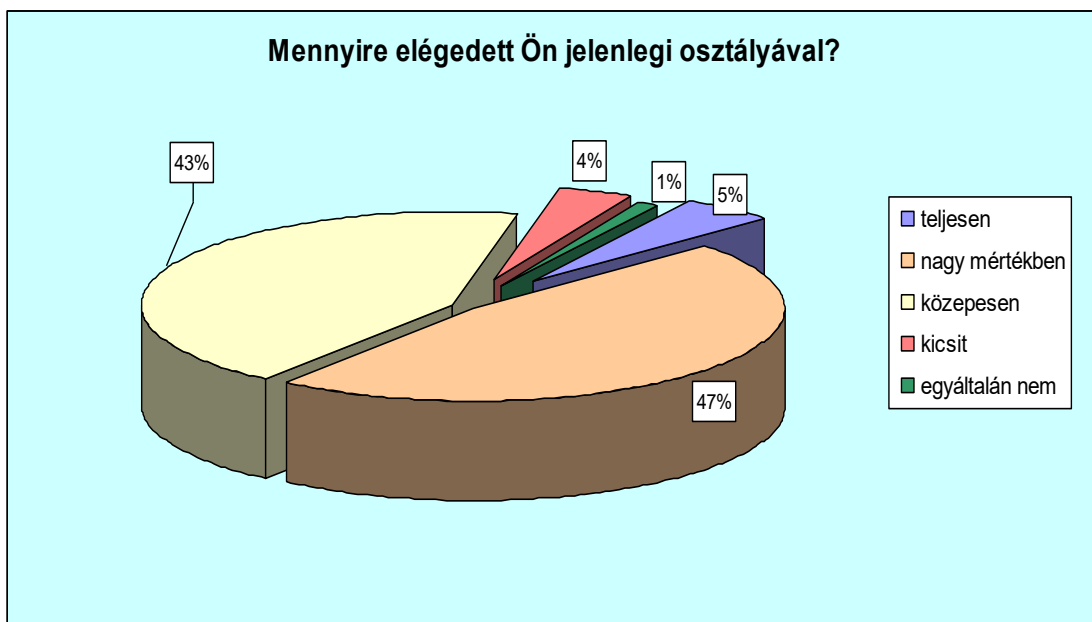
A harmadik és a negyedik faktor értékei a gimnáziumi osztályok vezetőinek körében alacsonyabbak az átlagosnál. Azt látjuk, hogy a hétköznapi „osztálygondozó” feladatokat a gimnáziumokban vállalják a legkevésbé, és ők azok, akik nem akarnak új feladatokat kapni az osztályfőnöki órákhoz (pl. jogokkal való foglalkozás). Ha már kell osztályfőnöki órát tartani, akkor az szolgálja inkább a tanulással kapcsolatos előrehaladást, mint más dolgokat.

2.2.2. Az osztályfőnöki munka kapcsolati jellemzői

Ebben az alfejezetben azokat a kérdéseket vizsgáljuk, *milyen jellemzői vannak annak a konkrét kapcsolatrendszernek, amelyben a pedagógusok a megkérdezés időpontjában dolgoznak.* Ezek a kérdések azért érdekesek, mert nem általánosságban válaszolnak a pedagógusok, hanem a hétköznapi konkrét viszonyulásmódjukról, a neveléshez kapcsolódó saját eszköztárukról szerezhetünk információkat. Tudjuk, hogy a pedagógiai munkák közül a legtöbb feszültséget a konfliktushelyzetek okozzák. Azt is tudjuk, hogy ezek a helyzetek teszik a leginkább próbára a pedagógusok felkészültségét, magatartáskészletét. Ez a magyarázata annak, hogy a problémák megjelölését és a fegyelmezést kiemeltük. Azt gondoljuk, hogy ahogyan az osztályfőnök az osztályáról gondolkodik, az mutatja a beállítódását a nevelési feladatokkal kapcsolatban.

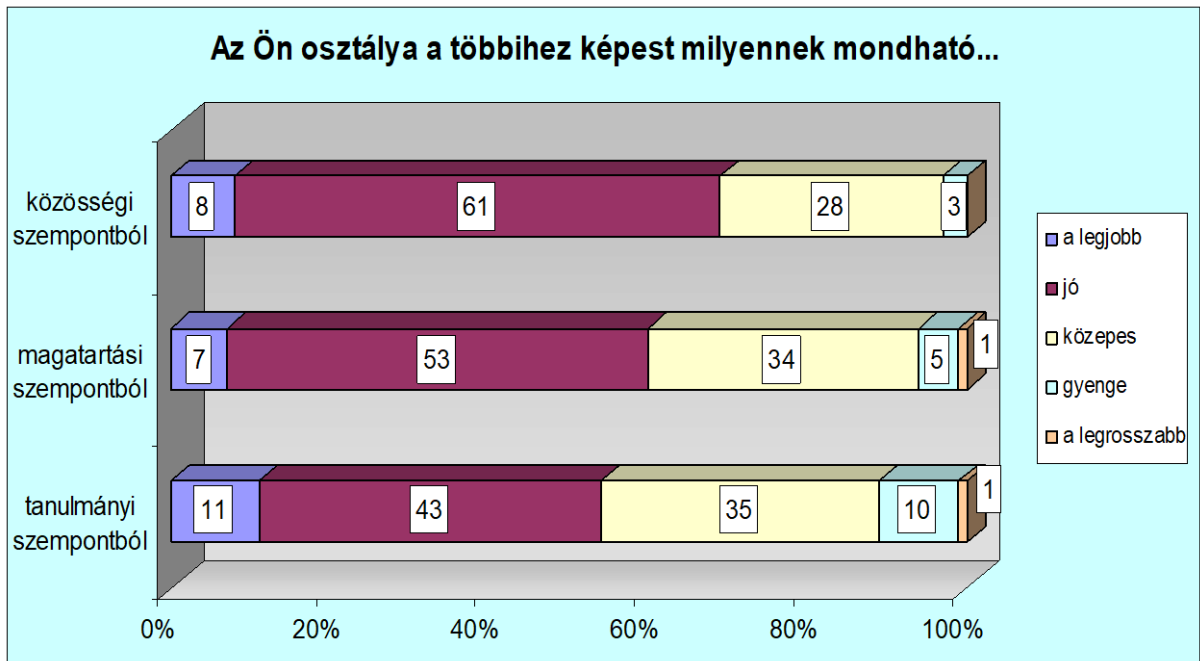
Első jellemzőként azt láthatjuk, hogy a megkérdezett *pedagógusok fele maradéktalanul jó érzésekkel gondol az osztályára,* ami feltehetően nem azt jelenti, hogy nincsenek konfliktusaik, hanem azt, hogy ezeket a munka velejárójaként kezelik, és meg tudják oldani. Elég magas azoknak az osztályfőnököknek a száma, akik közepesen elégedettek az osztályukkal. Ennek a jellemzőnek a további vizsgálata egy következő kutatás témája lehet, mivel az elégedetlenség jelentős akadály a teherbíró kapcsolati erő létrehozásában.

4. ábra



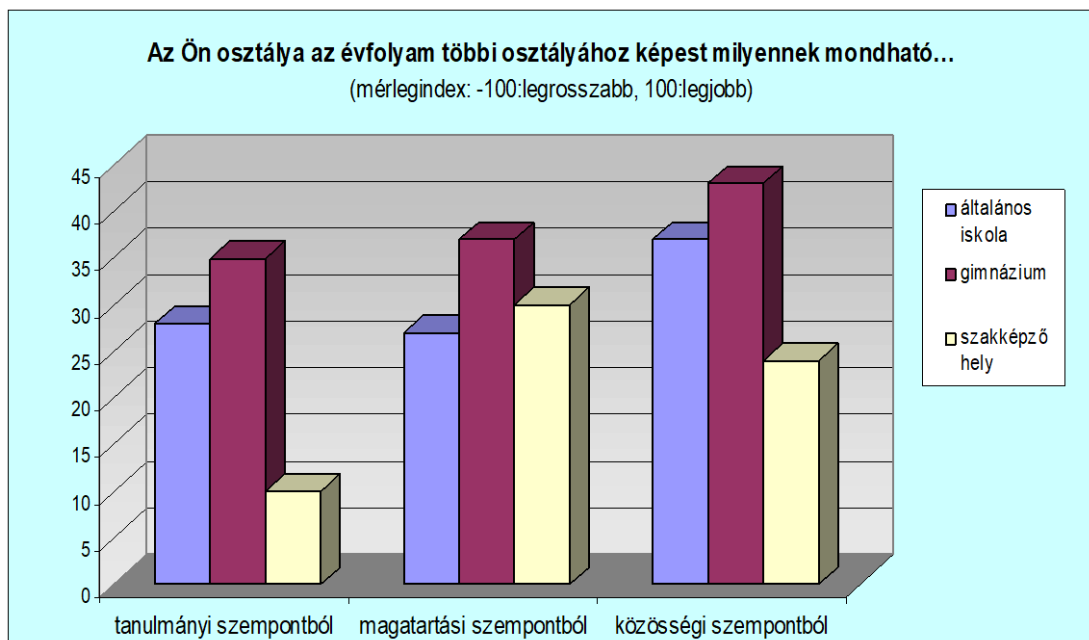
Ha a további értékeléseket nézzük, azt tapasztaljuk, hogy az osztályfőnökök többsége alapvetően jó véleménnyel van a saját osztályáról.

5. ábra

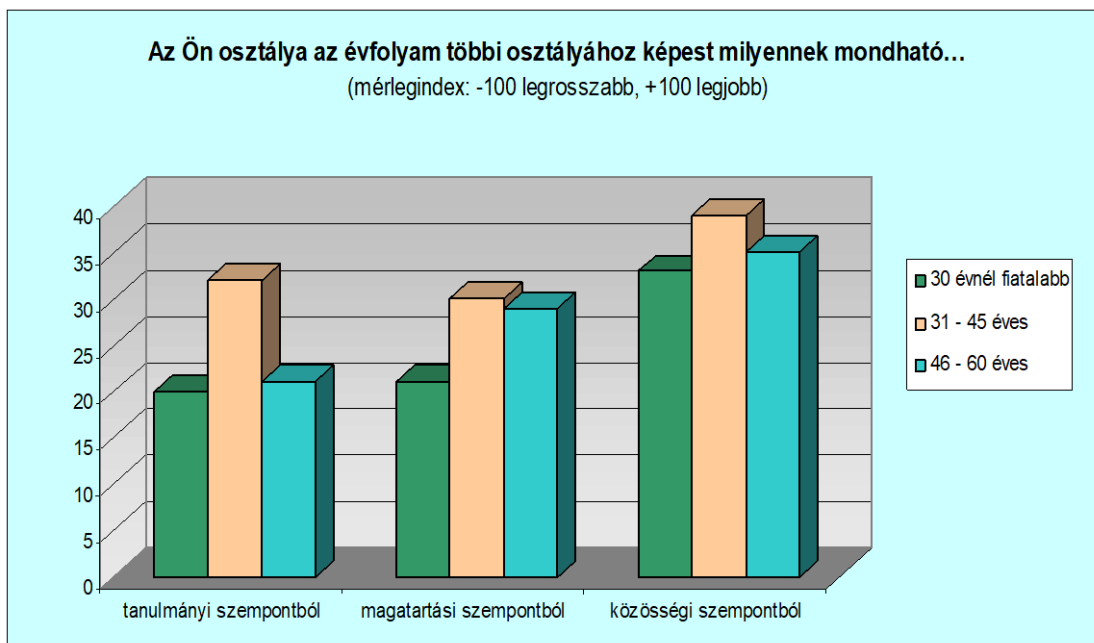


A 6. ábrán látható adatokat úgynevezett mérleg-indexre vetítjük a következő egyszerű szabály szerint: a legjobb=+100, jó=+50, közepes=0, gyenge=-50, a legrosszabb= 100 pont.

6. ábra



7. ábra



Az iskolai szelekció többnyire intellektuális teljesítmények alapján történik, így érthető, hogy a gimnáziumi osztályok vezetőinek értékelései a legkedvezőbbek tanulmányi szempontból. Az már meglepőbb, hogy mind közösségi, mind magatartási szempontból is a gimnáziumi osztályok kapják a magasabb értékelést. A legkedvezőtlenebbek a szakmunkásképzőben, illetve szakközépiskolában dolgozó osztályfőnökök véleményei, összhangban azzal, hogy ezek alacsonyabb presztízsű közép fokú iskolák, mint a gimnáziumok.

Másfelől azt látjuk, hogy a 30-45 éves pedagógusok véleménye lényegesen kedvezőbb a saját osztályukról, mint a fiatalabbaké, illetve az idősebbeké. Ennek akár az is lehet az oka, hogy a „zűrös” osztályokat sok helyen a kezdő, illetve a nyugdíj előtt álló pedagógusokra szokták bízni. De feltételezhetjük azt is, hogy a fiatalok még a saját életformájuk kialakításával, egzisztenciájuk megalapozásával vannak elfoglalva, vagy kisgyerekeik vannak, és kevesebbet tudnak az osztály dolgaival foglalkozni, rutintalanok egy osztály közösséggé szervezésében, ezért több nehézségük van és elégedetlenebbek az osztályukkal. Míg az idősebbek talán a társadalmi változások és az értékválság hatásait nehezebben tudják kezelni, ami magyarázhatja elégedetlenségüket.

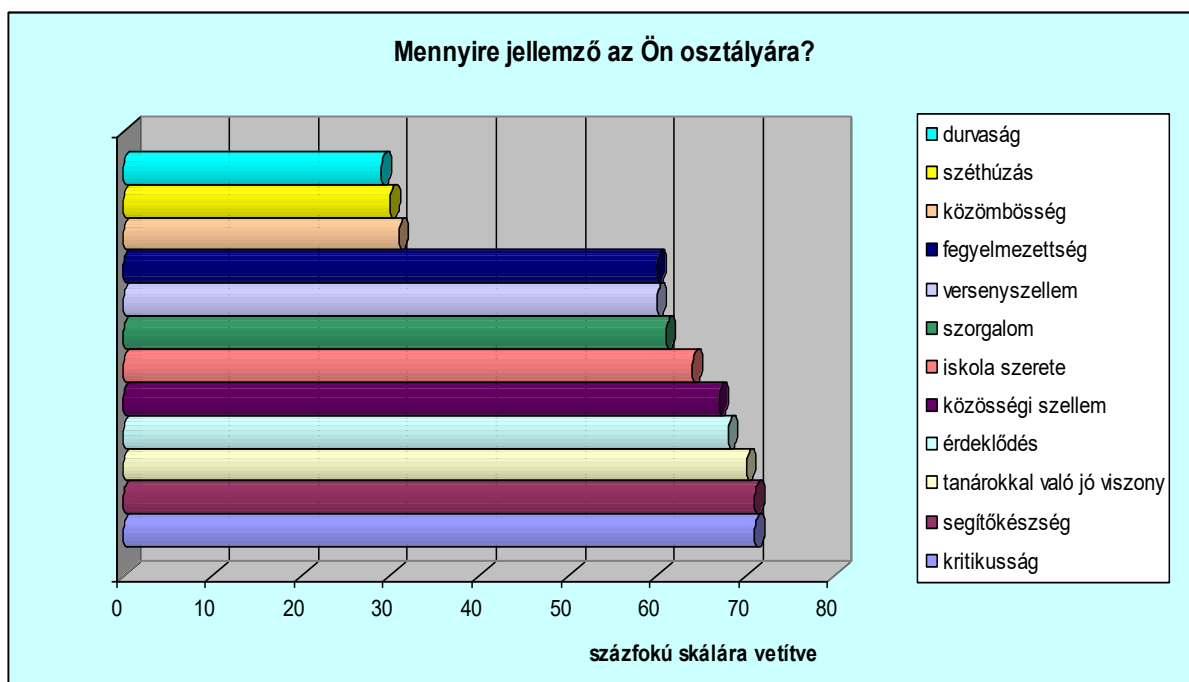
Végül a budapesti osztályfőnökök kevésbé elégedettek a saját osztályukkal fegyelmezési, magatartási szempontból, mint a vidéki pedagógusok. Ennek hátterében az állhat, hogy a vidéki iskolák légköre tapasztalataink szerint általában kevésbé liberális mint a budapestieké, illetve talán kevésbé gyakoriak a szélsőséges normasértő magatartásformák a kisebb települések iskoláiban. A vidéki városokban és a községekben jobban „szem előtt” vannak a tanulók, és kevésbé hatnak rájuk a különböző ifjúsági szubkultúrák, így

magatartásuk valószínűleg valóban jobban megfelel az iskolai elvárásoknak, mint budapesti kortársaiké.

Jelentéktelennek tűnik, mégis megemlítjük, hogy *a saját tanterem jól hat az osztályok közösségi szellemére*. Legalábbis, amikor arra kértük az osztályfőnököket, hogy értékeljék a saját osztályukat különböző szempontok szerint, akkor a saját tanteremmel rendelkező osztályok vezetői jelentősen kedvezőbb ítéleteket mondtak osztályuk közösségi légköréről, mint a kabinet rendszerben működő osztályok vezetői. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a környezeti tényezők szerepét nem szabad lebecsülnünk az iskolai munka hatékonysága szempontjából.

A következőkben arra kértük az osztályfőnököket, értékeljék 1-től 5-ig 12 szempont szerint osztályuk „klimatikus” jellemzőit. A válaszokat ismét százfokú skálára vetítettük, és a 8. ábrán ismertetjük. Itt azt látjuk, hogy a pedagógusok véleménye az összegzés után nem mutat olyan pozitív képet, mint az elégedettség vizsgálatánál.

8. ábra



Ha megvizsgáljuk a 8. ábrán ismertetett jellemzők együtt járásait, akkor azt látjuk, hogy a pedagógusok valójában három főjellemző (faktor) szerint értékelték az osztályaikat. Az első főjellemző *az iskolai értékek követése*, a második *a közösségi klíma*, a harmadik pedig *a*

kritikusság. A jellemzők faktorstruktúráját a 13. táblázatban ismertetjük. Az első faktor negatívan korrelál a másodikkal és a harmadikkal, a második és a harmadik faktor viszont nem korrelál egymással. Ez azt jelenti, hogy egy „jó” osztály lehet kritikus, ha az a tanárokkal való jó viszonyt nem veszélyezteti.

13. táblázat

Az osztályok 12 jellemzőjének faktorstruktúrája

1. faktor: a hagyományos iskolai értékek elfogadása	Faktor súly
Szorgalom	+0,81
A tanárokkal való jó viszony	+0,74
Az iskola szeretete	+0,73
Fegyelmezettség	+0,70
Érdeklődés	+0,59
Versenyszellem	+0,51
2. faktor: a közösségi szellem (hiánya)	Faktor súly
Széthúzás	+0,87
Közömbösség	+0,70
Durvaság	+0,63
Közösségi szellem	-0,52
Segítőkészség	-0,43
3. faktor: a kritikusság (hiánya)	Faktor súly
Kritikusság	-0,79
Versenyszellem	-0,44
Közösségi szellem	-0,36
Érdeklődés	-0,33
Durvaság	-0,32

Válaszmintázataik alapján az osztályfőnökök három nagyjából egyformán népes csoportba sorolhatóak.

Az első csoportba (klaszterbe) azok a pedagógusok kerültek, akik az átlagosnál jóval jellemzőbbnek tartják az osztályukra a szorgalmat, ugyanakkor a versenyszellemet, az iskola szeretetét, a közösségi szellemet, a tanárokkal való jó viszonyt és az érdeklődést is. Az algoritmus a pedagógusok pontosan harmadát sorolta ide. A gimnáziumi osztályok vezetői körében 41% az arányuk, míg a szakképző osztályt vezetők körében mindössze 15%.

A *második csoportba* tartozók az átlagosnál jellemzőbbnek érzik osztályaikra a széthúzást, a közömbösséget és a durvaságot, valamint azt, hogy nincs közösségi szellem és nem segítőkészek egymással. Az összes osztályfőnök 31 százalékát sorolta ide az algoritmus, ám a szakképző osztályokat vezető pedagógusok körben 48% ez az arány.

Végül a *harmadik csoportba* azok a válaszadók kerültek, akik több jellemző esetén is inkább a hiányt érzékelik az osztályukban: nem kritikusak, nincs közösségi szellem, nincs érdeklődés, de nincs durvaság sem. Ezeket az osztályokat leginkább úgy jellemezhetnénk, hogy érdektelenek, közömbösek egymással és az iskolával szemben. Unalmas, színtelen csoportokat tudunk elképzelni ebben a típusosságban. Erre a csoportra az is jellemző, hogy a csoporthoz tartozók arányai nem különböznek az iskolatípusok szerint.

A fenti jellemzők együtt járásai azt mutatják, hogy az osztály, mint csoportképződmény felerősítheti a tendenciákat, ezért alakulnak ki ilyen karakteres osztálytípusok a pedagógusok fejében és bizonyára valóságban is.

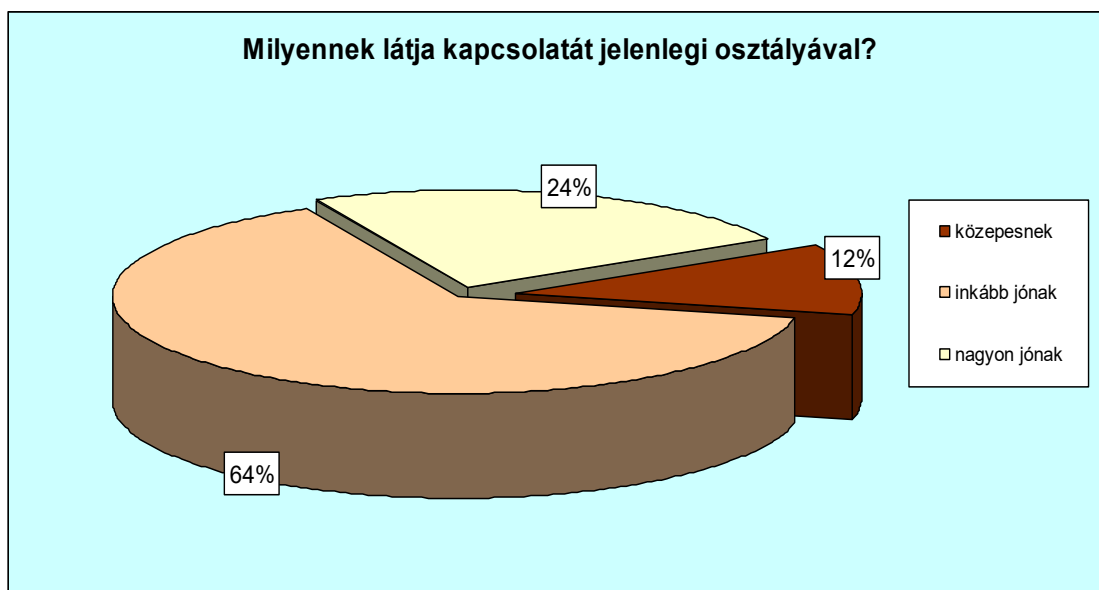
A leginkább természetesen azok szeretnek osztályfőnökök lenni, akik az első csoportba sorolódtak, a második és a harmadik csoporthoz tartozók között viszont ebben a tekintetben nincs különbség. Itt mindössze annyi állapítható meg, és ez is csak sejtés szinten, hogy a fiatalabb pedagógusok hajlamosabbak intellektuálisan pezsgő, kritikus szemléletet látni az osztályaiknál, míg az idősebbek inkább az iskola szeretetét és a fegyelmezettséget hangoztatják.

Bizonyára érdemes lesz tovább vizsgálni annak az okát, hogy míg a pedagógusok egyik oldalon jónak tartják az osztályukat, például közösségi szempontból (61%), addig a másik kérdés kapcsán csak az egyharmaduk jellemzi így az osztályát. Nagyon magasnak tartjuk az „arc nélküli osztályok” számát is, nem beszélve a hétköznapi gyakorlatban problémás osztályoknak nevezett 31%-ról.

Természetesen arra is rákérdeztünk, hogy milyenek tartják az osztályfőnökök *a kapcsolatukat az osztályukkal*.

Az 1148 válaszviszakiülő közül mindössze 1 fő mondta azt, hogy nagyon rossznak, és 4 fő azt, hogy rossznak. Közepesnek 12 százalékuk, inkább jónak 64 százalékuk, végül nagyon jónak 24 százalékuk tartotta az osztályával kialakított kapcsolatot.

9. ábra



A valóságban valószínűleg nem ennyire kedvező a helyzet, hiszen ennek a válaszsornak az értelmezésénél fokozottan figyelembe kell vennünk azt, hogy feltételezhetően többségükben az osztályfőnöki funkciójukkal azonosulni kész pedagógusoktól kaptuk vissza a kitöltött kérdőíveket. Bizonyára nehéz továbbá elismerni, hogy nem sikerült jó kapcsolatot kialakítani az osztállyal. Ha százalékos skálára vetítjük a válaszokat, akkor a 78 pontos érték adódik átlagnak. A legmagasabb átlagot természetesen az első csoporthoz sorolt osztályfőnököktől kaptuk, tehát azoktól, akik a hagyományos iskolai értékeket elfogadónak jellemzik az osztályukat. A második és a harmadik csoport tagjai között viszont ebben a tekintetben sincs különbség.

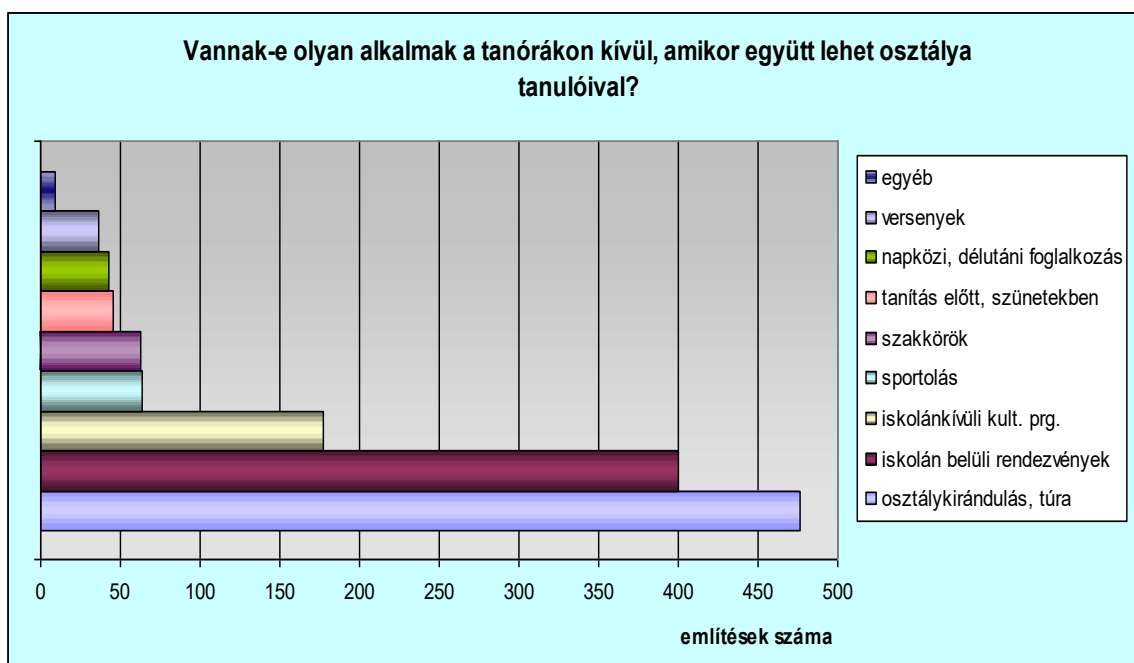
Az osztállyal kialakított kapcsolat minőségét nagy valószínűséggel befolyásolja az is, hogy az *osztályfőnök mennyi időt tölt a diákjaival*, illetve *milyen alkalmakat használ a kapcsolatuk erősítésére*.

Az osztályfőnökök 88 százaléka gyakran szokott találkozni a szünetekben a diákjaival, további 11 százaléuk néha szokott, és mindössze 1 százaléuk mondta azt, hogy a szünetek alatt nem találkozik az osztályába járókkal. Másrészt az osztályfőnökök 92 százaléka szokott találni, illetve kialakítani olyan alkalmakat, amikor tanórákon kívül is együtt lehet az osztályával. Mindez azt mutatja, hogy a legtöbb pedagógus órákon kívüli kapcsolatot is tart az általa vezetett osztállyal. Ami pedig a részleteket illeti, azt látjuk, hogy a legtöbbet a kistélepeleéseken működő általános iskolai osztályt vezető osztályfőnökök találkoznak tanórán kívül a diákjaikkal. Közülük is elsősorban azok, akik szeretnek osztályfőnökök lenni. Azon osztályfőnökök körében, akik nem szeretik a megbízatásukat mindössze 77 pont a szünetekben való találkozás 100 fokú skálára vetített mutatója, a

többiek 95 pontjával szemben. Másrészt azt látjuk, hogy azok az osztályfőnökök, akik hajlamosak az osztályukat széthúzóknak és közömbösnek látni, azok az átlagosnál jóval ritkábban teremtenek alkalmat arra, hogy tanórákon kívül is együtt legyenek az osztályukkal.

Az osztályfőnökök a tanórán kívül heti átlagban két órát (egész pontosan 1,97-et) töltenek el osztályfőnöki teendőikkel. Az eddigiek alapján talán meglepő, de a fővárosi osztályfőnökök (saját állításuk szerint) lényegesen több időt áldoznak osztályfőnöki teendők ellátására, mint a vidékiek (átlagosan 3.13 órát). Ennek hátterében valószínűleg az (is) állhat, hogy a budapesti osztályfőnökök a tanórán kívüli alkalmak minden percét mint munkát regisztrálják. Jobban adminisztrálják magukat, míg a vidékiek ezt kevésbé teszik.

10. ábra

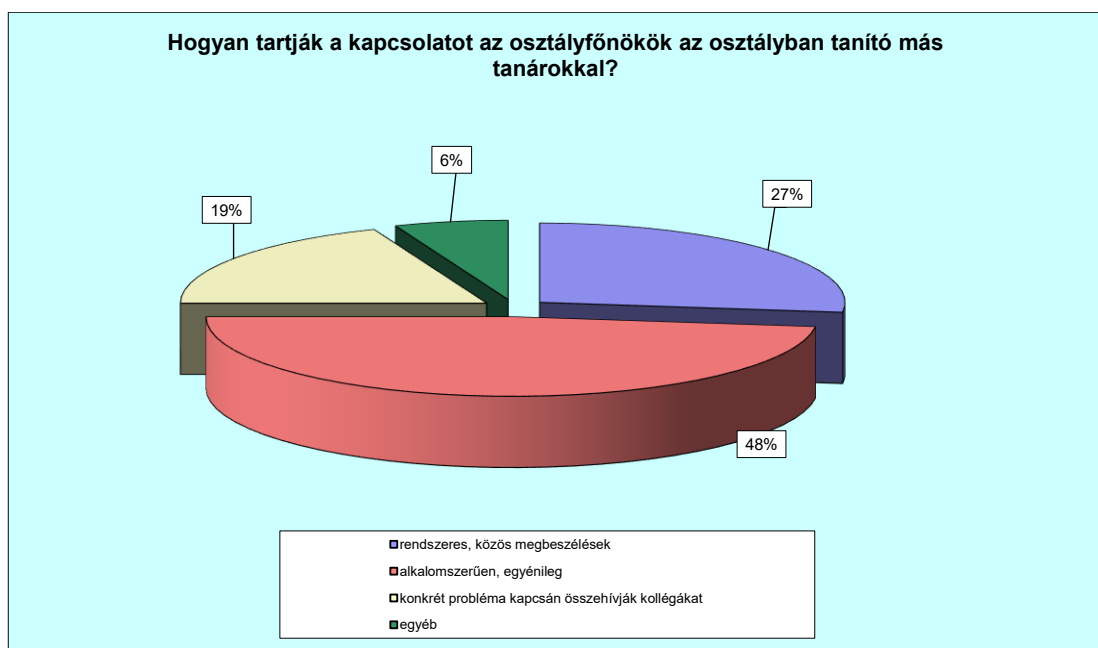


A fenti válaszokból azt láthatjuk, hogy a hagyományos alkalmakat jelölik az osztályfőnökök. Az osztálykirándulások és az iskolai rendezvények adják a legtöbb lehetőséget az osztállyal történő találkozásra. Ezek között az ünnepek, a klubdélutánok, iskolai diszkók a jellemzőek. Öröndetes, hogy a színház és hangversenyek látogatása még nem tűnt el teljesen a közös programok közül, bár számos jele van a csökkenő tendenciának (elsősorban anyagi nehézségek miatt). A közös élmények lehetőségének beszűkülése magával hozza a közösségalkítás nehézségeit, amelyről már ejtettünk szót.

A diákokkal való kapcsolat mellett az osztályfőnökök kollégákkal való kapcsolatát is érintettük. Az adatok alapján azt fogalmazhatjuk meg, hogy az osztályfőnökök döntő többsége csak alkalmasszerűen tartja a kapcsolatot az osztályában tanító más pedagógusokkal.

11. ábra

Hogyan tartják a kapcsolatot az osztályfőnökök az osztályban tanító más tanárokkal?



Mindössze a válaszadók 27 százaléka nyilatkozta azt, hogy az osztályfőnökök rendszeresen közös megbeszéléseket tartanak a többi tanárral. Ez egyébként szintén az általános iskolákra, illetve a vidéken működő oktatási intézményekre jellemzőbb az átlagosnál. Lehet, hogy ezekben az iskolákban már felismerték a pedagógusok együttműködésének fontosságát a gyerekek fejlődése szempontjából.

A rendszeresség alatt értett gyakoriságról – hetente, havonta - nincs információnk, de sejtéseink szerint ezek a közös megbeszélések általában konkrétan felmerülő problémákhoz, illetve a gyerekek értékeléséhez kapcsolódnak.

2.2.3. Az osztályfőnöki munka tartalmi és módszertani jellemzői

Újabb érdekes információkat kaptunk az iskolai valóságról, amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy *vannak-e fegyelmezési problémáik?* A kérdésre a válaszviszszaküldők 26 százaléka válaszolt igennel, további 5 százalékuk pedig nem válaszolt semmit. Ők nagy

valószínűséggel nem figyelmetlenségből hagyták ki ezt a kérdést, hanem azért, mert nem tudtak dönteni. Talán az is befolyásolhatta a válaszokat, hogy sokszor lehetett hallani a pedagógusok értékelésénél azt a mondatot, ha valaki nem tud fegyelmezni, az nem jó tanár. Talán azt is nehéz volt eldönteni, hogy ha vannak fegyelmezési problémái, de meg tudja oldani azokat, akkor mit írjon.

Mindazonáltal a 14. táblázatban csak azok százalékos arányait tüntettük fel, akik határozott igen választ adtak.

Az adatokból először is azt láthatjuk, hogy a középiskolai osztályokat irányító pedagógusoknak több gondjuk van a fegyelmezéssel, mint az általános iskolai osztályt vezetőknél. Ezt természetesnek tekinthetjük, hiszen a kamaszok irányításával általában valóban nagyobb indulatokat kiváltó nehézség van, mint a kisdíjakéval. (Sokszor nem értik a pedagógusok, hogy a kamasz miért nem látja be azokat a dolgokat, amelyek a felnőttek számára teljesen evidensek, és ezért tehetetlennek érzik magukat.) De az is lehet, hogy a középiskolai pedagógusok többsége kevésbé ügyes a problémák, a konfliktusok kezelésében, vagy kevésbé tartják lényegesnek az ezekkel való foglalkozást.

A 30 évnél fiatalabb pedagógusok gyakrabban panaszkodtak, mint az idősebbek, attól függetlenül is, hogy milyen osztályuk van. Ennek feltételezhetően a pedagógiai rutin hiánya az oka, de az is szerepet játszhat, hogy a fiatal tanárok nehezebben tudják tartani a megfelelő távolságot diákjaiktól, mint az idősebbek. De szerepet játszhat a számok ilyen alakulásában az a szerencsétlen iskolai gyakorlat is, mely szerint számos helyen a kezdő pedagógusok kapják meg a „nehéz” osztályokat.

Nem meglepő, hogy a széthúzó, renitens osztályokat vezető osztályfőnököknek van a legtöbb bajuk a fegyellemmel, ám az összetartó, de kritikus osztályokat vezető pedagógusoknak is több gondja akad, mint a fegyelmezett, szorgalmas osztályok irányítóinak. Az is természetes, hogy azoknak a pedagógusoknak is sok panaszuk van, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni.

Itt megint nem léphetünk át azon a kutatás-módszertani dilemmán, hogy egy ilyen karakterű kérdésre mennyire kaphatunk a valóságnak megfelelő választ.

14. táblázat

Vannak-e Önnek fegyelmezési problémái?

Az iskola telephelye szerint	Igen %
Budapest	32
Megyeszékhely	25
Más városok	30

Községek	22
A válaszadó életkora szerint	Igen %
30 év alatti pedagógusok	36
31-45 évesek	24
46-60 évesek	26
Az osztály típusa szerint	Igen %
Általános iskolai	25
Gimnáziumi	29
Szakképző	31
Az osztályjelleg szerinti csoportosítás szerint	Igen %
Széthúzó, közömbös	35
Összetartó, kritikus (érdektelen, közömbös)	29
Fegyelmezett, szorgalmas	18
Hozzáállás szerint	igen %
Szeret osztályfőnök lenni	25
Nem szeret osztályfőnök lenni	30
Az osztályfőnök együtt összesen	26

A *fegyelmezéshez* kapcsolódó nyitott kérdésekre is meglehetősen kevesen válaszoltak, így ezek alapján itt sem vonhatunk le általánosítható következtetéseket. Az itt kapott információk leginkább arra alkalmasak, hogy a jelenségkör természetének további vizsgálatát megalapozzák. (12. ábra) Azt a tendenciát viszont érzékeltethetjük, hogy a pedagógusok a leginkább zavarónak a tanórai, osztálytermi helyzetekben előforduló, a tanítást akadályozó viselkedést tartják. Ez nyilván arra vezethető vissza, hogy itt a legegységesebb a tanár iránti elvárás, ez a minősítés leggyakoribb alapja mind a közvetlen felettesek, mind a szülők oldaláról. Valószínűleg ezen a területen a legerősebb a frusztráció a fegyelmezetlenség miatt.

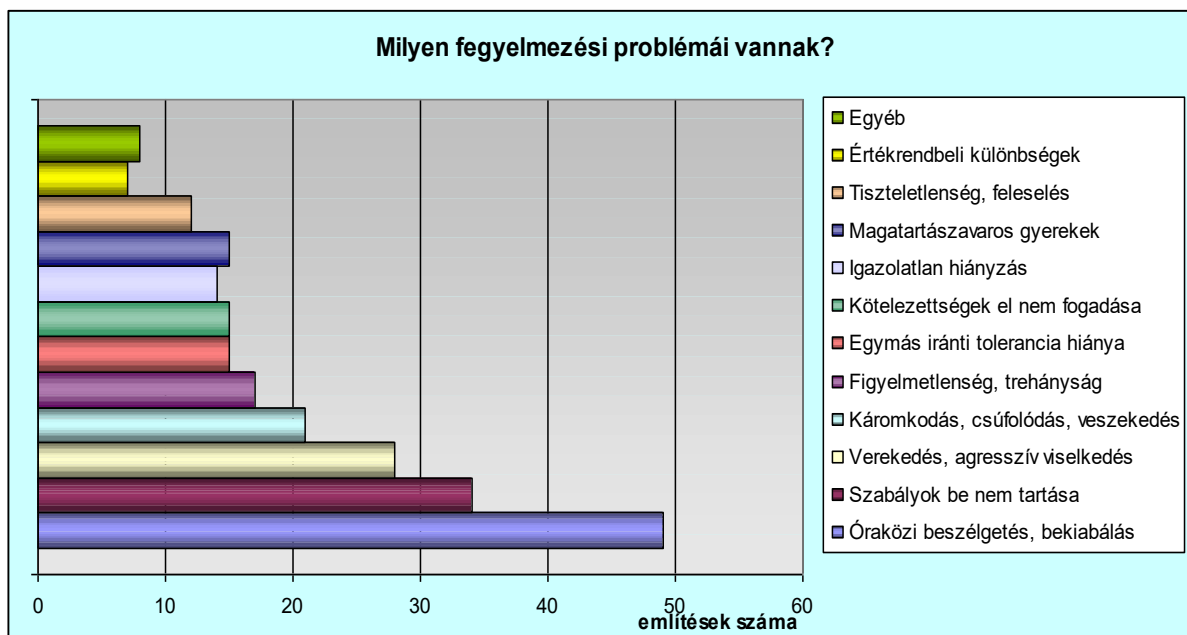
Később majd részletesen lesz szó a gyerekek szükségleteinek kielégítéséről, de feltételezhetjük, hogy a magas osztálylétszámok, a frontális osztálymunka általánossága, a tanári magyarázatok túlsúlya okozzák azokat a gondokat, hogy a gyerekek a tanórákon beszélgetnek, mert unatkoznak, nem érzik hozzájuk szólónak azt, ami az órán történik. A bekiabálás pedig lehet ugyanúgy a türelmetlenség, az elismerés kiharcolásának egyik formája, mint a saját munka kontrollálásának képtelensége. (A diákoknak azt is tanulniuk kellene, hogy ezeket a nagyon fontos szükségleteiket milyen, a tanárok számára is

elfogadható módon elégíthetik ki.) Egy másik megközelítési móddal értelmezhetnénk a bekiabálást úgy is, mint annak a jelzését, hogy a gyerekek nem kapnak kellő időben és kellő mennyiségben elismerést, nem mutathatják meg a tudásukat, és ezért türelmetlenek. Ezt a problémát a pedagógusnak módszerei változtatásával lehetne, kellene enyhítenie, megoldania.

(Itt jegyzem meg, hogy érdekes megközelítéssel találkozhatunk John Holt Iskolai kudarcok című könyvében, ahol a „válaszadászat” jelenségéről ír.(HOLT 1995.) Vajon tudnak-e erről a pedagógusok, hogy ők maguk alakítják ki azokat a viselkedésmódokat, amelyeket később zavarónak tartanak.)

Az viszont biztató, hogy a gyakorisági rangsor élén olyan konfliktushelyzetekre utaló problémák vannak, - óráközi beszélgetés, bekiabálás, szabályok be nem tartása -, amelyeket sokkal egyszerűbb megoldani, mint az utánuk következő értékkonfliktusokat.

12. ábra



Annak ellenére, hogy az osztályfőnökök a vártnál is jobbnak ítélik meg a kapcsolatukat az osztályukkal, a fenti fegyelmezési problémák többsége kapcsolati nehézségeket jelez. Úgy tűnik azonban, hogy ezek a kapcsolati nehézségek nem csoportszinten, hanem inkább individuális interakciókban jelennek meg.

Az előbbi feltevésünket erősítik a nem csoportosított válaszok konkrét megfogalmazásai is.

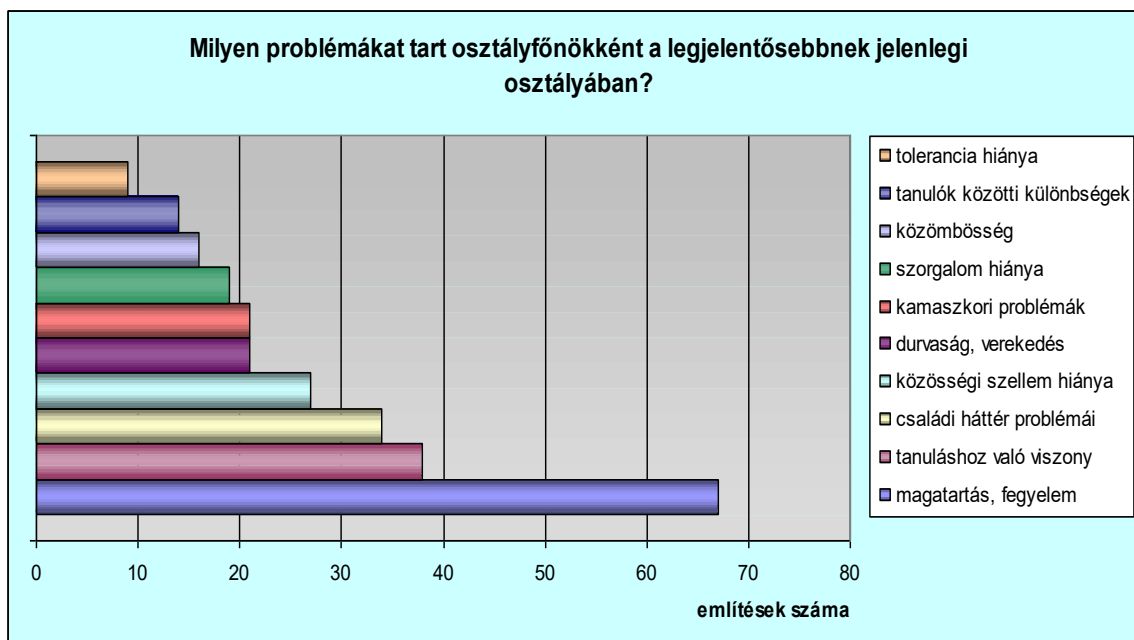
feleselő gyermek kezelése, durvaság verekedés csúnya beszéd, nagy létszám megszokták hogy kiabálnak, viselkedési szabályokat nem tartják be, közömbösség, igazolatlan hiányzások, káros szenvedélyek kipróbálása, visszabeszélés, túlmozgásos fiúk és lányok szabályozása, csúnya beszéd, tiszteletlenség, beszélgetnek felállnak, gátlástalan önérvényesítés, órai bekiabálás,

önfegyelem hiánya, érdektelen tanulók figyelmének felkeltése, nem tudok mit kezdeni a primitív megnyilvánulásokkal, feleselő gyerek, hangadó fegyelmezetlen tanulók közbekiabálása, órai munkát zavaró beszélgetés, beszélgetés óra alatt, verekedés, felnőtt megsértése, megalázása, hanyag tanulók fegyelmezése, késés igazolatlan órák, órai magatartás, órai helytelen viselkedés, magatartászavaros gyerekek, goromba sértő megnyilvánulások, órai viselkedés flegmaság, tiszteletlen viselkedés, közönséges beszédstílus, nem figyelnek órán, tanulói hiányzások, kamaszkorúak visszabeszélnek, órai bohóckodások stb.

A fegyelmezési gondok után érdekes szemügyre venni azokat a problémákat, amelyeket *jelenlegi osztályuk legnagyobb problémájaként* tartanak számon a válaszadók. Míg a fegyellemmel kapcsolatban inkább a zavaró tanulói viselkedések kerültek előtérbe, addig a problémák megnevezésekor már általánosabb összetettebb, az iskola feladataihoz is jobban kapcsolódó nehézségek is megfogalmazásra kerülnek. Az első helyen azért itt is a fegyelmezési gondok vannak, és ez mintha azt sugallná, hogy ha azokat sikerülne megoldani, akkor lenne erejük a pedagógusoknak a további problémák megoldására.

A válaszokat csoportosítással próbáltuk meg elemzésre alkalmassá tenni, de mivel a legnagyobb problémára kérdeztünk rá érdemesnek tartottuk a kisszámú, különálló válaszok megismerését is.

13. ábra



Jól megfigyelhető a válaszokból, hogy az osztályfőnökök problémái nagyrészt az együttműködés nehézségeiből, a kooperatív szemlélet hiányából, a kooperáció szükségességének be nem látásából erednek.

Legnagyobb problémát a magatartási és a tanulási problémák kezelése jelenti. Elégedetlenek a pedagógusok a diákok motiváltságával, és feszültséget kelt az agresszív viselkedés erősödése is. Megfogalmazódik továbbá a gyerekek közötti különbségek kezelésének nehézsége. Az osztálynak mint közösségnek a működése sem zökkenőmentes. A széthúzás, a rivalizálás, az önzés, a segítőkészség hiánya problémaként jelentkezik az osztályfőnökök munkájában. A kamaszkori problémák kezelése örökzöld témának számít.

Mivel a kérdés az osztályfőnökök által legnagyobb problémának tartott gondra vonatkozott, a válaszokból arra következtethetünk, hogy a felsoroltak kezelése is nehézséget jelent a válaszadó pedagógusok számára. Lehetne a csoportosított problémákra külön külön is keresni megoldási lehetőségeket, de mi inkább azokat a lehetőségeket próbáljuk majd feltárni, amelyekkel ezek a problémák megelőzhetők, illetve amelyekkel ezek súlyossága csökkenthető.

Az együttműködési szabályok kialakítása, amely világos keretet ad a munkának, a tanítási módszerek változtatása, az egyéni és a csoportszinten történő munka arányának változtatása, a diákok biztonságérzetének növelése támogatással, mind mind eszközei lehetnek a problémák megoldásának.

A jelenlegi osztályban tapasztalt legnagyobb problémák konkrét megfogalmazásai

Tanulási zavarok, családi problémákból eredő magatartási zavarok, 1-2 verekedős gyerek megfélemezése, szülői magatartás elhanyagolja a gyereket, hátrányos helyzetű tanulók magas száma, közömbösség, fegyelmezetlenség túlzott aktivitás, képességektől elmaradó teljesítmény, rossz jövőkép, szorgalom hiánya, a családi háttér nem ösztönző, durvaság közömbösség megszüntetése, széthúzás, szülő elvesztését feldolgozni a gyerekekkel az osztállyal, nagy különbségek a tanulók között, csak a jogait hajlandó megtanulni a kötelességét szereti elfelejteni, magatartási problémák, önfegyelem, közösségi értékek elfogadása, a pénz kezelése, szülők érdektelensége, kevés időt tölthetünk együtt, tanárváltás utáni konfliktushelyzetek, a közösségből kiszoruló gyerekek problémái, egymás különbségeinek elfogadása, a gyengébbek segítségének hiánya, serdülés, magatartás, fegyelmezetlenség néhány gyereknél, anyagi és családi körülmények közötti szakadékok, sok tanuló önző öntelt, csúnya beszéd, szociális problémák, lusta dögök, jegycentrikusság, extra kreatív csodálatos képességeiket nem érnek rá a hülyülés miatt kibontakoztatni, agresszió, sok kudarc a gyenge képességű gyerekeknél, rendszeres tanulás hiánya, közösségi szellem hiánya, nem a jó képességűek a hangadók, a drogfogyasztás megakadályozása, túlzott önbizalom, a kreativitás, magatartászavarokkal küzdő gyerek elfogadtatása, tolerancia hiánya, kevés idő van az egyéni problémák megbeszélésére, egyenetlen szorgalom, lányok kényelmességének legyőzése, nincs igazi húzóerő, közösségi szellem hiánya, a tanulók anyagi gondjai, érdeklődés hiánya, fegyelmi problémák, szegénység, nem tanulnak, nincs elég szorgalmuk, elvált szülők gyermekeinek gondjai, közömbösség, önzés oldása, a tanulók lelkileg sérültek, motivátlanság, kirekesztés, egyéni rivalizálás, iskolába járási fegyelem, passzívabbak mint a korábbi években voltak, közös kirándulások anyagi feltételének megteremtése, sok hiányzás, a szülői és iskolai számonkérés ismeretlen, tanuláshoz való viszony, serdülőkre jellemző szókimondás, igazságérzet stb.

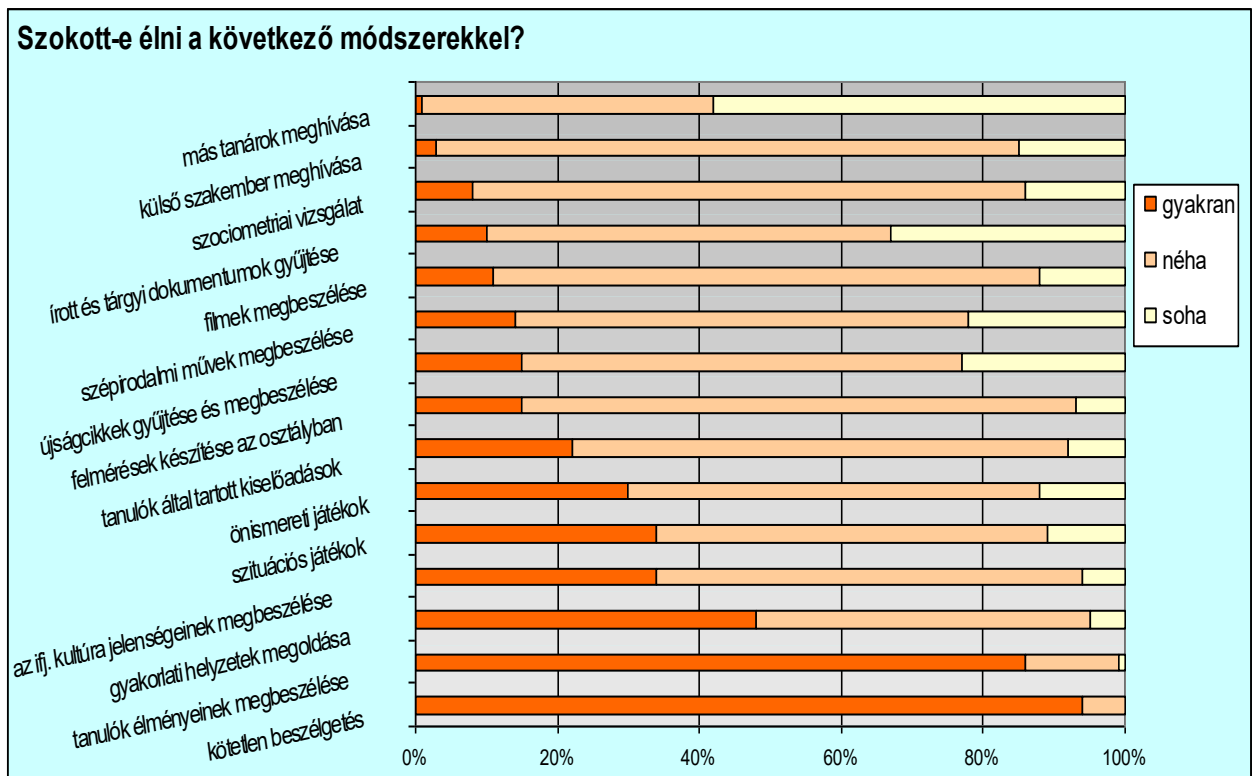
Meglehetősen sokat megtudtunk arról, hogy milyenek látják az osztályfőnökök az osztályaikat, milyen problémákat, fegyelmezési gondokat tapasztalnak, mennyi időt és milyen formában töltenek az osztályukkal, és ezekben milyen különbségek vannak a kutatásunkban meghatározott rétegcsoportok között.

A következőkben a pedagógusok által *alkalmazott módszerek* irányában próbálunk vizsgálni. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a minden osztályfőnök számára biztosított keretben, az osztályfőnöki órán milyen módszereket alkalmaznak, illetve hogy miként fegyelmeznek.

A 14. ábrán azt mutatjuk be, hogy az osztályfőnökök milyen gyakran szoktak élni a különböző pedagógiai módszerekkel. Hosszú évekig az osztályfőnöki tanterv meghatározta azokat a témákat, amelyeket kötelező volt megbeszélni az osztályfőnöki órákon. Ez a kötelezőség hivatalosan az 1980-as évek közepén, a tantervi korrekció keretében megjelenő ajánlásokban (1986 és 1989 között)³ szűnt meg. Ebből következően nem meglepő, hogy a kötetlen beszélgetés került az első helyre, mint bevált, vagy megszokott módszer. Külön vizsgálatot érdemelne ezeknek a beszélgetéseknek a szakmai elemzése. Ezzel együtt megállapítható, hogy a beszélgetést gyakrabban alkalmazzák a pedagógusok, mint a talán több felkészülést és segédeszközt igénylő módszereket. Sok helyen már a csoportmódszerek is kezdenek teret nyerni, ami azért is öröndetes, mert a csoportmódszerekhez szükséges felkészültség megszerzésével a beszélgetésvezetésben lényegesen eredményesebbé válnak a pedagógusok. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy az osztályfőnökök ritkán engedik át a katedrát külső szakembereknek, tanártársaiknak, illetve a diákoknak.

14. ábra

³ .: Majzik Lászlóné–Szekszárdi Ferencné: Útmutató az osztályfőnöki órák tantervének korrekciójához. OPI, 1986.; Trencsényi Borbála: Ajánlás a gimnáziumi neveléshez. OPI, 1988.; Schüttler Tamás–Szekszárdi Ferencné: Nevelési program a szakképző intézményekben dolgozó osztályfőnökök számára. Ajánlás (alternatív program), OPI, 1989.



Ha elemezzük a 14. ábrán bemutatott válaszok együtt járásait, akkor a módszereket négy, az osztályfőnököket pedig három csoportba sorolhatjuk. A módszerek *első faktorába* a szituációs és az önismereti játékokkal fémjelzett élményközpontú módszerek kerültek. A *második faktorba* a verbális módszerek, amelyekhez kapcsolódnak különböző segédanyagok, a *harmadik faktorba* a vizsgálati módszerek, végül a *negyedik faktorba* a katedra átengedésével jellemezhető módszerek.

15. táblázat

A módszerek faktorstruktúrája

1. faktor: élményközpontú módszerek	Faktor súly
Szituációs játékok	0,83
Önismereti játékok	0,79
Gyakorlati helyzetek megoldása	0,59
A tanulók élményeinek megbeszélése	0,49
Szépirodalmi művek megbeszélése	0,47
2. faktor: verbális módszerek (kognitív munka)	Faktor súly
Újságcikkek gyűjtése és megbeszélése	0,67
Filmek megbeszélése	0,64

Az ifjúsági kultúra jelenségeinek megbeszélése	0,55
Írott és tárgyi dokumentumok gyűjtése	0,52
Szépirodalmi művek megbeszélése	0,42
3. faktor: vizsgálati módszerek	Faktor súly
Felmérések készítése az osztályban	0,79
Szociometriai vizsgálat	0,75
4. faktor: a katedra átengedése	Faktor súly
Külső szakemberek meghívása	0,78
Más tanárok meghívása	0,67
Tanulók által tartott kiselőadások	0,49

Az élményközpontú módszerek alkalmazása, illetve az élmények közös beszélgetéssel történő feldolgozása az általános iskolai osztályokra jellemzőbb, mint a középiskolaiakra. Ezt magyarázhatja az is, hogy a középiskolai osztályfőnökök kevesebben vesznek részt a sajátélményű munkára felkészítő továbbképzéseken. Természetesen, ha az osztályfőnök nincs birtokában ezeknek a módszereknek, akkor nem is tudja alkalmazni azokat. Tehát ez az adat is erősíti azt a következtetésünket, amit már sok eddigi eredmény is alátámasztott, hogy jelenleg az általános iskolákban az osztályfőnöki órákon feltehetően professzionálisabb munka folyik, mint a középiskolákban.

Ugyanez derül ki akkor is, ha válaszmintázataik alapján megpróbáljuk elkülöníteni az *osztályfőnökök jellegzetes típusait az általuk alkalmazott módszerek alapján*. A klaszteranalízis akkor vezetett a legtisztább eredményre, amikor három „skatulya” valamelyikébe próbáltuk elhelyezni az osztályfőnököket.

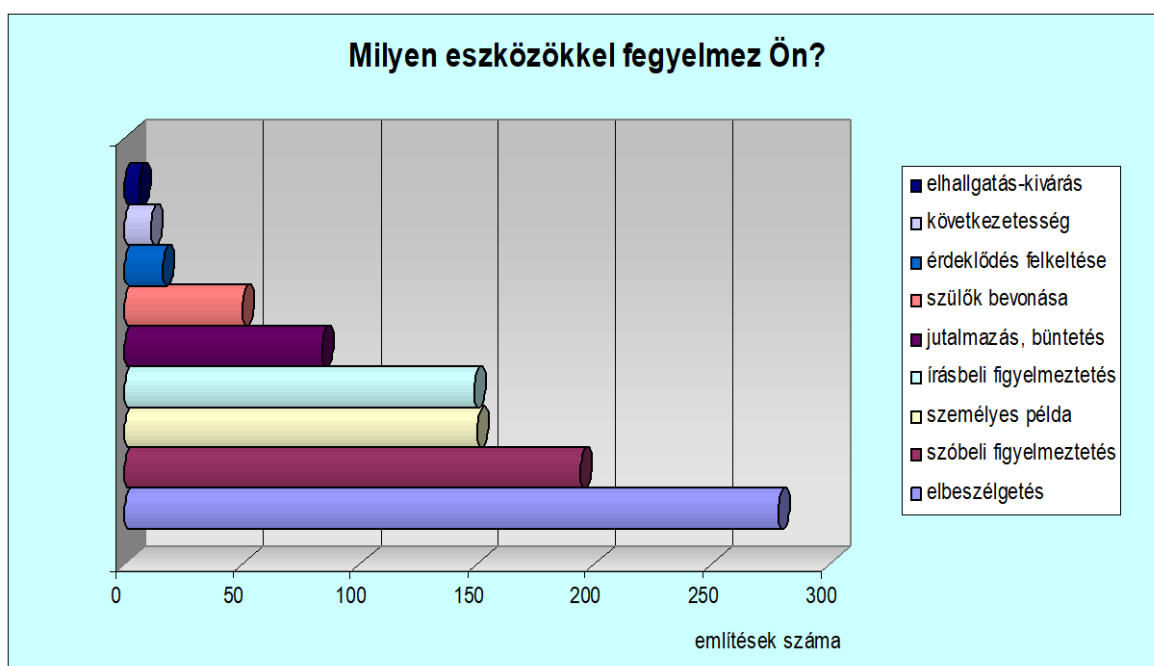
Az első csoportba a válaszvisszaküldők 46 százaléka került. Ők *átlagosan sokszínű módszerekkel* élnek az osztályfőnöki óráikon. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy gyakran alkalmazzák a klasszikus módszereket, az újabbakat azonban legfeljebb néha.

A második csoportba viszont azok kerültek, akik *az átlagosnál szélesebb módszertani repertoárt* alkalmaznak az óráikon (29%), míg a harmadikba azok, akik *az átlagosnál is szűkebbet* (25%).

Módszertani repertoárjuk tekintetében az általános iskolai osztályfőnökök általában gazdagabbak, mint a középiskolai osztályok vezetői. Ezen kívül az is megállapítható, a pedagógusnők, illetve a 46 évnél idősebbek is az átlagosnál nagyobb valószínűséggel kerültek a második csoportba. A harmadik csoportba viszont feltételezhetően azok kerültek, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni.

A *fegyelmezési eszközökre* vonatkozó válaszokat ismét csoportosítással tettük elemzésre alkalmassá, már amennyire lehetett. Annak ellenére, hogy a válaszadók 73%-ának nincsenek fegyelmezési gondjai, az adatokból úgy tűnik, hogy eszközeik viszont vannak. Talán úgy gondolták a pedagógusok, hogy a leírt eszközök alkalmazása annyira eredményes, hogy azért nincsenek fegyelmezési problémák.

15. ábra



A csoportosítással képzett változók gyakorisági rangsorát a megbeszélés, a probléma feltárása vezeti. Sajnos az nem derül ki a válaszokból, hogy milyen tartalmúak ezek a beszélgetések, de feltételezzük, hogy az okokat akarják feltárni. Első látásra semmi bajunk nem lehetne azzal, hogy a pedagógusok azt kérdezik a diákoktól miért csináltad vagy csinálod ezt vagy azt a zavaró dolgot. A baj ott van, hogy ezekre a kérdésekre az esetek többségében a gyerekek nem tudnak, vagy nem akarnak válaszolni. Nem mondhatja meg a diák, hogy azért beszélget a harmadik rászólás után is, mert unja az órát. Ezért az oknyomozó beszélgetések a legritkábban képesek megoldani egy-egy konfliktust, inkább csak a hegyi beszéd és a fenyegetések meghallgatására kényszerítik a diákokat, mintsem az együttműködésükkel keresnék a változás lehetőségeit. *Sokkal inkább az okokra és nem a megoldásra fókuszálnak.*

A válaszokból azt a tendenciát érezhetjük, hogy *a pedagógusok fő eszköze fegyelmezési kérdésekben még mindig a büntetés*, ennek szóbeli vagy írásbeli formája. Együttes számukkal az élre kerültek volna. Ez azért szomorú, mert tudjuk, hogy a gyerekek szociális tanulása, érzelmi

érése szempontjából a belátás nélküli büntetés inkább árt, mint használ, viszont kevésbé időigényes, mint a konfliktusok valódi megoldásának az útja. A tapasztalataink is alátámasztják azt az itt is megmutatkozó gyakorlatot, hogy a pedagógusok gyakran élnek vissza a hatalmukkal konfliktushelyzetekben annak ellenére, hogy nap, mint nap megbizonyosodhatnak arról: a konfliktusok az ilyen beállítódástól csak még gyakoribbak lesznek. Még mindig nem veszítette el értelmét a pedagógusok körében az ellenőrző könyvi beírás, amiről pontosan kell tudnunk, hogy a legtöbbször eredménytelen. Ez feltételezhetően azzal magyarázható, hogy nincs a pedagógusok kezében olyan eszköz, amellyel hatékonyan tudnák megoldani az iskolában előforduló problémákat. *Teljesen hiányzik a repertoárból a gyerekek viselkedésváltozásának támogató és nem kontrolláló segítése.* Alacsony számban azért megjelentek a fegyelmezési problémákból részességet vállaló utalások is, (pl. az érdeklődés felkeltése). Ez azt mutatja, hogy vannak pedagógusok, akik el tudják képzelni, hogy a tanítási óra nem mindig érdekes a diákok számára. Hogy a pedagógus is tehet valamit a büntetésen és a kontrollon kívül annak érdekében, hogy a diákok nagyobb kedvvel, nagyobb kitartással tudjanak tanulni az iskolai órákon is. Viszonylag nagy számban talákoztunk a számomra nehezen értelmezhető „személyes példát” említő válaszokkal.

A fegyelmezési eszközök eredeti megfogalmazásai

Tekintély, következetesség, igazságosság, figyelmeztetés, büntetés, beszélgetés, osztályozás, megbeszéljük megállapodásokat kötünk, érdeklődés felkeltése, figyelmeztetés, szeretet megvonása, szülőkkel való megbeszélés, dicséret jutalmazás, érzelmi és lelki zsarolás, hallgatók és várok, egyéni elbeszélgetés, írásbeli figyelmeztetés, egyéni példamutatás, szülő tájékoztatása, fenyegetés, szép szó, rábeszélés, jó példák kiemelése, meggyőzés figyelmeztetés, játékból való kizárás, hangerő növelése, jó szóval, 3 perces dolgozat, szidás, osztályfőnökhöz kísérés, állandó munkával, pontozás, leszidás, sarokba állítás, szép szó, szeretet, szigor, következetes értékeléssel, példa, türelmes kivárás, jutalmazás, jó programok, igyekszem érdekes órákat tartani, játékból kiállítás, beírás, szeretettel, simogatással, puszival, hiúság felkeltése, kiabálás, kitiltás egy hétre, igazságos értékelés, felemelt hanggal, a probléma megbeszélése, sokat kiabálok, egyéni beszélgetés, külön feladatot kap, szülő behívása, a helyzet határozza meg, szigorúbb ellenőrzés, több házi feladat adása, szép szó, példákkal, türelemmel, következetességgel, beszélgetés, büntetés, szóbeli írásbeli figyelmeztetés, írásbeli megrovással, osztály előtti szóbeli figyelmeztetés, kedvezmények megvonása, tanári példamutatás, utasítás, példamutatás, kimarad az ügyeletből, megbeszélés ösztönzés, okok feltárása, érvekkal meggyőzőm, személyes ráhatás, példamutatás, elbeszélgetés, szituációs játékok, írásbeli figyelmeztetés, rendszeres számonkérés, sok beszéddel stb.

2.2.4. Sikerek, kudarcok

Az egyik legnehezebb kérdése a pedagógiának a pedagógusok munkájára vonatkozó sikerkritériumok megfogalmazása. Annyira színes és szerteágazó az iskolai munka, hogy nehéz

általánosan érvényes sikeresség-mutatókról beszélni. Mindenesetre izgalmas kép rajzolódott ki, amikor a pedagógusokat *legnagyobb sikereikről és legnagyobb kudarcaikról* kérdeztük.

Újra csoportosítással képzett változókkal dolgoztunk. Az 16. táblázat egyértelműen mutatja a pedagógiai munka lényeges elemeit: a jó egyéni kapcsolat a diákkal, az osztállyal, a szülővel, a személyesség, a problémamegoldás magas szintje és - természetesen - a jó tanulmányi eredményekhez való hozzásegítés.

16. táblázat

Mit tart eddigi osztályfőnöki munkája legnagyobb sikerének? N: 252

Kapcsolattartás régi diákokkal	142
Jó osztályközösség kialakítása	108
Bizalom, problémákat megbeszéljük a diákok a tanárral	69
Problémás osztályok, problémás diákokkal való munka	42
A diákok megállják a helyüket, sokan továbbtanulnak	35
Egymás iránti tisztelet, elfogadás kialakítása	30
Szülővel való jó kapcsolat	30
Hátrányos helyzetűek támogatása	22
Jó tanulmányi eredmény	19
Jó kapcsolat a diákokkal, meglepetés névnapra a diákoktól	16
Nincsenek nagy örömök, csak kis sikerek	13

Ezek a sikerek jelzik a *professzionalizmus irányát*, amelyben nem kerülhető meg a pedagógus-személyiségének minősége és milyensége.

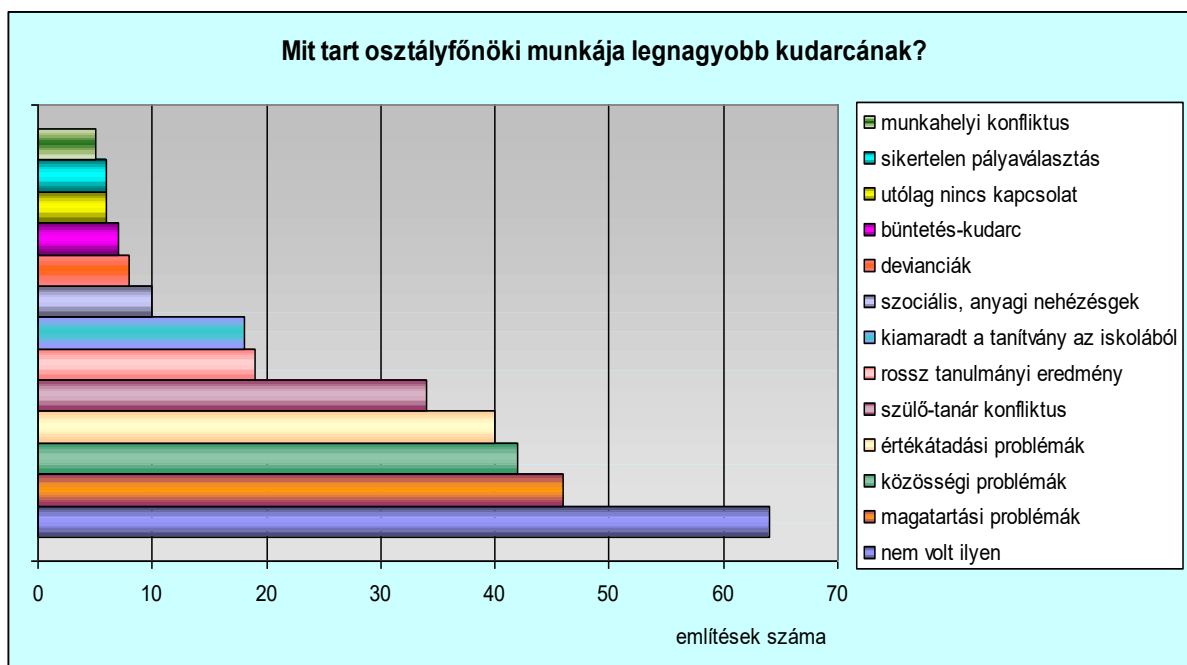
A legnagyobb sikerek eredeti megfogalmazásai

a gyerekek megosztják velem problémáikat sikereiket, amikor egy édesanya bejött egy csokor virággal megköszönni, hogy visszaadtam a gyereke önbizalmát, valamennyi osztálytalálkozóra szeretettel várnak, jelenlegi osztályom és a szülők hat éve bizalommal vannak hozzám, fontos problémáikat megbeszéljük velem a gyerekek, diákjaim többsége megállja a helyét az életben erről folyamatos visszajelzésem van, olyan tanulókat sikerült megmenteni akit fel sem akartak venni, volt tanítványaim saját gyerekeikkel való problémával hozzám fordulnak, azokat a pillanatok amikor az osztály megérezte hogy közösség vagyunk és felelünk egymásért, egy lecsúszott kisfiú megmentése, baráti kapcsolatban vagyok a diákok nagy részével, bizalom kiépítése, türelem egymás iránt, a gyerekek őszintén beszélnek problémáikról, a közepes képességű osztályom érettségien történő jó szereplése, a tanítványaim visszajárnak beszélgetni, tisztelet a tanulók és a szülők részéről, bensőséges légkör, jó továbbtanulási arányok, közösségi szellem kialakítása, egy súlyosan dyslexiás de műszaki zseni fiút nem engedtem megbuktatni és az osztály is mellettem állt, fegyelmi problémák megoldása egy olyan osztályban ahol 14 évismétlő volt, lemorzsolódás mentes osztályok, nyolcadikos tanuló állami gondozásba vételét sikerült megállítani, peremhelyzetű gyerekek beilleszkedésének segítése, az iskola befejezése után is tartják egymással a kapcsolatot, az osztályomba járó gyerekek jól érzik magukat az iskolában, a gyereke rendkívül őszinték hozzám, volt diákjaim magánéleti sikereit, azoknak a tanulóknak a rendszeres visszatérése akiken segítettem, olyan probléma megoldása amely a szülőnek se sikerült, az osztályom többé-kevésbé szót fogad, hogy néhány zárkózott gyerek

nyitottabb lett, a vezetésemmel felnőtt nagyon sok becsületes ember, személyes és hosszú távú kapcsolat a diákokkal, nem szoktam így méricskélgni, jól sikerült osztálykirándulások, a diákok 15 év után is szeretettel és tisztelettel gondolnak rám, sikerült befolyásolnom az életüket, a munkatervben leírtakat sikerült mindig megvalósítani, évismétlőként hozzám jutott diák eljutott országos versenyig, a cigány tanulók tanítás után sem akarnak hazamenni, diplomaosztásra, ballagásra, névnapra, esküvőre kapok meghívókat, érzékenység mások problémái iránt, problémás tanuló talpra állítása, gyenge tanuló eljuttatása a vizsgáig sok biztatással, hatosztályos gimnáziumi osztályom minőségi emberanyaggá formálását, stb.

Míg a sikerek a jó kapcsolatokról szólnak, addig a kudarcok egyéni és csoportszinten egyaránt a kapcsolati nehézségeket mutatják. Természetesen az értékrendi különbségekből fakadó konfliktusok is sokszor hoznak kudarcot, hiszen nem biztos, hogy a nem elég jó kapcsolatban ezek megoldására egyáltalán van remény. A kudarcok között szerepel, amikor a pedagógus nem tudja megakadályozni, hogy kimaradjon tanuló az osztályból, vagy nem tudja segíteni a jó pályaválasztást. A kudarcok is sokszínűek, de a válaszok nem meglepőek. A leggyakoribb az a válasz viszont annál inkább meglepő: az, hogy „nincs ilyen”. Úgy gondoljuk: újra azzal a helyzettel állunk szemben, hogy nehéz elvállalni a pedagógusoknak saját „tökéletességi mítoszuk” megtörését.

16. ábra



Az eredeti megfogalmazások itt nagyon jól mutatják, hogy az összesített mutatók mennyire nem tudják visszaadni az eredeti gondolatok hangulatát, jelentését. A konkrét válaszokat olvasva a kudarc szóhoz a leginkább a pedagógus tehetetlenség-érzése kapcsolódik,

és jobban lehet látni a társadalmi folyamatok hatását is az iskola falain belül megjelenő problémákban.

A konkrét válaszok eredeti megfogalmazásai

eredménytelennek látom az önzés durvaság közönyösség pénzéhesség elleni harcomat, amikor leperreg róluk a jóakarás, gyakori a durva beszéd, értékmérő a drága ruha, a hibátlanságot, van olyan tanuló akivel nem sikerült bizalmas kapcsolatot kialakítani, a gyerekek túl sokat engednek meg maguknak, viccesnek szánt helyzet sértővé vált egy diák számára, szünetben nem mennek le a gyerekek az udvarra, az igazolatlan hiányzásokat, sokszor nem megfelelően alkalmazom a büntetőeszközöket, az osztály széthúzása, nehezen kezelhető gyerekek „betörése”, a családi problémákat nem sikerül ellensúlyozni, ha a szülők nem érdeklődnek a gyerek iránt, ha megbukik valaki az osztályomból, az osztályba kerülő új diák elfogadtatása, intolerancia a gyerekek között, néhány gyerek elkallódott, jelenlegi osztályom három részre szakadását, nem tudtam mindenkit megtartani, ha minden jóindulatom ellenére megvádolnak és elviszik a gyereket, nem vagyok elég határozott a durva tanulókkal, egy diák lopott az anyukájától, amit saját kudarcomként dolgoztam fel, ha észrevettem hogy egy gyerek kerüli a találkozást, a liberális megértő tanár bukása kevesebb bizalmat érdemelnek, a közösségből kirekesztettek keserűségét, mindig csak az osztály egy részével és nem az egészszel tudok kapcsolatot teremteni, azt hogy pedagógus lettem, ha egy két diákhöz nem sikerült közel kerülni, nem tudtam megakadályozni egy tanuló kimaradását, egy tanítványom fegyelmi ügyét a bosszúját és azt hogy az osztály közömbös maradt, az osztálybulin a megbeszélés ellenére szesziesített fogyasztott néhány diák, hogy az osztály nem volt hozzám őszinte mástól tudtam meg mi történt, az első osztályommal minden hibát elkövettem amit egy kezdő elkövethet, sok lemorzsolódást, egy tanulót nem tudok elfogadtatni a többiekkel stb.

Összegezve a kapott adatokat, megállapíthatjuk, hogy *a pedagógusok osztályfőnöki szerepüket fontosnak tartják*, az iskola feladatainak megoldásához szükséges teendőket munkájukhoz tartozónak érzik.

Vizsgálatunk kiemelten *csak az osztályfőnöki szerephez* kapcsolódó munkára kérdezett, így a szaktanári szerephez tartozó munkaelemekre nincsenek adataink.

Az osztályfőnöki munka értelmezése harmonizál az iskola feladataival, de nagyobb betekintést enged az iskola mikrovilágába.

A személyiségfejlesztő feladatok mellett megjelenik a pedagógus *segítő szerepe*, (az aktuális problémák megvitatása, az egyéni problémák megbeszélése stb.), *a közvetítő, tájékoztató szerep* a szülők, gyerekek, tanárok viszonylatban.

Változatlanul hangsúlyos feladata a pedagógusnak a *konfliktusok kezelése*. A *fegyelmezési problémák megoldásához ugyanakkor nem rendelkeznek hatékony eszközökkel*. Megdöbbenő számomra, hogy a leggyakrabban alkalmazott módszerek élén jelenleg is a büntetést (írásbeli, szóbeli) találjuk. Ezen a területen szemléletű változásra van szükség, mivel a fegyelmezési problémák között nagy számban találunk olyanokat, amelyekre van más hatékony megelőzési vagy megoldási mód.

Az adatok alapján megfogalmazhatjuk, hogy *a pedagógusok nehézségei, kudarcai többnyire kapcsolati problémákhoz kapcsolódnak, míg sikereik a személyes, közvetlen jó kapcsolatra épülnek.* Ezek a megállapítások egyéni és csoport szinten is érvényesek.

Kérdéseink csak az osztályfőnöki munkához kapcsolódó módszereket érintették. Nem meglepő, hogy az új feladatokhoz szükséges módszerek megjelennek ugyan, de leginkább az általános iskolában tanító pedagógusok eszköztárában. A középiskolában tanítók kevésbé alkalmazzák az újabb módszereket, szívesebben vállalják a tájékoztató és közvetítő szerepeket, de nem tartják fontosnak a közösség alakítását, az együttműködési készségek fejlesztését, a konfliktusok kezelését, tehát a személyesebb kapcsolatot, viszont nekik van több fegyelmezési problémájuk.

Ebben a fejezetben inkább a pedagógus-osztályfőnök különböző szerepeihez kapcsolódó feladatok tárultak fel, amelyek tovább differenciálják a mesterségbeli tudás tartalmáról kapott információkat.

2.3. A pedagógusok felkészültsége

Ezek után feltehetjük azt a kérdést, *milyennek kell lenni annak a pedagógusnak, milyen felkészültséggel kell rendelkeznie, hogy az iskola feladatainak, a társadalom elvárásainak professzionális szinten eleget tudjon tenni?* Az eddig megfogalmazott ellentmondásokat látva ebben a kérdésben is furcsa válaszokra számíthatunk.

2.3.1. A pedagógusideál jellemzői

A dolgozatban már hivatkoztam az iskolaigazgatókat és pedagógusokat kérdező közoktatási közvélemény-kutatásokra. Adataik a pedagógus kompetenciák vizsgálatánál is hasznosak számunkra.

A vizsgálatot végzők bizonyára abból a feltételezésből indultak ki, hogy csak azok a pedagógusok tudják az életsikeresség szempontjából fontos képességeket fejleszteni, akik maguk is rendelkeznek azokkal. Ez az álláspont talán vitatható, de nem hagyható figyelmen kívül.

A korábban már említett 12 elemből álló listát (Milyen legyen a sikeres felnőtt? /ld.38. old./) további négygel egészítették ki: gyermekszeretet, tekintély, saját pedagógiai koncepció és vezetői szakismeretek.

17. táblázat

	Kívánatos	Kívánatos	Jellemző
(Igazgatók rangsora)	<i>Tanárok</i>	<i>Igazgatók</i>	<i>Igazgatók</i>
1. Gyermekszeretet	99	97	88
2. Együttműködési készség	95	92	64
3. Szilárd értékrend	95	90	60
4. Önismeret	96	89	54
5. Határozottság	97	88	50
6. Kiemelkedő szaktudás	87	87	49
7. Tűrőképesség	87	86	63
8. Tekintély	87	79	42
9. Humorérzék	91	79	27
10. Saját pedagógiai koncepció	89	77	43
11. Jó fellépés	91	75	38
12. Közmegebecsülés	76	68	17
13. Érdekvényesítési képesség	47	31	24
14. Menedzseri képességek	31	21	4
15. Vezetői szakismeret	-	21	7
16. Megfelelő összeköttetés	18	16	6

Forrás: Szabó Ildikó (1998)

Adatokat látunk ahhoz a kérdéshez, mit vár el magától a szakma, illetve az iskolák vezetői hogyan látják a pedagógusok jellemzőit. A pedagógusok és az igazgatók tanárideáljai nagyon hasonlóak. A tanárookra jellemző, hogy minden megadott tulajdonságot illetően nagyobbak az elvárások önmagukkal szemben, mint az igazgatók esetében. Érdeemes megfigyelni, hogy a kiemelkedő szakmai tudás a mind az igazgatók, mind a pedagógusok véleménye szerint a pedagógusok esetében is csak a hatodik helyen áll a fontossági rangsorban. Megelőzik ezt például olyanok, mint a gyerekszeretet a határozottság, az együttműködési készség.

Megfigyelhetjük, hogy a pedagógusok minden kedvező tulajdonság esetében többet várnak el maguktól, mint az igazgatók tőlük. Ez a különbség nem számottevő. Meglepő viszont az, hogy az igazgatók szerint ezek a kívánatos tulajdonságok az elvárt szintnél sokkal kevésbé jellemzik a jelenlegi gyakorló pedagógusokat. Néhány jellemzőnél egészen nagy távolság van

az ideális és a valóságos pedagógus tulajdonságok között, pl. önismeret, kiemelkedő szakmai tudás, jó fellépés, humorérzék. Az igazgatók nagyfokú elégedetlensége nehezen magyarázható. Újabb vizsgálatokat igényelne annak feltárása, hogy milyen jelek alapján ítélik meg a pedagógusok önismeretének mértékét. Az oksági értelmezési bizonytalanság ellenére nagy biztonsággal megállapítható, hogy az iskolaigazgatók nem elégedettek a pedagógusok munkájával.

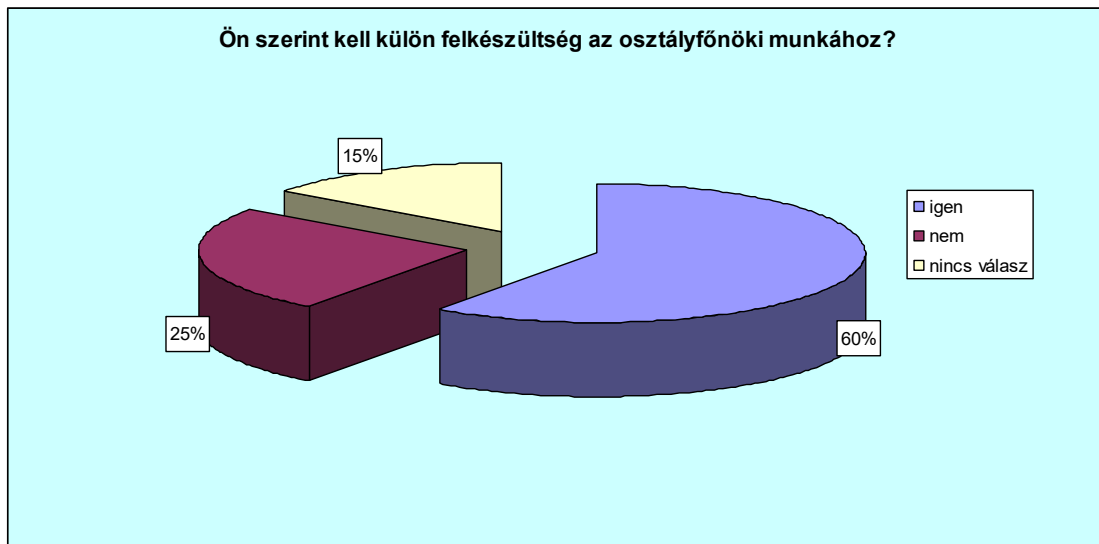
2.3.2. A továbbképzések jellemzői

A pedagógus mesterség tartalmának meghatározásához szeretnénk volna összegyűjteni azokat a tapasztalatokat, amelyek a jelenlegi osztályfőnökök szerint hozzájárulnak munkájuk eredményességéhez. Az osztályfőnökök szerint annyira szerteágazó ez a munka, hogy a hozzá kapcsolható felkészültségi tendenciák feltérképezésében csak kis lépésekkel haladhatunk előre. A felkészültséggel kapcsolatos gondolatokat meg lehet ragadni a továbbképzésekre adott válaszok felől is, így ilyen kérdéseket is alkalmaztunk vizsgálatunkban

Több kérdés segítségével próbáltuk körbejárni az osztályfőnökök felkészültségét, amely azt jelentette, hogy nem szaktanárként, hanem *a leghangúlyosabb nevelői szerepükben* kérdeztük a pedagógusokat. A kapott válaszokat rétegminták szerint is elemeztük.

Magyarországon – ahogy más országokban sem – nem lehet szerezni külön, csak az osztályfőnöki munkára feljogosító felsőfokú képesítést és a pedagógusképzésben is igen eltérően ítélik meg annak a jelentőségét, hogy kell-e egyáltalán ezzel a munkaterülettel külön foglalkozni. Sokan még ma is azt gondolják, hogy aki szaktanárként felkészült, az meg tudja oldani az osztályfőnöki teendőket is. Az is figyelemre méltó tapasztalat, hogy minden tanár automatikusan lehet osztályfőnök, de talán pontosabb, ha úgy fogalmazunk, hogy vállalnia kell az osztályfőnökséget. Nemigen kérdezik meg az iskolák vezetői, hogy felkészültnek érzi-e magát a pedagógus egy gyerekcsoport évekig tartó szellemi, lelki gondozására. Kérdéses persze az is, hogy milyen szinten és milyen formában fogalmazhatók meg az alkalmasság kritériumai.

17. ábra



Az osztályfőnöki munka azonban mindig is sajátos (és igen összetett) tudást igényelt. Professionalizálódását jól mutatja, hogy az öröndetesen szaporodó továbbképzések is gyakran szólítják meg az osztályfőnök-pedagógust. Különösen fontosnak tartjuk ezeket a továbbképzéseket abból a szempontból, hogy a pedagógusképző intézményekben elmulasztott felkészítést valamennyire pótolni tudják. Az iskola világa olyan mértékben változott meg az utóbbi 5-10 évben, hogy a pedagógusok kompetenciájának megújítása nélkül nehezen képzelhető el a szükséges feladatok megoldása. Pl. más problémák, más konfliktusok kezelésére kell alkalmassá válniuk a pedagógusoknak.

A fenti gondolatokat tekintve meglepő, hogy a kérdőívet visszaküldő osztályfőnököknek csak a harmada vett részt ilyenekben az elmúlt öt évben. Az osztályfőnöki továbbképző tanfolyamokon való részvétel valószínűségét nem befolyásolja a pedagógusok lakóhelye (illetve az iskolák telephelye), ugyanakkor a tanárképző főiskolát végzetek, a nők és a 30 évnél idősebbek az átlagosnál gyakrabban vettek részt továbbképzésen. A szakképzésben (szakközépiskolákban és szakmunkásképzőkben), illetve az általános iskolákban tanító osztályfőnökök gyakrabban vettek részt tanfolyamon, mint a gimnáziumi osztályfőnökök. Azok a pedagógusok, akik szeretnek osztályfőnökök lenni, nagyobb valószínűséggel képzik tovább magukat, mint azok, akik közömbösek vagy nem szeretik az osztályfőnökséget.

18. táblázat

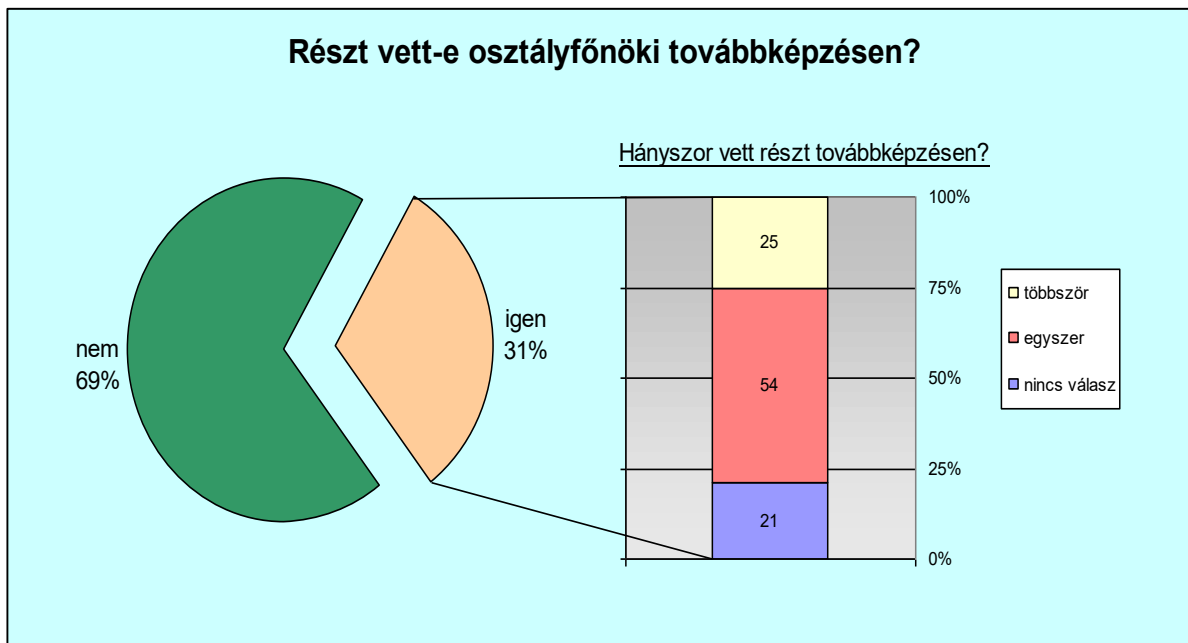
Az elmúlt öt évben részt vett-e Ön olyan pedagógus továbbképzésben, amely az osztályfőnöki munkával volt kapcsolatban?

	Igen %
Szeret osztályfőnök lenni	32
Nem tudja	20

Nem szeret osztályfőnök lenni	21
Általános iskolai osztálya van	32
Szakközépiskolai osztálya van	35
Szaktanácsképző osztálya van	29
Gimnáziumi osztálya van	24
Tanítóképző főiskolát végzett	23
Tanárképző főiskolát végzett	36
Tudományegyetemet végzett	25
30 évnél fiatalabb	18
31-45 éves	31
46-60 éves	35
Férfi	23
Nő	33
Az összes osztályfőnök	31

Bár a többség nem vett még részt olyan továbbképzésen, amelyik az osztályfőnöki munkával kapcsolatban lett volna, az osztályfőnökök döntő többsége szükségesnek tartja az osztályfőnöki továbbképzéseket (18. ábra). Még azok körében is így van ez, akik nem vettek részt tanfolyamon, illetve nem szeretnek osztályfőnökök lenni. A tanfolyamok szükségességéről egyébként a budapesti, illetve a tudományegyetemet végzett pedagógusok vannak a legkevésbé meggyőződve (19. táblázat). A válaszviszakiüldök neme, életkora, illetve az, hogy milyen típusú osztályt vezetnek, viszont nem befolyásolja számottevően a véleményeket.

18. ábra



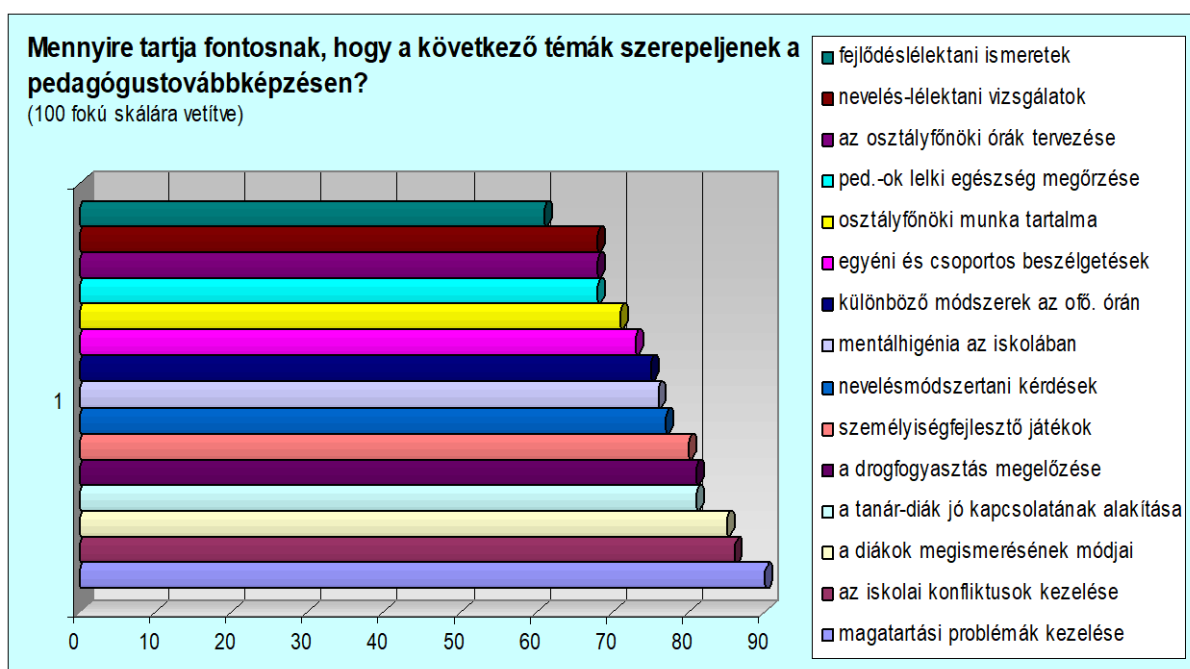
19. táblázat

Mit gondol Ön az osztályfőnökök továbbképzéséről?

	Szükségesnek tartja %
Részt vett tanfolyamon	95
Nem vett részt	85
Szeret osztályfőnök lenni	89
Nem tudja	63
Nem szeret osztályfőnök lenni	79
Tanítóképző főiskola	89
Tanárképző főiskola	90
Tudományegyetem	83
Budapest	82
Megyeszékhely	86
Egyéb város	87
Község	93
Az összes osztályfőnök	88

Végül az osztályfőnöki továbbképző tanfolyamok tartalmi elemeire is rákérdeztünk. Arra kértük a pedagógusokat, hogy 16 lehetséges témáról döntsék el: mennyire tartják fontosnak, hogy szerepeljenek a továbbképzésben. A 19. ábrám százfokú skálára vetítve mutatjuk be az eredetileg ötfokú válaszok átlagait. Ebből első ránézésre az derül ki, hogy a pedagógusok elsősorban a mindennapi *gyakorlatban jól alkalmazható módszereket* szeretnék elsajátítani a tanár-diák konfliktusok kezelésére, az elméleti jellegű tudást pedig kevésbé tartják fontosnak. Nyilvánvaló, hogy azért vezetik a rangsort a feszültséggel telt helyzetekben alkalmazandó módszerek, mert ezekből a legnagyobb a hiány. A régi normák (a tanár feltétlen tekintélye, a szigorú iskolai fegyelem elemei) már nem léteznek, az új együttműködési módok meg nehezen alakulnak ki. Nagyon biztató viszont, hogy a válaszadók magas értékkel jelölték a tanár-diák jó kapcsolatának fontosságát, és az osztályfőnöki munkában viszonylag új témákat is fontosnak tartják.

19. ábra



A főkomponensek elemzése során kapott adatokból megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai tanárok a legtöbb témát fontosabbnak tartják, mint a középiskolában dolgozók, közülük is a gimnáziumi osztályfőnökök. A harminc év alattiak az iskolai konfliktusok kezeléséről és a személyiségfejlesztő játékokról szeretnének többet kapni a továbbképzéseken, míg a negyvenöt év felettiek az osztályfőnöki munka tartalmáról és a lelki egészség védelméről. Érthető ez, hiszen azok a pedagógusok, akik húsz éve osztályfőnökök a változásokat nehezebben élik meg, és keresik a biztonságot adó eligazító továbbképzési lehetőségeket.

A válaszok együtt járásainak elemzéséből az derül ki, hogy a 16 téma valójában négy fő téma (faktor) köré szerveződik a pedagógusok fejében.⁴ A faktorstruktúrát a 20. táblázatban ismertetjük. A könnyebb áttekinthetőség érdekében a 0,3 tizednél kisebb faktorsúlyokat nem tüntettük fel. A négy faktor a teljes variancia 58 százalékát „magyarázza”.

A 20. táblázat

A 16 továbbképzési téma faktorstruktúrája

1. faktor: tanár-diák kapcsolat, konfliktusok kezelése	Faktor súly
A magatartási problémák kezelése	0,81
Az iskolai konfliktusok kezelése	0,66
A tanár-diák jó kapcsolatának alakítása	0,65
A diákok megismerésének módjai	0,47
A drogfogyasztás megelőzése	0,47
2. faktor: módszerek (elutasítás)	Faktor súly
Személyiségfejlesztő játékok az osztályfőnöki munkában	-0,77
Különböző módszerek az osztályfőnöki órán	-0,69
Az egyéni és csoportos beszélgetések vezetése	-0,46
A diákok megismerésének módjai	-0,44
Nevelés-lélektani vizsgálatok az osztályban	-0,35
A pedagógusok lelki egészségének megőrzése	0,33
3. faktor: osztályfőnöki munka (elutasítás)	Faktor súly
Az osztályfőnöki órák tervezése	-0,84
Az osztályfőnöki munka tartalma	-0,82
A pedagógusok lelki egészségének megőrzése	-0,45
Az egyéni és a csoportos beszélgetések vezetése	-0,31
4. faktor: pszichológiai ismeretek	Faktor súly
Fejlődés-lélektani ismeretek	0,84
Mentálhigénia az iskolában	0,67
Nevelés módszertani kérdések	0,60
Nevelés-lélektani vizsgálatok az osztályban	0,36

⁴ A faktoranalízis akkor vezetett a legszemléletesebb megoldáshoz, amikor a főkomponenseket úgynevezett direct oblimin eljárással rotáltuk. Ez a rotációs eljárás egymással korreláló faktorokhoz vezet. Az 1. és a 4. valamint a 2. és a 3.faktor között pozitív a korreláció, míg az összes többi korrelációs együtttható negatív előjelű.

Az együtt járások érdekes képet mutatnak.

Az *első faktort* a tanár-diák kapcsolatot és a konfliktusok kezelését fontosnak tartók választják. Ők azok, akik fontosnak tartják, hogy osztályfőnöki munkájukat minél eredményesebben tudják végezni. Felismerték, hogy az új problémákhoz új megoldási módszereket kell megtanulni.

A *második faktorhoz* azok tartoznak, akik az osztályfőnöki munkához nem akarnak új módszereket tanulni a továbbképzéseken, mert nem tartják fontosnak ezeket. Elfáradtak és inkább a lelki egészségükkel, feszültségeik csökkentésével foglalkoznának.

A *harmadik faktorba* az osztályfőnöki munkához tartozó témákat elutasítók kapcsolódnak. Ők azok, akik az egész osztályfőnöki munkából nem csinálnak nagy ügyet. Elfogadják, sőt hangsúlyozzák is az esetlegességet a munkájukban.

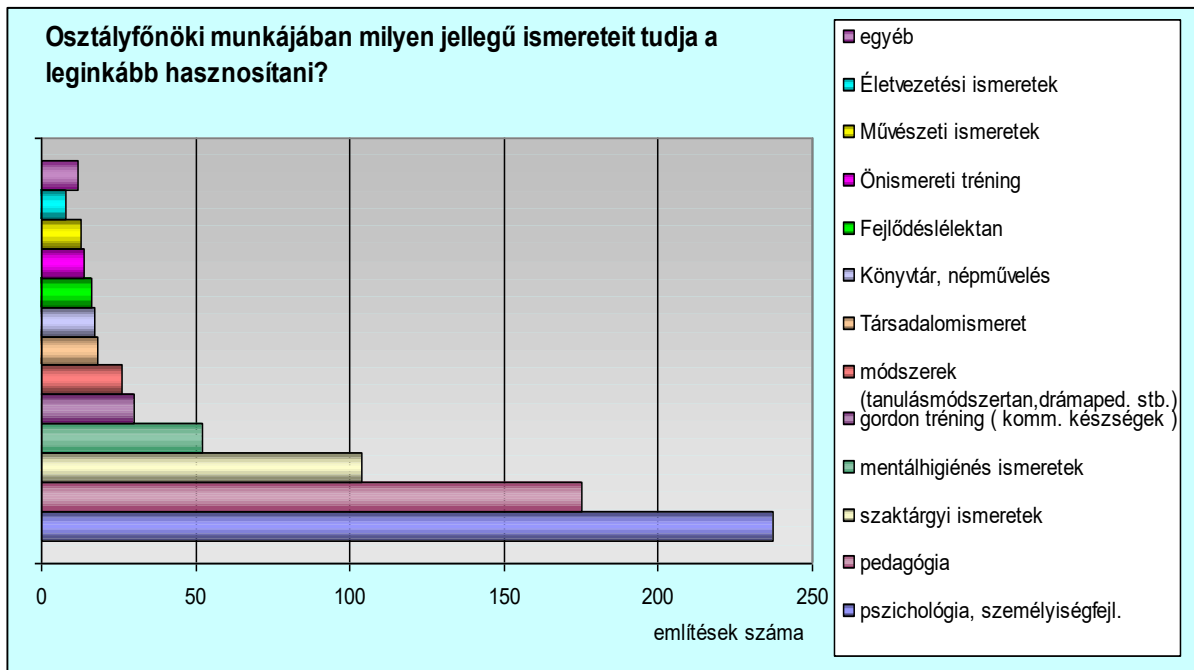
A *negyedik faktort* a pszichológiai ismereteket preferálók alkotják, akik szeretnék jobban érteni az iskolai történetek pszichológiai magyarázatát. Persze ezek csak feltételezések és a téma további vizsgálatot igényel.

A faktorértékek alakulását szemlélve először is azt látjuk, hogy a férfi osztályfőnököket sokkal kevésbé érdeklik az első faktorhoz kötődő témák, mint a nőket. A nők a leginkább az osztályfőnöki órán alkalmazható egyéni és csoportos módszerek terén képeznék tovább magukat. A fegyelmezéshez kapcsolódó témák egyébként az általános iskolai osztályfőnökök számára a legfontosabbak, és a gimnáziumiak számára a legkevésbé. A csoportmódszerek iránt viszont a legidősebb pedagógusok és szakképzésben oktatók mutatják a legkisebb érdeklődést. A legfiatalabbak az osztályfőnöki órákra vonatkozó ismereteiket bővítenék a legkevésbé.

2.3.3. A pedagógusok hasznos tudáselemei, kompetenciái

Kérdőívünkön nyitott kérdéssel vizsgáltuk, milyen ismereteket tudnak a pedagógusok a leginkább hasznosítani a neveléshez kapcsolódó feladatok megoldásához. A nyitott és zárt kérdésekre adott válaszok összehasonlítása is érdekes képet mutatott. A kérdőív megfogalmazása (milyen ismeretek) a kérdés célját tekintve nem volt elég pontos, ezért érthető, hogy a válaszadók nem csak ismereteket sorolnak fel.

20. ábra



(A válaszok eredeti megfogalmazásai lényegesen nem térnek el a képzett mutatók elnevezésétől, ezért külön nem soroljuk fel azokat.)

A fenti ábrán jól látható, hogy a neveléshez kapcsolódó feladatok megvalósításában a pszichológiai és a pedagógiai ismereteket tartják a leghasznosabbnak. Itt fölmerül az a kérdés, hogy azért írják a pedagógusok, hogy a pedagógiai és pszichológiai ismereteiket tudják a legjobban hasznosítani, mert a kérdés az ismeretekre kérdez rá, vagy valóban ezek a felkészültségük leghasznosabb elemei. Ebben a válaszsorban nem tudjuk értelmezni a szaktárgyi ismeretek hasznosságának magas gyakorisági mutatóját. Nem vonjuk kétségbe, hogy az osztályfőnöki munkában hasznos lehet a biológia, földrajz stb. szaktárgyi tudás, de nem gondoltuk, hogy ilyen magas számban - megelőzve a különböző módszerek hasznosságát - jelölik a pedagógusok.

A kérdőív utolsó témaköréként azt kérdeztük meg az osztályfőnököktől, mennyire tartanak fontosnak 21 különböző tulajdonságot, képességet és pedagógiai készséget az eredményes osztályfőnöki munkához, illetve, milyenek tartják a saját felkészültségüket ezekben. A 21. táblázatban mindkét válaszsor átlagait százfokú skálákra vetítve mutatjuk be.

21. táblázat

Mennyire tartja fontosnak az eredményes osztályfőnöki munkához a következőket?

Hogyan látja a saját felkészültségét?

	Fontosság	Saját felkészültség
Érdeklődés a diákok problémái iránt	94	88
Jó kommunikációs készség	93	80
Hatékony konfliktuskezelési módszerek	92	70
Empátia	91	84
Önismeret	91	80
Általános műveltség	91	74
Az adott életkor pszichológiájának ismerete	90	75
Jó szervezőkészség	90	78
Magabiztosság	89	74
A másság elfogadásának képessége	86	81
Szociális érzékenység	84	80
Humorérzék	83	77
Csoportlélektani jelenségek ismerete	81	65
Mentálhigiénés szakismeretek	81	67
Általános pszichológiai tudás	80	65
Játékosság, vidámság	80	76
Tájékozottság társadalmi kérdésekben	75	68
A természet szeretete	68	84
Művészetek szeretete	68	77
Sportszeretet	59	64
Politikai érdeklődés	49	60

A 21. táblázatból egyrészt az derül ki, hogy alapvetően minden általunk felsorolt elemet fontosnak tartottak az osztályfőnökök, egyedül a politika iránti érdeklődés index-átlaga került 50 pont alá. Másrészt a táblázat két oszlopának összehasonlítása azt mutatja, hogy a legfontosabb készségek esetében az osztályfőnökök a saját felkészültségüket alacsonyabbra értékelik a fontosság mértékénél. A két változó különbsége jól mutatja ennek az elégedetlenségnek a mértékét. A különbségek átlagait a 22. táblázatban ismertetjük. Ugyanakkor a fontosság-indexek mind a 21 esetben pozitívan korrelálnak a felkészültség-indexekkel. Ez azt jelenti, hogy

általában minél fontosabbnak vél egy pedagógus egy készséget, annál felkészültebbnek tartja magát azon a területen.

22. táblázat

A saját felkészültség és a fontosság különbségei

	Átlagok
Hatékony konfliktuskezelési módszerek	-22
Általános műveltség	-17
Az adott életkor pszichológiájának ismerete	-16
Csoportlélektani jelenségek ismerete	-16
Magabiztosság	-15
Általános pszichológiai tudás	-15
Mentálhigiénés szakismeretek	-14
Jó kommunikációs készség	-13
Jó szervezőkészség	-13
Önismeret	-11
Empátia	-7
Tájékozottság társadalmi kérdésekben	-7
Érdeklődés a diákok problémái iránt	-6
Humorérzék	-6
A másság elfogadásának képessége	-5
Szociális érzékenység	-5
Játékosság, vidámság	-4
Sportszeretet	+5
Művészetek szeretete	+9
Politikai érdeklődés	+11
A természet szeretete	+16

Mivel a fontosság-indexek eléggé szorosan korrelálnak a felkészültség-indexekkel, a fontosságok, a felkészültségek, illetve a különbségek nagyon hasonló faktorstruktúrákat eredményeznek. Témánk szempontjából az a legizgalmasabb kérdés, hogy *mit gondolnak az osztályfőnökök saját felkészültségükről*, így a 23. táblázatban ezt a faktorstruktúrát ismertetjük. Annál is inkább, mert az öt faktor ennél az analízisnél fedi le a 21 alapváltozó varianciájának legnagyobb hányadát (59 százalékát).

23. táblázat

A 21 pedagógiai készség, tulajdonság faktorstruktúrája

1. faktor: kommunikációs hatékonyság	Faktor súly
Magabiztosság	0,69
Humorérzék	0,67
Játékosság, vidámság	0,62
Jó szervezőkészség	0,53
Jó kommunikációs készség	0,52
Hatékony konfliktuskezelési módszerek	0,46
Önismeret	0,36
2. faktor: fittség, jókedvűség	Faktor súly
Sportszeretet	0,74
A természet szeretete	0,59
Játékosság, vidámság	0,47
Humorérzék	0,37
3. faktor: általános tájékozottság	Faktor súly
Politikai érdeklődés	0,93
Tájékozottság társadalmi kérdésekben	0,80
Általános műveltség	0,31
4. faktor: a professzionális segítő alapképességei	Faktor súly
A másság elfogadásának képessége	0,79
Empátia	0,75
Szociális érzékenység	0,71
Érdeklődés a fiatalok problémái iránt	0,52
A művészetek szeretete	0,39
5. faktor: pszichológiai tájékozottság	Faktor súly
Az adott életkor pszichológiájának ismerete	0,77
Általános pszichológiai tudás	0,76
Mentálhigiénés szakismeretek	0,67
Csoportlélektani jelenségek ismerete	0,67
Hatékony konfliktuskezelési módszerek	0,42
Általános műveltség	0,38
A természet szeretete	0,34

A részletek is nagyon tanulságosak. Saját felkészültségükkel a pedagógiai főiskolákon végzettek a legelégedettebbek és a tudományegyetemet végzettek a legkevésbé elégedettek. Különösen a pszichológiai tájékozottság, a kommunikációs hatékonyság és a fittség, jókedvűség területén nagyok a végzettség szerinti különbségek. Ennek megfelelően az általános iskolai osztályok vezetői minden tekintetben felkészültebbnek érzik magukat, mint a középiskolai osztályok vezetői. Kommunikációs hatékonyságukkal a gimnáziumi osztályfőnökök, a fittségükkel, jókedvűségükkel pedig a szakképző osztályok vezetői a legkevésbé elégedettek.

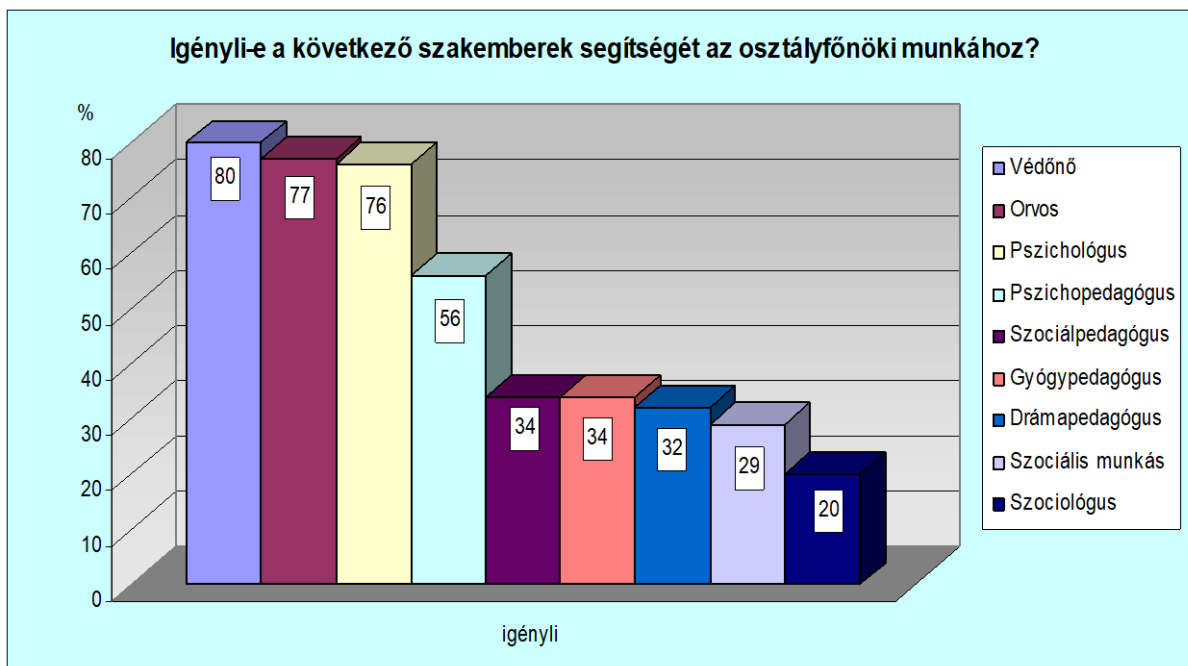
Életkor szerint azt látjuk, hogy az idősebb pedagógusok (46 év fölött) nem érzik igazán eléggé fittnek magukat az osztályfőnöki feladatokhoz, viszont fiatalabb kollégáiknál elégedettebbek a pszichológiai tájékozottságukkal, és a segítő munkához szükséges alapképességeikkel.

A férfi pedagógusok jóval elégedettebbek a fittségükkel és az általános tájékozottságukkal, mint a nők, akik viszont empatikusabbnak és a pszichológiában jártasabbnak érzik magukat férfi kollégáiknál.

A legfigyelemreméltóbb eredményünk viszont az, hogy azok, akik nem szeretnek osztályfőnökök lenni, rendre alacsonyabb önértékeléseket adnak a kommunikációs hatékonysághoz, a szociabilitáshoz, illetve a pszichológiai jártassághoz kötődő pedagógiai készségek esetén, mint azok az osztályfőnökök, akik szívesen látják el a megbízatásukat.

A felkészültséget vizsgáló kérdésekre adott válaszokból úgy tűnik a pedagógusok tisztában vannak a saját felkészültségükkel, és jól látják erősségeiket és hiányosságait. A saját kompetenciáik kiegészítésére külső szakemberek segítségét is kérhetik. Éppen ezért erre külön is rákérdeztünk.

Az osztályfőnökök leginkább az orvosok, a védőnők és a pszichológusok segítségére tartanának igényt. A szociológusokkal és a szociális munkásokkal való együttműködést viszont nem tartják hasznosnak az osztályfőnöki munka eredményessége szempontjából.



A válaszvizsgálók öt százaléka egyetlen szakember segítségére sem tart igényt, négy százalékuk viszont mind a kilenc segítő szakmát szívesen igénybe venné. Az említett szakmák átlaga 4.4-nek adódott. Abban a tekintetben nem találtunk jelentős eltéréseket az osztályfőnökök különböző csoportjai között, hogy melyikük hány segítő szakma szolgáltatásaira tartana igényt, abban a tekintetben viszont igen, hogy hol melyik szakmára mutatkozik igény. Pszichológus, orvos és szociális munkás segítségét a szakképző osztályok vezetői vennék igénybe a leggyakrabban. Ez azt jelezheti, hogy nekik vannak igazán komoly gondjaik tanulóik egészségi, mentális és szociális státuszával. Gyógy- és drámapedagógusokra viszont az általános iskolákban mutatkozik a legnagyobb igény, szociológusokra pedig a gimnáziumi osztályokban. Különös, hogy míg a gimnáziumi osztályfőnökök tartják magukat a kevésbé felkészültnek a különböző területeken, addig ők azok, akik kisebb arányban kérik pl. pszichológusok segítségét. Szociálpedagógusra, illetve szociológusra egyébként a 30 évnél fiatalabbak sokkal nagyobb valószínűséggel számítanak, mint az idősebbek, jelezvén annak hatását, hogy a szociológia visszakért a tanárképző intézmények tanrendjébe.

Gyógypedagógusra és szociális munkásra a fővárosi pedagógusok nagyobb valószínűséggel tartanak igényt, mint a vidékiek, akik viszont a védőnők segítségét vennék igénybe az átlagosnál nagyobb valószínűséggel. Ez nyilván azzal függ össze, hogy a fővárosi iskolák sokkal könnyebben jutnak hozzá a gyógypedagógia szolgáltatásokhoz, illetve a fővárosban több szociális munkás tevékenykedik, mint vidéken, ahol viszont a védőnő „közelebb” van az iskolához, mint Budapesten.

Kérdőívünk utolsó részében megkérdeztük a pedagógusokat, hogy szeretnék-e a közeljövőben fejleszteni saját osztályfőnöki felkészültségüket. A kérdésre 63 százalékuk határozott igennel válaszolt. Az osztályfőnökök leginkább hatékony konfliktuskezelési módszereket szeretnének tanulni. Legalábbis az ezzel való elégedettség hiányával járt együtt a legszorosabban a továbbfejlődési kedv.

Másrészt elsősorban azok kívánják tovább képezni magukat, akik szeretnek osztályfőnökök lenni, és természetesen a legfiatalabbak is több tanulási kedvet mutattak, mint az idősebbek. Az viszont egyáltalán nem magától érthető, hogy a nők és a vidékiek is szívesebben fejlesztenék tovább magukat, mint a férfiak, illetve a budapestiek.

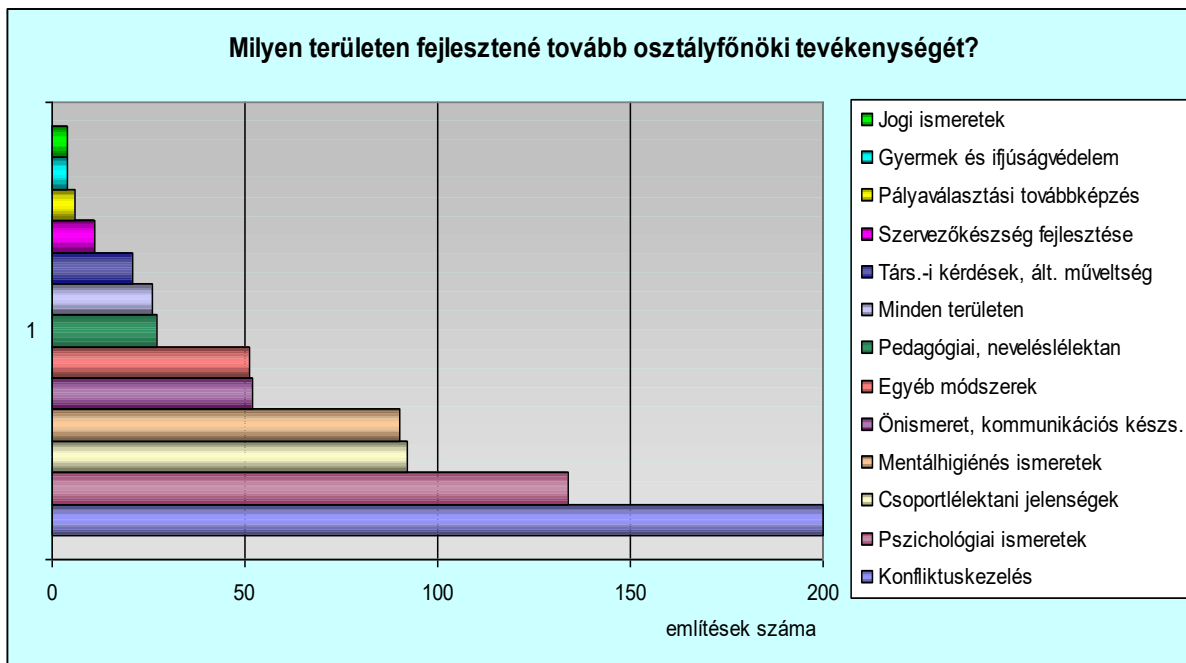
24. táblázat

Szeretné-e a közeljövőben fejleszteni saját osztályfőnöki felkészültségét?

	Igen %
Szeret osztályfőnök lenni	65
Nem szeret osztályfőnök lenni	47
30 évnél fiatalabb	73
31-45 éves	68
46-60 éves	52
Férfi	56
Nő	65
Budapest	52
Megyeszékhely	62
Egyéb város	61
Község	65
Az összes osztályfőnök	63

Természetesen rákérdeztünk arra is, hogy milyen továbbképzésekre vállalkoznának a pedagógusok.

22. ábra



Összegezve a kapott adatokat, megállapíthatjuk, hogy az osztályfőnököknek a válaszadók véleménye szerint nagyon széleskörű felkészültséggel kell rendelkezniük.

A közoktatási vizsgálatok és az osztályfőnöki vizsgálat is azt mutatta, hogy a felkészültségben nagy szerepet kapnak *a kommunikációs készségek, az önismeret, az együttműködési készség, a szilárd értékrend, de a pszichológiai ismeretek a rangsorok utolsó harmadába kerültek.* A vizsgálatban résztvevők ugyanezeket a képességeket tartják a leghasznosabbnak az osztályfőnöki munkájukhoz, de *a hasznossági rangsorban a pszichológiai ismeretek, a személyiségfejlesztéshez kapcsolódó tudással már az első helyre került.*

Meglepő viszont, hogy míg a pszichológiai tudást értékesnek tekintik a pedagógusok, addig *az igényelt külső szakemberek rangsorában a pszichológusok, a védőnők és az orvosok mögött a harmadik helyen szerepelnek.*

A középiskolai osztályfőnökök kevésbé érzik magukat felkészültnek az osztályfőnöki munkára, de közülük többen gondolják azt, hogy ehhez a munkához nem kell külön felkészültség. Ezt az ellentmondást csak fokozza, hogy ők azok, akik nem szeretnék felkészültségüket továbbképzések keretében fejleszteni.

A vizsgálatok adatai szerint, szinte minden kérdéscsoport mentén különbség van a középiskolai és az általános iskolai pedagógusok véleménye között. További vizsgálatokat igényel, hogy ez a munka, a felkészültség, vagy szemléleti különbségekből adódik.

Feltételezéseink vannak, mert más serdülők körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a középiskolás diákok rosszul érzik magukat az iskolában, úgy érzik, hogy tanáraikat nem érdekli az ő egyéniségük, hogy nem kíváncsiak a véleményükre.(ASZMANN, 2000.) Azt gondoljuk, hogy főként szemléleti és felkészültségbeli problémákkal állunk szemben.

Az osztályfőnöki vizsgálat lehetőséget adott arra, hogy megismerjük a pedagógusok vélekedéseit az iskola feladatairól az osztályfőnöki munkájuk tartalmáról, az iskola mikrovilágához tartozó nehézségeik természetéről, módszereikről. Kiemelten fontos volt az a kérdés, hogyan látják a felkészültségbeli tartalmakat az eredményes gyakorlati munka szempontjából.

A feltáró vizsgálat adatai véleményem szerint elegendő alapot adnak ahhoz, hogy a pedagógus mesterség tartalmának körvonalazása a pedagógiai valóság megismerése és az elméleti ismeretek kölcsönhatásában történjék.

3. A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI

A szakirodalomban megismert különböző nézőpontokat választó, különböző hangsúlyokat mutató leírások, meghatározások abban azonosak, hogy *a pedagógus személyiségének kivétel nélkül valamennyien kiemelten fontos szerepet tulajdonítanak. A hagyományos ismeretátadó, ismeretközvetítő, a felelősséget magának megtartó tanárkép mellett az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb hangsúllyal jelenik meg a gyerek optimális fejlődését segítő, a saját személyiségi erőforrásait is mobilizáló, a felelősséget a diákokkal megosztó, gazdag eszköztárral dolgozó pedagógus ideálja.*

Az előzőekben ismertetett több mint ezer pedagógusra kiterjedő vizsgálatunk eredményei is ezt a képet erősítették meg. A pedagógiai gyakorlat karakteresen jelzi a pedagógus mesterség új tartalmainak helykeresését.

A nevelés új kihívásainak még a megújuló kompetenciák birtokában is nehéz megfelelni, hiszen ezek a kihívások az egyénhez kötődnek, így az iskolai mikrovilág kihívásai. Mihály Ottó szerint a probléma gyökere abban keresendő, hogy napjainkban a gyerekek nagy része nincs kapcsolatban a tanítási-tanulási folyamattal, nem résztvevője annak. Ennek okán tömegesen keletkeznek (a gyerekek 30%-ának van speciális nevelési szükséglete) azok a magatartási problémák, amelyek a rendelkezésre álló feltételekkel és eszközökkel megoldhatatlanok. Ezek a tapasztalatok is jelzik, hogy a mai iskola strukturáltságában, rendszerében, (osztály, tanóra, tantárgy) alkalmatlanná vált a fentebb említett nevelési kihívások kezelésére. A gyermeknek joga van a *neki való* neveléshez és oktatáshoz. Ez a “neki való”-ság teszi szükségessé az iskolák önállóságának és adaptivitásának növelését. Szerinte *az iskolán belüli totális egyenlőtlenség kezelése az igazi nevelési kihívás.* Ennek megoldására csak az iskolai munka professzionalizmusával, a pedagógiai kultúra lényeges változásával lehet esélyünk. (MIHÁLY, 2000.) Sajnos ezeknek a kihívásoknak még a felismerése is csak az iskolaüggyel foglalkozó kutatók szűk körében történt meg.

Ezzel a *professzionális tudással felvértezett pedagógusképpel* azonosulva alakítottam ki a *pedagógus mesterség - a pedagógusképzés során tanítható és tanulható – tartalmát.* Koncepcióm kialakításakor természetesen felhasználtam a korábban ismertetett szakirodalmi és empirikus tapasztalatokat is.

A pedagógusmesterség tartalmi elemei a következők:

1. *A 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. A pedagógiai helyzetek, jelenségek *elemzési képessége*, a kompetencia határok biztos felismerése.
3. *A mentális egészség és alkalmasság* (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).
4. *A bizalomteli légkör megteremtésének képessége*, melynek elemei: az elfogadás, az empátia és a kongruencia.
5. *Az együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel, kollégákkal, vezetőkkel, és más szakemberekkel.*
6. *A hatékony tanítás képessége*. Az adott szaktárgy pontos és alapos tudása, gazdag oktatáslélektani, módszertani ismeretek, a hatékony tanulást segítő tanítástechnikai készségek, osztályszervezési stb.
7. A professzionális viselkedés-biztonság, *amelynek elemei:*
 - a kommunikációs ügyesség,
 - a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár,
 - a gyors helyzetfelismerés, valamint a konstruktív helyzetalakítás,
 - a kreatív konfliktusmegoldáshoz szükséges képességek.

Ezek a tartalmi elemek bizonyára tovább bővíthetők, és a sorrendjük sem végleges. Számomra fontos kiválasztási szempont volt, hogy a pedagógusképzés alapprogramjához elengedhetetlenül szükséges tartalmakat megtaláljam.

Az említett kérdésekkel eddig is foglalkoztak a pedagógusképzés szakemberei, de nem tudták ezeket olyan keretbe foglalni, illetve olyan struktúrába rendezni, amely szavatolhatta volna, hogy a hallgatók valóban hozzájuthatnak az eredményes iskolai munkához szükséges tudáshoz, kialakíthatják a gyakorlati tevékenységhez nélkülözhetetlen képességeket.

A pedagógusképzés hiányosságainak részleges pótlására módot ad az 1997-ben megjelent korszerű szemléletű 111.számú kormányrendelet, amely szabályozza a képzés kics csoportos munkaformáiban a hallgatók létszámát, és a gyakorlati orientációjú képzési

elemeknek is lényegesen nagyobb szerepet ad, mint ahogy azt a megelőző időszakban tapasztalhattuk.(KORMÁNYRENDELET, 1997.)

A pedagógusképzés megújításának első lépései tehát nagyon biztatóak, még akkor is, ha a megvalósítás számos szemléleti és finansziális akadályba ütközik, s ezért – különösen az egyetemi vezetők körében – erős törekvés tapasztalható a rendelet visszavonására.

Az általam összeállított gondolati, értelmezési keret további részletes kidolgozást igényel, és csak a tartalmi kérdésekre koncentrál, azaz csupán azt a követelményt igyekszik kielégíteni, amely az eredményes pedagógiai tevékenység végzéséhez szükséges kompetenciák tartalmára vonatkozik.

A pedagógus mesterség elemeinek leírása többnyire nem konkrét és nem egységes szerkezetű, mivel különböző mértékben feltárt és különböző mértékben megragadható tartalmakról van szó. Dolgozatomban inkább csak a *tartalmi elemek lehetséges megközelítési szempontjait* tudom felvázolni.

3.1. Teoretikus háttér

Osztályfőnöki vizsgálatunkban nem foglalkoztunk külön a pedagógusok pedagógiai koncepciójával. A vizsgálat adatából azonban következtethetünk a szemléleti irányultságok és a konkrét módszerek adatai közötti ellentmondásra. A megkérdezett pedagógusok fontosnak tartják munkájukban a gyerekek szükségleteire figyelő beállítódást, de az ún. fegyelmezési problémák kezelésénél ennek a jeleit szinte egyáltalán nem tapasztalhatjuk.

E tartalmi elem fő kérdése, hogyan értelmezhető a pedagógiai koncepció, a gyakorlati munka értelmezési kerete, elméleti háttere a pedagógus mesterségen belül.

A pedagógiai gyakorlatot vizsgálva gyakran ütközünk abba a problémába, hogy a pedagógusok szakmai tudása hétköznapi szintű, nem rendeződik egységes átlátható rendszerbe. 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 egy-egy pedagógus gyakorlati munkájában gyakran felismerhetők valamely rá jellemző szemlélet ismérvei, s ezek alapján az érintett olykor besorolható valamely kutatók által leírt pedagógustípusba. Ez a gyakorlat többnyire ugyanis *nem tudatosan kialakított, rendszert alkotó tudás szerint szerveződik*, hanem a pedagógusgenerációkon keresztül áthagyományozott eredményes vagy eredménytelen pedagógiai módszerek véletlenszerű együtt járásait jelenti.

Az alternatív pedagógiák terjedésével egyre világosabban megmutatkozott az úgynevezett *paradigmatikus vakság* állapota, amelynek a több mint tíz éve megfogalmazott jellemzői ma is érvényeseknek tekinthetők. “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 nyomunkövezzék.” (ZSOLNAI, 1986., 102.o.)

A gyakorlatban ez annyit jelenti, hogy a nem ismert egészből, (rendszerből), esetlegesen kerülnek át a kiemelt módszerek egy másik rendszerbe, vagy nem-rendszerbe, amelyhez nem tudnak szervesen kapcsolódni. 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 alkalmazhatónak, akkor akár el is fogadhatnánk az eklekticizmust.

A magam részéről mindennek ellenére szükségesnek tartom megvizsgálni a következő kérdéseket:

Vajon van e az eklekticizmusnak létjogosultsága, s összeegyeztethető-e a paradigmaticus gondolkodással? Mit jelent a pedagógiában az integrált szemlélet?

Abban a legtöbb pedagógiai szakember egyetért, hogy ezen a szakterületen rendkívül nehéz *a teoretikus háttérrel megteremteni*. A pedagógia mint tudomány napjainkban is számos kihívással kényszerül szembesülni, s ezekre megfelelően reagálni csak akkor képes, ha tárgyához interdiszciplinárisan közelít. A pedagógia szinte minden társadalomtudománnyal érintkezik, s nem hanyagolhatók el e tekintetben olyan diszciplínák

sem, mint – többek között – a biológia, a genetika, az etológia s az utóbbi időben robbanásszerű áttörést hozó informatika. Valamennyi tudományban sok azonban a nyitott kérdés, ezek állandó mozgásban, alakulásban vannak.

A leendő pedagógiai szakemberek felkészítése szempontjából a pedagógus mesterséghez kapcsolódó tudományok közül a legfontosabbnak, legilleszkedőbbnek a *pszichológia szakterületét* tartom. Nem véletlen, hogy angolszász területeken – ellentétben a német nyelvterülettel - a pedagógiai problémákat pszichológiai kérdésként kezelik, és nem beszélnek külön a pedagógia tudományról.

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 nagy fokú tájékozatlansága a különböző pedagógiai módszerek elméleti hátterét jelentő kérdésekben.

Ismeretes, hogy 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.

Vizsgáljuk meg három pszichológiai elméleti irányzat személyiségmodelljén keresztül, hogy ezek *milyen szoros összefüggésben* vannak a rájuk épülő *pedagógiai alapelvekkel*. Ezzel szeretném bizonyítani azt a tételemet, hogy az összerendezett teoretikus háttér kialakításához *meghatározó a személyiségelméleti megalapozottság*.

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 így 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, tudatelöttes, 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 örömlév, mely az érés során átadja a helyét a realitáselvnek, valamint 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 gyermekmegfigyelés és a gyerekerápiák 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 projektív 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).” (SZÖNYI, 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 tárják fel. A pedagógus számára különösen fontos, hogy a tudattalan lelki folyamatok funkcióját a nevelésben lássa, értse.

FERENCZI SÁNDOR 1908-ban, Salzburgban a pszichoanalitikusok kongresszusán tartott előadásának záró mondatai a következők:

“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, célszerűségekre 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 büntudatot* ébresszen a gyermekben, mert ez csökkenti biztonságérzetét, neurotikussá, agresszívvá 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 gondolatartományán belül a dinamikus személyiség-felfogást 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 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 kifejelet 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 ösztön-kielégítést 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 kisebbségtudatú – inferioritási – érzések jellemzik, a szociális érdeklődés fejlődésben való visszamaradásával, 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 szexuálméletet, 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 dolgaiba, amennyire szükséges. Ha a gyermek ellenkezik, soha ne bocsátkozzunk harcba vele. Járjunk el úgy, hogy a gyermek rájöhhessen, mi volna az adott helyzetben és kérdésben a leghasznosabb a számára. Ne éreztessük a gyerekekkel, hogy neveljük. Éljük együtt vele. Ne akarjuk önállóságát megnyirbálni, 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 lelki világába.
5. Öröm, jókedv honoljon a szobában, amelyben a gyermek él.
6. Jóság, türelem, pajtáság legyen magatartásunk jellemzője.
7. Kifogásainkat mindig csak négszemközt, és következetes barátsággal mondjuk meg neki.
8. Tárgyilagosság (objektivitás) és tárgyiasság (realitás) vezessen mindig bennünket.
9. Ha hiba történt, mindig magunkban keressük az okát, ne a gyerekekben.
10. Ne veszítsük el a gyermekbe vetett bizodalunkat. A nevelés olyan munka, amely bizakodást, optimizmust kíván. (ARATÓ-KISS, 1991., 128.o.)

Az individuálpszichológia elemei az újabb lélektani iskolák elméleteiben és gyakorlataiban is felismerhetők és a leírásból is jól látható, hogy egy személyesebb, a gyermekekre jobban figyelő pedagógiai szemlélet fogalmazódik meg, mint az analitikus orientáltságú munkánál.

3.1.3. Személyközpontú megközelítés

A humanisztikus pszichológia az aktív önszabályozó, léthelyzeteit, környezetét és egyúttal önmagát megalkotó ember képét próbálja megrajzolni, eltérően az inkább a szociális környezettel kölcsönhatásban való fejlődést hangsúlyozó elmélettől. 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 alaphipotézise az, hogy az embert az ún. "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. Végsőként 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, melynek 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 empátiás megértés. Ez azt jelenti, hogy a tanár igyekszik a lehető legpontosabban megbecsülni a diák által álélt 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 empátiásan 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 tudja elősegíteni 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, és 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 energiáiból, 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 erőter áll. A gyermek csak attól tanul, akit elfogad, tisztel, aki számára érzelmileg is fontos személy. Attól tanul, akihez szeretne hasonlónak 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 döntenek el, hogy mit vesznek igénybe ezekből.
4. A facilitátor tanár bízik a tanulóiban. "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.

<i>A hagyományos jó tanár kérdései:</i>	<i>A facilitátor tanár kérdései:</i>
<i>Mit gondolok, mi lenne ebben az életkorban, és ezen a kompetencia szinten a megfelelő tananyag a diákomnak?</i>	<i>Mit akar tanulni a diák?</i>
<i>Hogy tudom a tantervet az adott diáknak megfelelően megtervezni?</i>	<i>Milyen dolgok izgatják a gyerekeket?</i>
<i>Hogyan kelthetem fel az érdeklődését úgy,</i>	<i>Mi érdekli leginkább?</i>
	<i>Milyen problémákat szeretne megoldani?</i>
	<i>Hogyan segíthetek neki, hogy megtalálja a forrásokat?</i>

<i>hogyan megtanulja a tananyagot?</i>	<i>Hogyan segíthetek a munkája értékelésében,</i>
<i>Hogy érhetem el, hogy a gyerekek ne felejtsek</i>	<i>további céljai kitűzésében, amit már az</i>
<i>el, amit értékesnek tartok?</i>	<i>értékelésre alapoz?</i>
<i>Hogy tudom instruálni a diákot, hogy</i>	<i>Hogyan teremthetek olyan klímát, amelyikben</i>
<i>megtanulja az összes megtanulandókat?</i>	<i>a gyerek szabadnak érzi magát a</i>
<i>Milyen módszerrel vizsgáztassak, hogy</i>	<i>kíváncsiskodáshoz, hogy hibákat ejtsen, hogy</i>
<i>valóban megtudjam, mennyit sajátítottak el az</i>	<i>tanuljon a társaitól, tőlem, a</i>
<i>anyagból?</i>	<i>tapasztalataiból?</i>
	<i>Hogyan segíthetek neki a tanulás izgalmanak</i>
	<i>újra megszervezésében, ami a kora</i>
	<i>gyermekkorban oly természetes volt?</i>

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.

3.1.4. Az elméleti keret jellemzői, dilemmái (eklektikusság és integráció)

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, vagy irányultságot, pszichológiai szemléleti keretet is be lehetett volna mutatni, amelyeknek ugyanígy van mondanivalójuk a pedagógia számára (pl. kognitív pszichológia).

A különböző pszichológiai irányzatok elméleti alapvetéseivel “tisztán” dolgozó pedagógusokkal önkormányzati iskolákban nagyon ritkán találkozhatunk. Annál

gyakrabban szembesülünk azzal a ténnyel, hogy a pedagógusok többségének egyáltalán nincs semmiféle rendezett pszichológiai tudása. Kivételt jelentenek azok a néhány éve működő magán-, alapítványi és kísérleti iskolák, illetve kísérleti osztályok, ahol kiemelt 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 a pszichológiai elmélet egyik legértékesebb próbaköve éppen a szemléletének jegyében megvalósuló gyógyító és fejlesztő (pedagógiai) gyakorlat. A pedagógusképző intézmények pszichológia oktatásában még nem kapták meg a szükséges hangsúlyt ezek az irányzatok.

A szakirodalom tanulmányozása megerősítette azt a vélekedésemet, hogy a személyiségelméletekhez kapcsolódó *pszichoterápiás irányzatokra* - azok hasonló jellege miatt - szintén nagyobb figyelmet kell fordítanunk a pedagógusképzés tartalmáról való gondolkodásunk során.

Erre hívják fel a figyelmet 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 személyiségfejlesztésről beszélve a pszichoterápiával való "szakmai rokonság" szembetűnő.

A pszichoterápia területén felvetődő kérdésekre adott válaszok segíthetik a nevelés elméletének fejlődését, és ezáltal a gyakorlati problémák is kezelhetőbbé válhatnak a pedagógusok számára. Elég utalnunk arra az adatra, mely szerint hazánkban minden hatodik iskolásnak szüksége lenne személyiségzavarának korrekciójára, vagy terápiás kezelésre. (BAGDY, 1990.) Magyarországon az iskolába járó gyerekek kb. 20%-a valamilyen szempontból veszélyeztetett. Nemzetközi adatok szerint, amelyeket az eddig végzett hazai vizsgálatok is megerősítenek, a gyermekek 15-20 százalékánál jelentkezik a felnőtté válás időszakáig olyan mentális probléma (pszichés vagy fejlődési zavar, kóros állapot), amely miatt szakember (pszichológus, gyermekpszichiáter stb.) segítségére, a gyermek vagy serdülő szakszerű kezelésére lenne szükség. (GYENGE, 1999.) Ez azt jelenti, hogy a gyermek- és serdülőkorú lakosság egyötöde - éppen az elsődleges prevenció jegyében - korai figyelmet érdemelne.

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.

A teoretikus háttér kapcsán fontos kitérnünk a tanítással, *a tanulás segítségével kapcsolatos koncepcionális elképzelésekre* is annak ellenére, hogy jelen dolgozat tárgya szándékosan nem tér ki a didaktikai kérdéskörre.

Ezeknek a különböző, vagy részben hasonló értelmezési kereteknek az ismertetésével az átfogóbb jellegű elméleti pedagógia könyvek foglalkoznak.

A megtanítás, az optimális elsajátítás stratégiai iránya, a tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje, a képesség-módszer interakciós modellje, az adaptív tanítási-tanulási irányzat koncepciók szerepelnek a hazai legfrissebb didaktika tankönyvben. (FALUS, 1998.)

Egy az előzőekben említettél még bővebb, átfogóbb pedagógiai könyv a tanítási stratégiák felsorolásakor a kooperatív tanulás, a sokféle értelmezésű direkt instrukciós elmélet, a felfedező tanulás-tanítás modellje, az individualizált instrukciós modell, a “Mastery Learning” modell, a nyitott oktatás, a tudományos laboratóriumi(kísérletező) tanítás, diagnosztizáló-előíró tanítás és a reflektív tanítás rövid ismertetésére tér ki.(ANDERSON, 1995.)

Egészen különös kételyeket fogalmaz meg a dialóguselvű tanításról író holland WIM WERKHOVEN. Szerinte vannak olyan általános feltételezések az iskolai oktatással kapcsolatban, amelyek nem feltétlenül segítik a gyermekek hatékony tanulását. Ilyenek például a következők:

- A gyermeki fejlődést az életkori sajátosságok határozzák meg, és ezek a fejlődési szakaszok összeköthetők az adott évfolyamon meghatározott tananyaggal.
- A tanárnak az egész osztályhoz szóló instrukciói és a tapasztalati úton meghatározott tanulási idő kiegyenlíti az egyéni különbségeket.
- A magyarázat, a programozás és az ellenőrzés intenzitása csökkenti az egyéni különbségeket. A tudományos kutatások eredményei szerint az intenzitás fokozása csak rövid időre szóló hatékonyságot eredményez.
- Az oktatás folyamatáért kizárólag a tanárt terheli felelősség.(WERKHOVEN,

2000.)

Ezek a megállapítások a tömeges, csoportos oktatás igaznak gondolt feltételezéseit kérdőjelezzik meg. A holland kutató a tranzakcionális-kognitív-motivációs elméletre épülő, a gyermek alapszükségeit (pozitív kapcsolat, kompetencia, autonómia) kielégítő segítő, támogató dialóguselvű tanítási modellt kínálja.

Ez a rövid kitérő is jól mutatja, hogy a pszichológiai megközelítések, alapok különbözősége a pedagógiai munka egészét érintő szemléleti kereten belül a gyermekek tanulásának optimális segítésére is különböző stratégiákat jelöl ki.

Visszatérve a pszichoterápia és a pedagógia kapcsolódási lehetőségeinek vizsgálatára, az eklektikusság és az integráció kérdéseivel is találkozunk. 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 kidolgozottságának jelenlegi szintje miatt nehezen képzelhető el. Ezek ugyanis nem tartalmazznak olyan pontos leírásokat, amelyek lehetővé tennék az egyes elemek összehasonlítását; a jelenségek nincsenek kellően feltárva, így megfoghatatlanok; s az elméletek érvényességét sem támasztják kellően alá kutatási eredmények.

Osztom azt a véleményt, amely szerint a több értelmezési keret, gondolati rendszer egyidejű létezése akadályozhatja meg azon *tévhit megerősödését, hogy kizárólag egyetlen használható elmélet van*. A fejlődés során, természetes úton úgyis minden új elméletben létrejön a korábbiak valamiféle integrációja, de ez a tapasztalatoknak és nem elvont 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, helyzetet más és más elméleti értelmezéssel átgondolni, és annak alapján a módszertani sokszínűséget megvalósítani. Ez megkívánja a több "iskolában" való alapos jártasságot. De itt is – hasonlóan a pszichoterápia területeihez – érvényes, hogy a diákokról, az iskolai helyzetekről,

a tanítás-tanulás folyamatáról a tanulási, viselkedési problémákról való gondolkodást elsődlegesen *az alapszemlélet határozza meg.*

Ide kapcsolódik a pszichoterápiában leírt *műveltség koncepciója.* 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 lényeges *viselkedési és élménytényezők* pontos és operatív megragadása. A műveletesség 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 műveltség határozza meg.* (BUDA, 1993.)

Ez megerősíti a módszerkombinációk, a *művelti eklekticizmus* elfogadását. Lényeges, hogy a pszichoterapeuta minél több módszert tudjon használni, többféle elméletben is tudjon gondolkodni a kliens problémájának megértésében, hiszen 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.) jelent, de egyúttal a kiegészítő terápiás módszerben is képzettnek kell lenni.

Ha mindezeket a pedagógusok vonatkozásában átgondoljuk, egyértelmű, hogy *a jelenlegi pedagógiai gyakorlatban azért nem nagyon létezhet a fenti értelemben megfogalmazott művelti eklekticizmus, mert hiányzik az alapszemlélet, a "pedagógiai anyanyelv".* Az alternatív iskolai programok példája a rendszerezett ismeretekre épülő, egységesebb szemléletű pedagógiai gyakorlat terjedését segítheti, a ma még ezt általában nélkülöző közoktatásban.

A jelenlegi gyakorlatot jellemző eklekticizmus egyúttal *eklektikus gondolkodásmódot* is jelent. Ha egy művelet, például a tanár és a diákok közötti megegyezésen alapuló szabályalkotás vagy szerződéskötés módszere megtetszik a pedagógusnak, előfordulhat, megpróbálja azt gyakorlatában alkalmazni. Ha kiszakítja a műveletet a gondolati beágyazottságból, és például arra akarja használni, hogy a diákokat saját igényeinek megfelelően irányítsa, hamar rádöbbenhet arra, hogy az így kialakult szabálysor hatástalan a diákok viselkedésére. Ugyanez a módszer elfogadó, bizalomteli

légkörben, ahol a diákok igényei ugyanolyan fontosak, mint a tanáré, s ahol adottak a szükséges feltételek, nagyon hatékony lehet. Ez esetben 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*, nincs tisztában avval, hogy az adott “műveletnek” milyen kapcsolati előfeltételei vannak.

A szakirodalomból megismerhető integrációs törekvések sok vitát váltanak ki a szakemberek körében.

“A nagy pszichoterápiás iskolák korunkban egymás felé 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, amikor így ír: “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 következően megállapíthatjuk, hogy még nem jött el a személyiségelméletek szintézisének az ideje, és fontosabb feladatnak tűnik a létező elméletek gondos kifejlesztése, kidolgozása ellenőrzött, empirikus adatok alapján. (KULCSÁR, 1988.)

A pedagógusképző 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 leginkább *illeszkedik a személyiségéhez*. Hiszen akkor hatékony egy nevelési módszeregyüttes, ha a *személyiség alaptörekvéseivel szerves egységű megnyilvánulássá tud válni*. Ebből következik, hogy a képzés során természetesen számolni kell az egyes hallgatók eltérő személyiségi jellemzőivel és a befogadási korlátokkal is.

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

A hallgató válassza ki a számára legjobbnak tűnő gondolati keretet, és *mélyedjen el*

benne, amennyire csak tud. Ha a módszereket, irányzatokat minden érzelmi elköteleződés nélkül vizsgálgatja, igazán lényegeset nem fog megtudni róluk. Akkor lesz ugyanis képes újabb és újabb problémákat megfogalmazni, ha egy szemléletmód elkötelezettjévé válik. Az elköteleződés feltételezhetően kutatómunkára ösztönzi majd. Ekkor lesz képes ezt megalapozottan értelmezni, esetenként bírálni a 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 adott hallgató számára. (KULCSÁR, 1988.)

Az eddigiekből is kiderült, hogy a pedagógiai munka keretét adó teoretikus háttér kialakításában milyen fontos szerepet játszik az *önismeret*. Csak akkor lehetünk képesek arra, hogy felmérjük a szakmai követelmények sokasága mennyire rendezhető össze életcéljainkkal, önmegvalósítási törekvéseinkkel, ha tudatában vagyunk a bennünk lejátszódó folyamatoknak.

Minél pontosabban tudjuk megítélni munkacéljainkban a magunk szükségleteit, önérvényesítési törekvéseit, a magunkról kialakított képet, a bennünk rejlő önmegvalósítási lehetőségeket, annál inkább képesek leszünk megvalósítani azokat.

Sok szálon lehetne még elmélyülni ebben a problémakörben, de e munkámmal csak arra vállalkozhatom, hogy újra átgondoljam a pedagógiai munka teoretikus hátterével kapcsolatos kérdésfeltevéseket, és ehhez segítségül hívjam azokat a kutatási, fejlesztési eredményeket, amelyek a jellegükben hasonló szakterületen születtek.

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 elsajátított elmélet vagy rendszer, amelyben a pedagógusjelölt megtanul pedagógiai kérdésekről gondolkodni, alapvetően meghatározhatja későbbi gyakorlati munkáját, ez lehet a "pedagógiai anyanyelve", mesterségbeli tudásának egyik legfontosabb eleme.*

3.2. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége

A pedagógiai szakmaiság kialakulásának és fejlesztésének egyik legnagyobb kiaknázatlan lehetőségét a konkrét pedagógiai jelenségek elemzésében látom. A fiktív és valóságos gyakorlati esetek elemzése segíti az iskolai helyzetek többszemponútú megközelítését, a lehetőségek és a kompetenciák számba vételét. Mivel ebben az esetben a pedagógusok saját tapasztalataikat tudnák tanulásuk, változásuk, fejlődésük forrásaként használni. Az elemzési képesség birtokában nagyobb esély van az adott helyzetben leginkább megfelelő eljárás mód alkalmazására.

E tartalmi elem fő kérdése az, hogy *a tudatossághoz szükséges teoretikus háttér mellett mit jelent a gyakorlati jártasság kialakítása, a kompetenciahatárokról történő gondolkodás, amely a felelősségek kérdésében is eligazító erejű lehet.*

A bevezető 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, annak tanulságait elemezni és így a következő hasonló szituációban más eszközt választani. Ha ugyanis ez az elemzés nem válik a mindennapos munka részévé, számítani lehet tanár-diák konfliktusok szaporodására, ezek pedig sok energiát vonnak el a pedagógustól. Így nem túlzó az a kijelentés, hogy a pedagógus folyamatos 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.

Vannak kutatók, akik a pedagógusmesterség fontos elemének tartják az intuíció, az érzékenység mellett a megélt pedagógiai helyzetekből levont tapasztalatok felhalmozását. A pedagógus ezeknek a tapasztalatoknak az alapján tanulja meg azt, hogyan válik eszközzé a saját személyisége, hogyan lehet hatni vele. Általában úgy vélik azonban a szakemberek, hogy ezt nem lehet a pedagógusképzés során elsajátítani, hanem négy-öt év valóságos pedagógiai munka során alakul ki. (SCHÜTTLER, 1994.)

A fenti gondolatokkal egyetértek, de fontosnak tartom az elemzési képesség

kialakítását és fejlesztését *már a képzés során*. A jelenségek, megértésük által válnak tapasztalattá, és így teremődik 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 a pedagógiai munkában nélkülözhetetlen biztonságot ad.*

Már a kezdő pedagógusnak is el kell jutnia egyfajta alapbiztonsáig, ezt követeli minden olyan foglalkozás, ahol emberekkel van dolgunk, mert pszichés sérüléseket okozni nagyon könnyű. Ezek a gyermekeket ért traumák legtöbbször a pedagógusok számára észrevétlenül maradnak, későbbi feldolgozásuk esetenként még szakemberek bevonásával is rendkívül nehéz.

“Vannak pályák, ahol a tisztánlátás fejlődését nem szabad lassan szaporodó tapasztalatokra hagyni, mert ha hiányzik, a kezdő sok kárt okozhat.” – írta IMRE Sándor már 1928-ban. (IMRE, 1995.) Ő is a rendszeres “meggondolás” gyakorlati jelentőségét emeli ki. Szerinte az iskolában nem a másoktól kapott utasítás, a begyakorolt mozdulat pontos, gépies végrehajtása történik, hanem *önálló személyes elgondolások* határozzák meg a pedagógus munkáját. A tapasztalás sokat ad, de sokkal többet ér, ha van *mértékünk*, amin a tapasztalás adatait mérjük. A tévedéstől, a tények helytelen értékelésétől védeni kell magunkat.

Erről a *mértékről* beszélünk akkor, amikor a teoretikus háttér, az értelmezési keret jelentőségét hangsúlyozzuk. Ez a mérték segíthet a *nevelés kérdéseiben való személyes állásfoglalásban, a pedagógus szakmai önállóságának kialakulásában*.

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 akadályozó tényezők kiderüljenek* és ezek torzítása kiküszöbölhető legyen. Ezek a “vakfoltok” egyedül nehezen ismerhetők meg, de a szupervízió 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 foglalkoztak 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. Érdemes megvizsgálni a kutatócsoport 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 időközben 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 nem élnek ezzel a lehetőséggel.)

A szakmai munkaközösségekről is úgy vélekednek a pedagógusok, hogy lehetne az iskolai munka elemzésének a helye, de nem az. Az osztályfőnöki vizsgálat adatai is azt mutatták, hogy a munkaközösségek léteznek, az osztályfőnökök nagy része tartja a kapcsolatot az osztályában tanító tanárokkal, de nem alakult ki ezeknek a munkaformáknak a szakmai munkát is meghatározó tartalma. Általános tapasztalat, hogy 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, a szakmai kommunikáció* általánossá válásával lenne esélyünk a jelenlegi pedagógiai gyakorlat 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 kiderülhetnek 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 kímélné 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.*

Sokkal könnyebb helyzetben vannak azok az iskolák, *ahol iskolapszichológusok dolgoznak, mert közvetlen segítséget és állandó konzultációs lehetőséget tudnak nyújtani a pedagógusok számára.* 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.

3.3. Mentális egészség, mentális alkalmasság

A pedagógusnak saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógusmesterség tartalmi elemeként is szólnunk kell a lelki egészségről, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjéről.

E tartalmi elem főkérdése az, hogy milyen jellemzők mentén fogalmazhatjuk meg a

pályára való *pszichés alkalmasságot és a mentális egészség megőrzésének a képességét*.

Az osztályfőnökök körében végzett vizsgálatunk adatai szerint a pedagógusok még nem ismerték fel a pszichés egészség jelentőségét a professzionális munkavégzésben. A továbbképzési programok témáinak ranglistáján az utolsók között szerepel. Az általuk jelzett iskolai problémák jól mutatják, hogy az elfáradás, a túlterheltség, a szorongás, a tolerancia hiánya milyen nagy mértékben van jelen a pedagógusok életében.

SKINNER már 1962-ben a hatékony pedagógiai munka elemi feltételeként jelölte meg a pedagógus társadalom *mentális egészségét*, mivel a különböző vizsgálatok úgy írták le a pedagógusokat, mint függő hogyan válik eszközzé a saját személyisége 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 a minden fogyatékoságtól, fejlődési elakadástól mentes személyeket tartják egészségesnek, de ezek az idealizált megfogalmazások nagyon leszűkítik a normális, egészséges emberek körét. (A tipikus helyett a kívánatos tartalmazzák.) Vannak szakemberek, akik a fentiekől eltérően az egészségesek körébe sorolják azokat is, akik fogyatékoságaikat kompenzálni, korrigálni tudják, vagy 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 stressz-szel szembeni ellenálló képesség 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, kezdeményezőkézség, 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 megbirkózzon 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: ezek *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;
- cselekvései megtervezésének képessége;
- a figyelem és a gondolkodás összpontosításának a képessége;
- a célok következetes képviselésére és megvalósítására; való képesség
- 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, a *fejlődés elakadásához vezethetnek*. Ilyenkor legtöbbször az önértékelés sérül, a személyiségben negatív kép alakul ki a képességekről, ebből eredően csökken a kezdeményezőkészség, a viselkedés gátolttá, kudarckerülővé lesz, jellemzővé válik a félnkség, 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 *lemaradás is behozható*.

Vannak olyan foglalkozások, amelyek elősegítik, gyakran kikényszerítik a személyiség fejlődését, 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.)

A pedagóguspálya eltömegesedésével együtt járhat, hogy olyan pedagógusok is bekerülnek az iskolába, akiknek pszichés problémáik vannak, személyiségük nem érett, akik nehezen bírják megbetegedés nélkül a pedagógiai munkát. Ehhez a munkához pedig nagy szükség van *pszichés erőforrásra*, amelyekről viszont csak viszonylag harmonikus személyiség 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 a pálya alacsony presztízse stb.

A pedagógus lelki egészségének a kérdése nem magánügy, hiszen a pedagógus saját feldolgozatlan problémái megzavarhatják a tanulókkal való jó kapcsolatát és a tanítás hatékonyságát is.

A pedagógus-gyermek tartós 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. Ebben az esetben a következő jeleket tapasztalhatjuk:

- 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 pedagógusok lelki egészségét hangsúlyozzuk akkor is, amikor a gyerekek érzelmi és szociális tanulását érintő, a mindennapokban előforduló magatartási hibákról beszélünk.

Először nézzük meg, hogy a *sértődésnek* mint “hibás” pedagógusi magatartásnak milyen következményei lehetnek. Az iskolában gyakran frusztrálódik a pedagógus és előfordulhat, hogy a gyerekek zavaró viselkedése a pedagógus önbüntetését (nem vagyok alkalmas a pályára) vagy agresszióját (megmutatom, hogy velem ezt nem csinálhatjátok) váltja ki. *A sértődött tanár nagyon sokszor megszegényíti, megalázza a tanulókat.* Ez akkor küszöbölhető ki, ha a tanár képes a sértődést mint viselkedéstendenciát kontroll alatt tartani.

De említhetnénk a *szubjektivitást* is. Az idézett tanulmányban 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 pedágógus a bűnbak vagy sztárhelyzetbe. (HOFFMANN, 1986.)

A pedagóguspályát vizsgálva gyakran találkozunk olyan helyzetekkel, amelyek könnyen mozgósíthatják a tanárok rejtett *agresszióit*. A pedagógus lelki egészségének egyik kulcskérdése, hogy mit csinál a munkája során keletkezett negatív érzéseivel.

Ezért ahhoz, hogy agresszív késztetéseinket kezelni tudjuk, meg kell ismernünk azokat. Tudnunk kell, hogy mennyire jellemző ránk általában az indulatosság? Milyenek vagyunk a mindennapokban: utazás közben, vásárláskor, hivatalokban? Milyenek vagyunk a magánéletben: családban, barátok között, társaságban? Ezekben a helyzetekben, hogy viseljük a frusztrációkat, konfliktusokat? Mi tesz bennünket agresszívvá? Hogy fogadják mások agresszióinkat? Mennyire jellemző ránk az agresszió? Milyen más megoldásokat ismerünk, alkalmazunk a gyerekek ellenállásával, a gyerekek agresszióival, a konfliktusokkal kapcsolatban? stb. (GALICZA - SCHÖDL, 1993.)

A külső kontroll (egyéni vagy csoportos konzultáció, szupervízió, esetmegbeszélés) sokat segíthet, a pedagógusnak abban, hogy információkat szerezzen arról, 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 már 1974-ben megjelent cikkében részletesen ír erről a problémáról. Írása sajnos csaknem visszhang nélkül maradt, pedig fontos lenne ezeknek az ártalmaknak a tisztázása még így több mint két évtized elteltével is: A szerző abból indul ki, hogy a pedagóguspálya sok tekintetben kedvezőbb a személyiség kibontakozása szempontjából más értelmiségi foglalkozásoknál, de egyidejűleg sokkal több veszéllyel is jár. Néhány példa a pedagógus személyiségét károsító veszélyek közül:

- a közösségi normák maradéktalan betartásának igénye károsodás nélkül teljesíthetetlen elvárás, hiszen ez állandó képmutatásra kényszeríti a pedagógusokat;
- a kötelező szürkeség, az átlagba simulás követelménye, a biztonságérzet hiánya miatt vezethet elbizonytalanodáshoz;
- 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.(1974)

- ez az a pálya, ahol a teljesítmény és az anyagi, erkölcsi elismerés szinte egyáltalán nem függ össze egymással.

Huszonöt év telt el azóta, hogy ez az írás megjelent. Az akkor említett foglalkozási ártalmak első olvasásra idejét múltnak tünnek, de tapasztalataink szerint ma is változatlan formában léteznek. Ennek ellenére a pedagógiai szakirodalom ma még csak elvétve foglalkozik a pedagógusok lelki egészségének kérdésével, védelmével, sőt a dolgozat első részében ismertetett vizsgálatunk adatai szerint ezt ők maguk sem tartják igazán fontosnak. (BAGDY - TELKES, 1990., GALICZA - SCHÖDL, 1993.)

A 90-es évek elejétől lett ismert a pedagógusokat is érintő *kiégettség jelensége*, a burn-out szindróma. *A kiégettség 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.

Elkerülésének egyik fontos szabálya, hogy ne vállaljunk többet, mint amit teljesíteni tudunk, mérjük fel lehetőségeink korlátait. A munkánk során felmerülő nehézségeinket és kudarcainkat ne feltétlenül saját fogyatékoságunknak tulajdonítsuk. Fordítsunk figyelmet a folyamatos pihenésre, kikapcsolódásra.

A Pedagógiai lexikon szerint az optimális alkalmasság a személy jellemzőinek és a tevékenység követelményeinek, feltételeinek kölcsönös megfelelése. Esetünkben olyan munkatevékenységről beszélünk - a pedagógus mesterségről -, amely elsősorban a pszichés funkciókat és a pszichés folyamatokat veszi igénybe. A pedagógiai munka során a pedagógusra háruló egyéni felelősség (egyéni döntések kötelezettsége) folyamatosan fennáll. Ezen jellemzők alapján válik az *alkalmasság releváns kritériumává a személyiség*

megfelelése. (BÁTHORY-FALUS, 1997.)

Amikor a *pedagógusok alkalmasságáról* beszélünk, mindig szóba kerülnek az alkalmassági vizsgák. Ezek kidolgozatlansága és a szakemberek bölcs óvatossága jelenleg nem teszi lehetővé a személyiség “alkalmassági vizsgájának” általános bevezetését. Sokkal szerencsésebbnek tartanám, ha az alkalmasság jelentőségét hangsúlyozók olyan javaslatokat, ajánlásokat fogalmaznának meg, amik segítenék a pedagógusképző intézménybe jelentkezőket annak eldöntésében, hogy valóban erre a foglalkozásra szeretnének-e felkészülni. A képzés ideje alatt pedig *az alkalmasság programszerű fejlesztésével* kellene sokkal többet foglalkozni a kiscsoportos munkák során. Nem kevésbé fontos a harmadik kérdéskör sem, amely arról szól, hogyan tud a pedagógus mentálisan *alkalmas maradni* akár évtizedeken keresztül is. Milyen külső és belső feltételek szükségesek ehhez?

Amikor a pedagógusok személyiségéről, a szakmai személyiségről, mint legfontosabb munkaeszközükről írunk, nyilvánvalónak tűnik, hogy erre az értékes eszközre tudatosan vigyázni kell. A pedagógusképző intézmények felelősségéhez tartozó feladatnak gondoljuk azt, hogy a pedagógusjelölteket úgy *készítsék fel erre a “személyiségfogyasztó” foglalkozásra, hogy lelki egészségüket meg tudják őrizni, hogy alkalmassak is tudjanak maradni.*

3.4. A bizalomteli létkör megteremtésének képessége

A nevelés gyakorlatának alapvető kategóriája pszichológiai irányzatoktól függetlenül, és szinte minden gondolkodási modellben 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. A legtöbb (mentálisan egészséges) anya valóban feltétel nélkül szereti a gyermekét, függetlenül attól, hogyan viselkedik, és a gyerekek is a legfontosabb pszichés szükséglete ez a gondoskodás. Az ösbizalom és ösbizalmatlanság alapkonfliktusának megoldásaként jönnek létre és szilárdulnak meg a maradandó viselkedésformák: az életvitellel kapcsolatosan ez az én legelső feladata, és éppen ezért oly jelentős 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 lévőknek 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 közel állóan 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. Ezek határozzák meg a *tanár-diák kapcsolat minőségét*.

Osztályfőnöki vizsgálatunk eredményei is azt mutatták, hogy mind a kudarcok, mind a sikerek a személyességhez, a kapcsolati jellemzőkhöz kapcsolódnak.

E három *alapképesség* olyan jelentős a pedagógus személyiségében, hogy részletesen is tárgyaljuk ezeket.

3.4.1. 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 viszonyosság*. Olyan beállítódás, amely kifejezi, hogy *a személy több mint viselkedéseinek összessége*. Így elfogadhatók 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 kevés alkalommal 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 a mások felé történő pozitív odafordulásnak vannak *természetes határai*: létezhetnek olyan emberek, akikkel nem tudunk együttérzőek lenni, akinek a gondolatait nagyon nehezen tudjuk negatív megítélés, értékelés nélkül fogadni. Ezeket a határokat saját elfogadási képességünk korlátai jelentik. 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 meleget.

A pedagógiai munka szempontjából hangsúlyoznunk kell, hogy a pozitív érzelmi odafordulás kifejezése többnyire a kommunikáció nem verbális 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 pl. a gyerekekkel való munkában az elfogadás élményét fölerősítik a pozitív érzések verbális kifejezései.

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

Nehezíti,

- *ha meglep bennünket egy viselkedési mód, vagy nem tudjuk megérteni, hajlamosak vagyunk azt elítélni, elutasítani. Az elbizonytalanodás szorongást okoz, a szorongás nagy eséllyel agressziót.*

- *A saját értékrendünket szeretnénk általánosan érvényesnek tekinteni, úgy véljük “nálunk van a bölcsék köve”.*
- *Az el nem fogadás alkalom a saját értékességünk erősítésére.*
- *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, és ez a feszültségmentesség már lehetővé teszi az együttérzést, az ítéletmentes odafordulást.*
- *Az a meggyőződés, hogy a magatartási zavar oka többnyire az érzelmi “fogyatékoság”, “sérülés”. “Azok okoznak gondot, akiknek maguknak is 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 másokban 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 fejlődésébe, változásába, a változásra való képességébe vetett hit.

A pedagógusok körében nagy az ellenállás a feltétel nélküli elfogadással, a pozitív odafordulással szemben, mert az átlagosnál erősebb normatív szabályozás miatt ezt gyakran a követelmények feladásával azonosítják. Az elfogadást – szerintük – ki kell érdemelni, mégpedig a pedagógusok normáinak megfelelő magatartással és tanulási teljesítménnyel. Ebben a szemléletben éppen azok a diákok kapnak sorozatos elutasítást, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a fejlődésükhöz elengedhetetlen pozitív kapcsolatokra. Az ő

elfogadásuk jelezne a leghitelesebben azt a beállítódást, hogy *a pedagógiai munkában a személy fontosabb, mint a teljesítménye.*

Ezt a gondolatot kutatásunk azon adatai is alátámasztják, melyek szerint a fegyelmezési problémák megoldásában vezető helyet tölt be a büntetés.

Talán segíti az elfogadás pontosabb értelmezését annak kiemelése, hogy *nem morális megközelítésről, hanem lelki teljesítményről beszélünk.*

A pedagógus feladata elsősorban *nem a diák magatartásának morális megítélése, hanem megismerése, megértése, elemzése.* Tisztában kell lennünk azzal, hogy minél inkább elfogadunk valakit, az annál inkább képes lesz arra, hogy belássa, ha hibázott, és magatartását megváltoztassa. A pedagógus megismerő-megértő attitűdje sokkal hatékonyabb a viselkedésváltozás segítésében, mint a megítélő-értékelő attitűd.

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 teljesítőképeségem 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.)

A feltétel nélküli elfogadást hitelesen képviselő viselkedés nem várható el a pedagógustól az iskolai munka minden pillanatában. Az azonban igen, hogy tisztában legyen az elfogadottság élményének jelentőségével a gyerekek fejlődése szempontjából. A professzionális nevelőmunkát végzőknek az elfogadás képességének fejlesztése folyamatos feladatuk.

A pozitív odafordulás lehetőségét jelentő 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, erősségeimet, a gyengeségeimet is ismerem, de

megélhetem, hogy a számomra fontos emberek így, ahogy vagyok, elfogadnak, megbecsülnek, tehát összességében értékesnek tarthatom magam.

A leírtakból jól látható az elfogadottság jelentősége a gyermekek optimális fejlődésének segítésében, mivel az elfogadás átélése a kiinduló pontja a tudatos önfejlesztésnek, önfejlődésnek. De az is látható, hogy ez a lelki teljesítmény nagy energiát kíván a pedagógusoktól.

3.4.2. 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 kifejezőképesség, és így a logikai úton történő megértés sokkal nehezebb. Mivel az iskolai kapcsolatok súlypontja a verbalitáson van, így érthető a gyakori kommunikációs zavar, és ezt csak fokozza a körülöttünk lévő világ gyors elmozdulása a vizualitás felé.

Az empátiás viselkedés lényege a másik ember érzéseinek a megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése. Így az empátia egyik jellemzője a beleélés, míg a másik a visszajelzés (verbalizáció). Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másokra, meghallgatjuk, hanem megértjük azt, hogy hogyan érez, hogyan gondolkodik és az érzéseinek, gondolatainak mi a jelentése saját maga számára. E megértés során a (verbális és nem verbális) információkat rendezzük, strukturáljuk, "feldolgozzuk", illetve jelezzük vissza.

Az empátiás megértéshez szükség van arra, hogy a pedagógus teljes figyelmével a tanuló felé forduljon, 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 jelzi, hogy az ember egy adott helyzetben mennyire képes kihasználni a stabil személyi adottságként létező érzelmi érzékenysége kapacitását. *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 tanár munkájában nagyon lényeges. A pedagógus megpróbálja megérteni, hogy a tanuló mit él át, milyen érzései vannak, 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, (nem értékmentesen), 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 rendezzi, 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 kapcsolati jelentőségére utal ROGERS mondata: "Akit megértenek, az már tartozik valahová."

3.4.3. 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 ellentmondásmentesek. A kongruencia a tanár *személyiségét mélyen érintő követelményeket fogalmaz meg*, mert azt az önazonosságot jelenti, amelyben az önfogadás, a saját értékességben és a saját tapasztalatokban való bizonyosság fejeződik ki.

BARETT megfogalmazása szerint a hitelesség *a tapasztalat, a tudatosság és az 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 bújjik szerep-panelek mögé. Azt mondja ki, amit valóban 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 ellentmondásokról mentes 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 nagy valószínűséggel bizalmatlanok lesznek, és kétségeik lesznek a tanár őszintesége, becsületessége felől.

Mások hitelességének észlelését megnehezítik a korábbi 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 tartják, ma még sokan kockázatosnak az őszinteséget, a nyílt kommunikációt az iskolai helyzetekben. Amennyiben a tanár tekintélyét érzi veszélyeztetve, ha őszintébb kapcsolatot alakít ki a diákokkal, könnyen előfordul, hogy éppen hiteltelensége miatt nem fogják őt igazán tisztelni. Nem tud ugyanakkor hiteles lenni, ha nem élheti át szabadon a saját érzéseit anélkül, hogy fenyegetve érezné magát.

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

(TRINGER, 1991.)

3.5. Együttműködés igénye és képessége

Sokszor elhangzik, hogy az iskolai munka fő jellemzője az együttműködés, *de jelenleg sokkal inkább az individualizálódás megerősödésének jeleit tapasztaljuk*. A

következő iskolafokozatba való bejutás esélyét szinte kizárólag az egyéni intellektuális teljesítményekkel lehet növelni. Érdekes módon ezen tapasztalatok között jelennek meg azok a kutatási eredmények, amelyek kiemelten fontosnak tartják az iskola feladataként is, és az egyén életsikerességét vizsgálva is a diákok együttműködési készségének fejlesztését (lásd 2. fejezet).

A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert csak így születik meg az a lehetőség, hogy a diákok az együttműködést ne külön programként, hanem a mindennapi iskolai élet keretei között *tapasztalati úton folyamatosan tanulhassák*. Külön elemként történő szerepeltetésének a másik magyarázata, hogy a főlöslegesen 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. Az érintettek csak akkor tudnak csatlakozni 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 (pl. egy osztály életrendje, programjai).

A tanulókkal közösen kialakított tanítási, tanulási formák, viselkedési szabályok az együttműködés nagyon hatékony eszközei. (Lásd függelék 18.sz. melléklete)

Az iskolai munka, a tanulás, a tanulók többségénél kényszertevékenység. Ezt nem vitathatjuk. Újra utalnék Mihály Ottó gondolataira, mely szerint a diákok nagy része nem éli át, hogy aktív résztvevője lehetne az iskolai munkának. Nem érzi, hogy ő lenne a központi szereplője a pedagógiai folyamatoknak. (MIHÁLY, 2000.)

Részben ezért, részben az egyre nehezedő feltételek miatt is 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 feladatokat, illetve meg akarja ismerni azokat a tanulói szükségleteket, amelyeket figyelembe véve nagyobb esély van a hatékonyabb közös munkára. Az osztályfőnöki vizsgálat eredményei meggyőzően mutatták, hogy az iskolai konfliktushelyzetek, az iskolai

pedagógiai kudarcok jelentős része az együttműködés elégtelenségeiből keletkezik.

A *szülők* iskolával kapcsolatos elvárásainak, félelmeinek, vagy szorongásainak megismerése sokat segíthet a velük való együttműködés kialakításában. Támogatni 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 pedagógusok egymás közötti együttműködésének fontossága sokszor elhangzik, de nagyon kevés jól kooperáló tantestületről tudunk. Az iskolai programok megvalósítása feltételezi a pedagógiai munka kulcskérdéseiben való megegyezést, a folyamatos szakmai kommunikációt, hiszen csak így válik lehetővé, hogy ne legyenek nap, mint nap megerősítő konfliktusok a pedagógusok között.

Az együttműködés egyik kulcskérdése a pedagógusok közötti szemléleti és módszertani különbségek helyes értelmezése és kezelése. Kényes problémát jelent az egymáshoz való alkalmazkodás mértéke is. Ezekről a kérdésekről a tantestületben újra és újra beszélni kell, és közösen kialakítani azokat a normákat, amelyek az együttműködést 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, sőt katalizátor szerep hárul a pedagógusra.

Az együttműködés képessége napjainkban nemcsak a pedagógus mesterségben kap különös jelentőséget, hanem általában a sikeres felnőtt viselkedésrepertoárjában is. Kutatási eredményeink is bizonyították, hogy az iskola feladatai között kiemelt helyet foglal el az együttműködés tanulásának segítése. Együttműködést tanulni viszont hatékonyan csak együttműködő légkörben, együttműködési élményekkel megerősítetten, együttműködő modellek, minták segítségével lehet.

3.6. Hatékony tanítás képessége

A tanítás hogyanját ugyancsak sokféle teoretikus háttér – különböző oktatásméleti irányzatok -, határozhatja meg, ahogyan erről már tettünk említést az értelmezési keretéről szóló alfejezetben.

A szaktudományi szempontból pontos, gazdag - szaktárgyi, oktatáslélektani, módszertani stb. - ismeretek, tanítástechnikai készségek együttesen biztosítják az eredményes tanítás képességét.

A pedagógiai mesterségnek erről az egyetlen eleméről az oktatásméleti szakemberek könyvek sokaságát írták. A megközelítések sokszínűsége mellett a használt fogalmak területén is zavarba ejtő változatosságot találunk. A kutatók inkább csak a saját elméleti kereteiket határozzák meg a már létezők értékelése nélkül, így az eligazodásra törekvés egyben izgalmas felfedező utat is kínál.

A következő meghatározás is mutatja milyen óriási szakmai területről van szó: “Az oktatásmélet magában foglalja mind a tanítás, mind a tanítás által irányított tanulás minden elméleti és gyakorlati problémáját.” (FALUS,1998.)

Mivel dolgozatomban a pedagógusmesterség eddig hiányzó, körvonalazatlanabb, a személyiségi erőkhöz inkább kötődő (szakmai személyiség) jellemzőinek feltárására és rendezésére koncentráltam, *a hatékony tanítás képességének részletes kifejtésére nem vállalkozom*. A hatékony tanítás képessége a pedagógus mesterség nagyon fontos és nagyon összetett eleme. A dolgozat fő témája mellett, csak a tartalmi felsorolás teljessége okán említem meg, de mélyebben nem foglalkozom vele.

A FALUS IVÁN és munkacsoportja által írt legújabb didaktika könyvben minden lényeges oktatásméleti kérdéssel találkozhatunk. (FALUS, 1998.) Részletes kutatási eredményeiket a korábban megjelent munkáikban is olvashatjuk. (FALUS, 1986., 1986/a., 1986/b., 1989.)

3.7. Professzionális viselkedés-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.

E tartalmi elem főkérdéseit pedig úgy fogalmazhatjuk meg, hogy vannak-e a viselkedéskészletében olyan elemek, amelyekkel a legextrémebb iskolai helyzetet is a lehetőségekhez képest optimálisan, a gyermekek és a saját pszichés sérülése nélkül képes megoldani. Világosan látható-e a magánemberi és a szakemberi viselkedés különbsége, amely nem engedi meg az “ én csak azt csinálom, amit a saját gyerekemmel csinálnék hasonló helyzetben” vélekedésnek megfelelő viselkedést.

Sok kérdést lehetne körüljárni, ahol a magyar nevelési hagyományok hatásától a pedagógus szakma professzionalizálódásának nehézségéig sok minden szóba kerülhetne.

Vizsgálati eredményeink azt mutatták, hogy a viselkedésbiztonság különösen a konfliktusok kezelésében *nem jellemzi a megkérdézett pedagógusokat*. Erre utal az is, hogy sokan nem vallották be, hogy fegyelmezési problémáik vannak, ugyanakkor a problémák megoldási módjaira vonatkozó kérdésre - a nem hatékony módszerek leírásával - a pedagógusok kétharmada válaszolt.

A bizonytalanságot, eszköztelenséget átélő pedagógus szorong, hogy olyan helyzettel fog találkozni, amit nem tud megoldani, így arra törekszik, hogy a lehető legjobban szabályozza 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 professzionális viselkedés-biztonságról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus adott iskolai szerephelyzetekhez szükséges "eszközössége" megvan, és a ő maga is jónak ítéli meg a saját kompetenciáját. Ez a biztonságérzet alapvető szükséglete a pedagógusnak, amely ha tartósan kielégítetlen marad, jelentősen korlátozhatja az iskolán belüli személyes szakmai

kapcsolatok kialakítását is, azon kívül, hogy mentálisan nagyon megterhelő. 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 biztonságérzetet a pedagógusképzés nem tudja kialakítani, és tapasztalatain szerzi, még kísérletet is csak ritkán tesz rá. Szinte egyáltalán nem vállalkozik azon képességek fejlesztésére, amelyek legalább kiindulópontjai lehetnének a professzionális viselkedés-biztonságnak: a kommunikációs ügyességet, a kapcsolati készségeket, a gyors helyzetfelismerést, a konstruktív helyzetalakítást és a megegyezéssel, kreatív konfliktusmegoldást.

3.7.1. 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 általánosan az osztálytermi interakciókról beszélünk, akkor a pedagógusok kommunikációjáról is szó van.

A 90-es évek elején megszületett az első magyar áttekintő elméleti összefoglalás is a pedagógiai kommunikációról. Ebben a könyvben az elemzések fókuszában a tantermi kommunikáció áll, de a szerző kiemelten csak a pedagógus kommunikációjával foglalkozik. ZRINSZKY LÁSZLÓ munkája nagyon gazdag szakirodalmi áttekintést ad, megismerhetőek belőle a témához kapcsolódó külföldi kutatások 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 kevésbé használhatóak a jelenlegi hazai állapotok megújításához, és a leendő pedagógusok kommunikációjának fejlesztéséhez. Vitathatatlan azonban az, hogy ez a pedagógiai kommunikációval foglalkozó elméleti munka hiánypótló. Nem értek viszont egyet ZRINSZKY LÁSZLÓ-nak a pedagógus személyességéről szóló megállapításával. Szerinte a személyesség fontosságát azok hangsúlyozzák, akik félnek attól, hogy nélkülözhetővé válnak, és ez csak a pedagógusok kompenzációját jelenti, a

szakma presztízisének csökkenése miatt. (ZRINSZKY, 1993.)

A személyesség jelentőségét én a tanár-diák kapcsolatban felbecsülhetetlen értéknek tartom, különösen napjainkban, amikor a kapcsolati minőségek jelentősen befolyásolják a diákok tanulásának hatékonyságát. A személyiségünket mélyen érintő, igazán fontos dolgokat mindig érzelmetelített közeli személyes helyzetekben tanuljuk. Szándékosan nem ismereteket írtam, mert azt gondolom, az a helyzet, ahol az érdeklődés fölerősödik, a tudás vágya megszületik, nagyobb jelentőségű a tágran értelmezett tanulás szempontjából. De ezekben az iskolai vagy más helyzetekben mindig van egy másik személy, akitől vagy "akiből" tanulni akarunk és tudunk. Annak a közvetlen kapcsolatnak a léte, amely nem nélküli az elfogadó pozitív odafordulást, 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 fogadni, megérteni az üzenő teljes közlését, és ha szükséges, visszajelezni azt. Meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben van tere a kommunikációnak és van mód a tiszta kommunikációra.

A kommunikációs ügyességhez kapcsolódóan szólnunk kell a *szociális készségekről*, kapcsolati készségekről anélkül, hogy vállalnánk az interakció, kommunikáció, kapcsolati készség mélyreható terminológiai elemzését, mivel csak egy kapcsolódó kiegészítést szeretnénk tenni.

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. Úgy véli, hogy hibás szociális percepcióhoz vezet, ha nem tudjuk helyesen értelmezni a másik ember kommunikációját, ez pedig kommunikációs zavarokat idéz elő, s ezáltal károsíthatja, gyengítheti a kapcsolatot. Megkülönböztet makro- és mikroszociális készségeket. A *makroszociális készségek* olyan viselkedési stratégiák, amelyek egy-egy összetettebb helyzetben a mikroszociális készségek összevonódásában nyilvánulnak meg. *Mikroszociális készségnek* tekinthető például a partner üzenetének fogatása, a viselkedés leírása, a saját érzések kifejezése, a benyomások

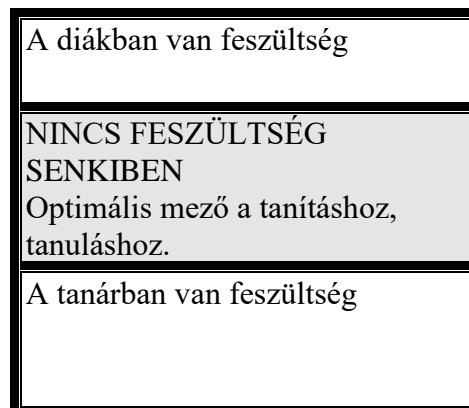
ellenőrzése.

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, azt – többek között – 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 (pl. anyai, baráti, pedagógusi szerep),
- hogyan tud emberi kapcsolatokat kezdeményezni stb.

A kommunikációs készségek pedagógiai jelentőségét THOMAS GORDON *tanári hatékonyság modellje* is jól mutatja. Gondolatainak magyarországi elterjedése jelentős mértékben befolyásolta az iskolai gyakorlati munkát. 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. A pedagógus kommunikációjára vonatkozó kapcsolati készségek általa kidolgozott rendszerét egy egyszerű sémával mutatja be.



Azt mondja, hogy a pedagógusok akkor taníthatnak hatékonyan, ha a tanulók viselkedése nem okoz feszültséget 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 megegyezéssel 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 szemléleten alapuló pedagógiai gyakorlat nem technikák gyűjteménye. A Gordon-modell választását az indokolja, hogy az iskolai gyakorlatra irányuló általam ismert legteljesebb, legkidolgozottabb kommunikációs program áll mögötte, és így a pedagógusképzés szempontjából fontos tanulhatósági problémához is jól illeszkedik.

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 (GORDON, 1989.) megtalálható, itt csak olyan mélységű ismertetésre vállalkozom, ami a témánk szempontjából szükséges.

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 szeretnék segíteni a diákjaiknak, amikor azok valamilyen problémával fordulnak hozzájuk, de a saját élettapasztalataikon kívül más professzionális készséggel nem

rendelkeznek. A meghallgatás az értő figyelem, 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 a problémájával együtt elfogadni.

Ezekben a beszélgetésekben a tanár azzal a szemlélettel vesz részt, hogy a saját problémájára *a legjobb megoldást mindenki 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 hegyi beszédet. 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 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.

A tanár-diák kapcsolatban fontos szerepe van egymás megismerésének. Ahhoz, hogy a diákok a pedagógusok igényeit figyelembe tudják venni, és a viselkedésük hatását meg tudják becsülni, szükség van a másik gondolatainak, szükségleteinek, vélekedéseinek ismeretére. Ezek a tanári *önfeltáró énüzenetek* teszik lehetővé a kapcsolatok megerősödését.

Amikor a tanár pozitív érzéseiről beszél a diákjainak, amit azok a viselkedésükkel váltottak ki belőle, akkor *pozitív énüzenetekről* beszélünk.

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 és ezeknek a helyzeteknek a megegyezéssel megoldása csak a megelőző jó kapcsolaton alapulhat.

A hatékony viselkedésváltoztatás eszköze a *konfrontáló énüzenet*, amikor a pedagógus azt közli, 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 eljárás mód, 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.

A konfliktusok megoldása során leggyakrabban ezeknek a készségeknek a komplex alkalmazása történik, erről később részletesen szólok.(3.7.4. alfejezet)

Az említett szociális vagy *kapcsolati készségeknek az értelmezése csak a Gordon-modell egészében lehetséges, elsajátításuk pedig speciális tréningeken történhet.*

Összefoglalva, a kommunikációs ügyességben, az előzőekben körvonalazott kapcsolati készségek azt jelentik, hogy a pedagógus képes pontosan kifejezni érzéseit és gondolatait, és hatékonyan tudja érvényesíteni igényeit úgy, hogy a tanulók igényeit is figyelembe veszi. E mesterségbeli tudás megszerzésére azok a tréningek alkalmasak, ahol van lehetőség a készségek gyakorlására szakemberek vezetésével. A pedagógus kommunikációs ügyessége a hatékony pedagógiai munka alapfeltétele, így fejlesztése különös odafigyelést igényel.

Nem tértem ki a pedagógusokat is érintő globálisabb kommunikációs kérdésekre. A számítógépek, az Internet, a tömegkommunikációs eszközök hatása az iskolakultúra szempontjából is fontos problémákat vet fel. További elemzést kívánna a társadalmi változások által felerősített generációs különbségek kommunikációs aspektusának vizsgálata, vagy a különböző társadalmi rétegekhez tartozó, különböző kommunikációs kultúrájú diákok helyzete az iskola tágabb kommunikációs rendszerében. (Pl. Kiknek szól a tananyag? Mit jelent az interaktivitás az iskolában?)

3.7.2. Rugalmas és gazdag viselkedésrepertoár

Amikor a pedagógusok rugalmas és gazdag viselkedésrepertoárjáról írunk, leginkább azok a módszerek jutnak eszünkbe, amelyek sztenderdeknek számítanak az iskolában. Mivel a pedagógusképzés során ezek a viselkedések többnyire nem rendeződnek valamilyen magyarázóelv szerint, kialakulásuk vizsgálata érdekes eredményeket hozott.

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 pályakezdekor látott iskolai konfliktus-megoldási minták, a kollégák érintkezési kultúrája. (ZRINSZKY, 1993.)*

A szociális tanulás során ezek a minták beépülnek a pedagógusok személyiségébe, akkor is, ha nem hatékony professzionális viselkedést jelentenek. Amikor a pedagógus a maga által tapasztalathoz 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 gyakorlatra.

A pedagógusok általában az általános nevelési kultúránkra jellemző, a szükségesnél szűkebb és merevebb viselkedésrepertoárral rendelkeznek. Ennek oka a családi nevelési kultúrával egyező, iskolai nevelési szokásokra is 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 össze 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 reakálási 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, az adott helyzet konkrét jellemzőiből 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. (WINKEL, 1981.) (Függelék, 19. sz. melléklet) A helyzet elemzése során kiemeli annak a jelentőségét, hogy ez a tanárnő nem egyedül akarja 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 kreatív 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.*

3.7.3. Gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás

A pedagógus *előre kiszámíthatatlan tartalmú és számú* interakcióba lép be a saját, vagy a gyermekek kezdeményezésére. Az iskola az *interakció sűrűségét* tekintve bizonyára első helyen van az intézmények sorában. Az iskolai élet *szabályozottsága, strukturáltsága is* – 45 perces órák, 10-15 perces szünetek, osztályozás, házirend stb. –amелlett, hogy a nagyon fontos együttélés kereteit jelenti, jelentősen hozzájárul a sok-sok döntési helyzethez, amibe a pedagógus nap, mint nap belekerül.

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? Mi a diákok igénye?

Ha a pedagógus tisztában van azzal, hogy az adott diák, vagy diákcsoport ismeretében milyen eszközökkel, milyen hatást tud kiváltani, és a helyzetet is átlátja, akkor van lehetősége *a konstruktív helyzetalakításra, melynek lényeges jellemzői:*

- *csökken a feszültség az érintettekben,*
- *kisebb lesz a kommunikációs zavar,*
- *folytatódik a megakadt munkafolyamat.*

Általában eredményesebb a konstruktív helyzetalakítás, ha az összetettebb helyzetekben a pedagógus nem azonnal, végiggondolatlanul intézkedik, hanem időt kér a helyzet átgondolására, majd bevonja a diákokat is a megoldás keresésébe.

A körültekintő helyzetkezelés időigényes eljárás, de az eredményeként felszabaduló energiát a tanulók a hatékonyabb tanulásra, a pedagógus pedig e tanulás segítésére tudja használni.

3.7.4. Megegyezéses, konstruktív 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 könyvben 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 KÓSÁRNÉ ORMAI VERA az iskolai magatartászavarok tüneteinek megítélésével a pedagógusjelöltek, gyakorló

pedagógusok és pszichológusok nevelői attitűdjének jellemzőit tárta fel, és hasonlította 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 konfliktushelyzetek során.

Úgy találták, hogy a konfliktusos nevelési helyzetekben a tanár-diák kapcsolat lényegét megmutató vonások jelennek meg, és a konfliktushelyzetek megoldási módja – a helyzetek feszültségtartalma és állásfoglalásra készítő volta miatt - az adott tanár viselkedésének jellemző vonásait tükrözi. (BÁNKINÉ TEKES - VILLÁNYI, 1988.)

A konstruktív konfliktusmegoldás fontos elemként szerepel a pedagógus mesterségben, mert 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, GEORG E. 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 példák többnyire a német pedagógiai irodalomból valók, mivel a 70-es évektől kezdve itt találkozhatunk az iskolai konfliktusok elméleti és metodikai kérdéseinek legteljesebb kidolgozásával.

GLOECKEL 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,
- négy szemközti 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 elemzőbb jellegű konfliktus-megoldási 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 konfliktus-megoldási modellen jól megfigyelhető a szemléleti különbség.

Becker féle modell

A probléma, konfliktus értelmezése
Az érintettség meghatározása
Az első reakció mérlegelése
A módszer kiválasztása
Az okok keresése
Szempontváltás
Célmeghatározás
A cselekvési lehetőségek gyűjtése
Az összegyűjtött lehetőségek felülvizsgálata
A cselekvési program kialakítása

Leimdorfer féle modell

A probléma/konfliktus
Analízis: Miről van szó?
Tények és érzelmek
Cselekvési lehetőségek
Meggondolni és választani
A cselekvés végrehajtása
A cselekvés eredményét értékelni
Újra meghatározni a problémát
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 konstruktív konfliktusmegoldás modellje, ahol az érzések hangsúlyosabbak, és a résztvevők kölcsönös megegyezése, egyenrangú státusza a meghatározó. (SZEKSZÁRDI 1993.)

GORDON amerikai pszichológus konfliktusmegoldási modellje – amely része a tanári hatékonyság modellnek – már egyértelműen a személyközpontú megközelítés szemléletéhez áll a legközelebb.

I. módszernek nevezték el azt a megoldást, amikor a konfliktust a tanár a hatalma bevetésével oldja meg. Ez azt jelenti, hogy a tanár meghatározza a neki tetsző megoldást, és nem érdekli, hogy az a diáknak az megfelel-e. Az igények érvényesítése szempontjából győztes a tanár, vesztes a diák. Ez a konfliktus-megoldási mód egyértelműen rontja a kapcsolatokat.

A II. módszerként jelölhetjük, ha a tanár a saját igényeit figyelmen kívül hagyva beleegyezik, hogy az történjen, amit a diákok akarnak, annak ellenére, hogy a megoldás számára egyáltalán nem jár jó érzésekkel. Az igények érvényesítését tekintve most fordított a helyzet, mert győztes a diák és vesztes a tanár.

A III. módszer az erőszakmentes, megegyezéssel (nincs vesztes) 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. Közösén keresik azokat az ötleteket, amelyek az érintettek számára megoldást jelenthetnek. Az igények érvényesítését vizsgálva, ezekben a helyzetekben nincs vesztes, a diák is és a tanár is nyertesnek érzi magát

A "nincs vesztes" módszer megvalósítását könnyíti meg a szükséges folyamatlépések átgondolása, ugyanakkor azt is mutatja, hogy a konfliktushelyzetek mikroelemzése nem kerülhető meg.

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

1. lépés: A probléma tisztázása a szükségletek, igények szintjén. Fontos, hogy ne a megoldások versenyztetése 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 megegyezéssel megvalósított megoldások javítják a kapcsolatot a diák és tanár között, megteremtik azokat az alkalmakat is, amikor *a diákok megtanulják* – a tanári minta után – ezeket az ún. szociális technikákat: igények, érzések kifejezése, mások meghallgatása stb.

Szólnunk kell 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, érzékszervi 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 hatékonyan az erőszak és a hatalom alkalmazásával.

Th. GORDON olyan eljárásmodokat 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 érték-összeütközések konstruktív megoldása feltételezi azoknak a kommunikációs készségeknek a folyamatos alkalmazását, amelyeket már ismertettünk.

Végezetül szeretném összefoglalni a három konfliktus-megoldási mód

(SZEKSZÁRDI JÚLIA szerint tekintélyhangsúlyos, gyermekhangsúlyos, interaktív) hatását, illetve jelentését mind a diákok, mind a tanárok számára.

I. módszer (a tanár igényeinek túlsúlya, esetleg kizárólagossága)

- 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 energiát, 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, növekszik.
- 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 (gyermeki igények kizárólagossága, túlsúlya)

- 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 de csak azoknak a diákoknak, akik a megoldást meghatározzák.
- A tanároknak 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 (az érintettek igényeinek egyensúlya)

- Nehézkesen indul, mert a diákok nincsenek hozzászokva a megegyezéssel konfliktusmegoldáshoz.
- A módszer alkalmazásának feltétele a pedagógus emberi kvalitásán, szakértelmén alapuló tekintély, az alapjaiban jó kapcsolat a diákokkal.
- 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, mert úgy érzik véleményük fontos a másik fél számára.
- 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 másokra is és a következményekre is.
- A konfliktusok száma látványosan csökken.

A konfliktusmegoldás konstruktív 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 nem általános az iskolákban, de megtalálhatók azok a kezdeményezések, amelyek ezt a lehetőséget is erősítik. (GABNAI, 1987.)

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

“A videó 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.)

Egy másik konfliktuskezeléssel foglalkozó szakember 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 probléma-megoldási 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 tárgyyszerű.

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.)

B. ROGERS, ausztrál kutató azokat a stratégiákat gyűjtötte össze, amelyek az iskolai fegyelmezés és viselkedésirányítás meglehetősen összetett munkáját könnyíthetik meg.

Külön kitér a konfliktusos helyzetek megoldásának *nyelvi jellemzőire* (pl. kérdések, felszólítások, érvelés) és a jogok, szabályok szerepére az osztálytermi munkában. A konfliktuskezelés konstruktív módja tárgyalásánál részletesen ír a düh kezeléséről, és a nehéz osztályokkal való bánásmódról.

Aprólékos, szinte kézikönyvszerű leírásai sokat segíthetnek a fegyelmezéssel, a konstruktív konfliktuskezeléssel kapcsolatos professzionális viselkedés kialakításában.

(ROGERS, 1998.)

Összefoglalva, a konstruktív, megegyezései konfliktusmegoldás nagy pedagógiai haszonnal jár és hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekek iskolával kapcsolatos negatív beállítódása, ha lassan is, de változzon. Az erőszakmentes konfliktusmegoldás útjai sokfélék lehetnek, mint az előzőekben leírtakból is látható.

A megegyezései konfliktuskezeléshez minden esetben szükség van az érintettek együttműködésére, amely érdekes módon egyrészt *feltétele*, másrészt sok esetben *eredménye* is ennek a folyamatnak.

4. A PEDAGÓGUS-SZEMÉLYISÉG KIALAKÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

A pedagógus mesterség tartalmi elemeinek összegyűjtése során részletesen a pedagógus-személyiség jellemzőit emeltem ki, de szerepelnek más elemek is. A már említett okok miatt nem foglalkoztam részletesen azokkal a szaktudományi ismeretekkel, szaktárgyi, tanítástechnikai képességekkel, amelyek ugyanolyan meghatározóak a hatékony pedagógiai munkában, mint a dolgozatban részletesen kifejtettek.

A pedagógus mesterségen belül, a pedagógus-személyiség problémakört a mélyebb megismerés szándékával elkülönítetten kezeltem.

Tudomásul vettem, ennek a kényszerű szétválasztásnak a következményét: munkámban *nehézséget jelent igazolni, hogy a pedagógus mesterség minden egyes építőelemét szervesen összetartozónak, egymást áthatónak, kölcsönösen meghatározónak tartom.*

A pedagógus mesterség tanulhatóságának vizsgálatában egy újabb tartalmi szűkítésre kényszerültem, mivel csak a *pedagógusképző intézményen belüli tanulást, 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 újrendeződés, és a kölcsönhatások folyamatában (régi és új elemek) megteremtődik egy 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. E vélekedést erősíti fel az a tapasztalat, hogy a képesítés nélküli nevelők munkájában gyakran találkozhattunk a diplomás tanárokét meghaladó pedagógiai eredményességgel. Ezek a többnyire fiatal nevelők jó kapcsolatot tudtak kialakítani diákjaikkal, jó kommunikációs készséggel rendelkeztek, viselkedésükre jellemző volt a hatékonyság, határozottság, önbizalom. Személyiségi erőiket tekintve a szocializációjuk során a természetes kiscsoportok (elsődlegesen a család) érzelmi melegében feltételezhetően kedvező hatásokkal találkozhattak, vagy olyan minták hatottak rájuk, amelyek képesek voltak társas közegek esetleges gyengeségeit ellensúlyozni.

Tehát nem arról van szó, hogy ilyenek 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 iskola általában arra szoktatja a gyerekeket, hogy csak verbálisan és intellektuálisan viszonyuljanak a világhoz, egymáshoz, és önmagukat is csak verbális, racionális kategóriák és teljesítmények szerint ítélik meg. Ezt az attitűdöt nagyon nehezen lehet megváltoztatni. (BUDA,1986.)

Számos vizsgálat igazolta, hogy *a pedagógus mesterség alapképességei (empátia, elfogadás, kongruencia), a személyiség hatóereje, a szakmai 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 társas viselkedési 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 nevelélméleti szemináriumok pedagógiai helyzeteket megbeszélő formái, egy-egy önismereti csoport, pedagógiai gyakorlatok, de a magyar pedagógusképzésben ezeknek a megújult képzési formáknak a jelentőségüknek megfelelő beépülése még nem történt meg. (KOMLÓSI, 1990., KOMLÓSI - TÓTHNÉ DUDÁS - VASTAGH, 1987., FÜRI - ZSÁR, 1986., UNGÁRNÉ KOMOLY,1987.)

A pedagógusképző intézményekben jelenleg általánosan alkalmazott munkaformáktól nem várható a pedagógus-személyiség kialakítása, fejlesztése. Ha a pedagógusképzést a szakmai követelményeknek megfelelően az elméleti felkészítésen túlmutatóan hatékonyabbá akarjuk tenni, olyan formákat kell keresnünk, ahol a pedagógusjelöltnek nemcsak az intellektusa vesz részt a képzési folyamatban. Ahol lehetősége nyílik, olyan fejlesztő élmények átélésére, amelynek révén személyiségének 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 tapasztalataim 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, születésétől fogva végigkíséri az ember életét. 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 kortárs csoportok mind közvetítői azoknak az ismereteknek, normáknak, fejlesztői azoknak a képességeknek, amelyek az ember életben maradásán 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 különböző kisebb és nagyobb csoportokban megtanulja megismerni önmagát és környezetét, az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat (BAGDY, 1977.).

Ha ezek a természetes csoportok spontán módon lehetővé teszik a személyiség fejlődését, akkor vajon miért van szükség arra, hogy mesterséges csoportokat hozzunk létre személyiségfejlesztő céllal? A tartalmi megkülönböztetés érdekében a *természetes csoport terminussal azokat a kiscsoportokat jelölöm, amelyeknek élete során minden ember szükségszerűen tagjává válhat: 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 kerete, hanem módszere is a közös munkának.*

A feltett kérdésre adott válasz, hogy *az egyén fejlődése nagyon ritkán egyenletes és folyamatos, különböző fázisokból áll, és megszakításokkal jellemezhető*. Traumát okozhat, ha egy-egy fejlődési fázist nem sikerül lezárni. Ezekben az esetekben a fejlődés megakad, a személyiség az adott fejlődési szinten megreked. De az is előfordulhat, hogy a fejlődés újra nekilődül, mert felszabadultak az ehhez szükséges erők. 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, ne gátolják a kibontakozásban? Erre a kérdésre a pszichológiai ismeretterjesztés, a pszichológiai kulturáltság 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 vezetőknél 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 adotttnak, 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 leendő természetes csoportok (iskolai osztályok) 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.)

A következő jellemzőket találjuk erről a speciális alakzatról, amelyek megkülönböztetik a kiscsoportot más csoportoktól:

- a tagokban bizonyos célok és közös érdekek pozitív kölcsönös összefüggésének a tudata él (fontos feltétel, hogy a célok és szükségletek együttesen legyenek megvalósíthatóak),
- céljaik elérése miatt kölcsönösen függenek egymástól, azaz interdependencia köti össze őket;
- egymást közvetlenül észlelik, és folyamatosan vagy rendszeresen kölcsönös kommunikációban állnak egymással, amely útján befolyásolják egymást;
- a közös célok elérése érdekében együttesen tevékenykednek;
- önmagukat egy csoportnak definiálják, ill. őket mások csoportnak látják;
- a csoporttagok számára megéri, hogy bizonyos csoporton kívüli igényeikről időlegesen lemondjanak, mert a csoporttagságot jutalmazónak találják;
- esetleg egy vagy több közös tulajdonsággal rendelkeznek;
- közösen normarendszert hoznak létre, amely szabályozza és irányítja a tagok interakcióit;
- szabályok sora és szereposztás alakul ki, amelyek mindegyike meghatározott jogokat, kötelezettségeket és tevékenységeket feltételez;
- 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 kiscsoport?

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, magas fokú 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 kiemelt elem 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 személyiséggel 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 késztermékek (MORENO) válnak lényegi elemmé, akkor sablonvezérlésű 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 bújnak.*

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

Ebben a folyamatban fontos szerepe van a *visszajelentés* - a másik kiemelten fontos elem -, 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 bemérni 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 (pl. kimondja a negatív érzéseit is) felválthassa a sablonvezérlésűt (pl. szorong, de próbál magabiztosan viselkedni, mert úgy illik), 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-e. 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 egymás mellett 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 színtere, és kevésbé valóságos a realitás “kemény terepénél”; az optimális tanulási helyzet prototípusa: szabad, következménymentes valóságpróba.*” (BAGDY, 1990., S2.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 csoporttörténetek 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 történeteket.

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 ön-szabályozó 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.

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, *helyzet-meghatározási 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 a csoporton kívül 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. Konzolidációs 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 válásaga 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 gyakorlattan 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

csoporthatás, és a csoporton belüli egyéni különbségek megbecsültek. A csoport dinamikus egységként 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 *csoporthatás történése* összetevőit vesszük sorra. RUDAS JÁNOS tíz tényezőt sorol fel, amelyeket vázlatosan ismertetek:

1. A remény érzete

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

2. Egyetemesség és különbség

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 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

csoporthoz. A csoport modellezi a családot: a vezetők a szülőket, a csoporttagok a testvéreket. A gyermekkori megélt helyzetekhez hasonló történetekben 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 társas készségei 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 előforduló 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. 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 ugyan a folyamatokat (bár felerősítheti), alkalmas azonban ezek 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. *A csoportvezetőnek ugyanis nagyon pontosan kell tudnia, mi történik a csoportban, csak így tudja az egyes gyakorlatokat a bennük megjelenített élménymotívumokra figyelve hatékonyan alkalmazni. A csoporttörténekek, 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 játékot minden esetben követnie kell a feldolgozó-megbeszélő szakasznak. Ennek az elemnek az elhagyása jelentősen csökkenti a gyakorlatok hatékonyságát. Ugyanilyen jelentősége van a játékot megelőző instrukciónak is. Ha a gyakorlat belső szabályait nem határozzuk meg, illetve ha ezek nem világosak és egyértelműek, nem számíthatunk a várt élménymotívum megjelenésére. 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 képesnek kell lennie arra, hogy függetlenítse a csoport által keltett érzelmeket saját emocionális állapotától. Tudatában kell lennie annak, hogy mi fakad belőle, és mi ered a csoportból. Csak a vezető személyes biztonságérzete, önismerete garantálhatja, hogy úgy tudjon figyelni a csoportra, hogy elkerülhesse a hibás észlelés miatti torzulásokat. (BENEDEK, 1992.)

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 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.

Az első hazai 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 csoporttagokkal, milyen nagyságú csoportban alkalmazhatja, valamint arról, hogy a csoportvezetéshez milyen jártassági, képzettségi szintre van szüksége.

A megjelenés időpontját tekintve a következő gyűjtemény RUDAS JÁNOS munkája. (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; kifejezőmódok, formai elemek; intrapszichés dinamika; interperszonális viszonyulás, csoportdinamika.

A külföldi gyakorlatgyűjtemények 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.

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 ismeretsajátítás (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 fonásainak 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.

4.3. Vizsgálati 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 pusztán tapasztalása kevesebb, mintha a tapasztalatban jelen van a kognitív belátás, megértés.* A gondolkodás lényegi része a tanulási folyamatnak.
- b) A fejlődés tartósságát is befolyásolja a gondolkodás. *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 a szükséges képzettség mellett *elegendő tapasztalata legyen az emberekben kiváltott változás 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.)

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 jelentősége 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, 1997.)

BARCY MAGDOLNA 11 nem terápiás csoport (161 fő) hatékonyságát vizsgálta. Ezek között volt rövid, intenzív és több éves hosszú ideig tartó csoport is. “Műfaj” szempontjából: szakmai-kiképző csoportok, tanárképző főiskolai, rogersi encounter csoport, pszichodrárával dolgozó csoport, vezetőképzésben dolgozó tréningcsoport. A csoportok közötti azonosság az volt, hogy mindegyikben lélektani csoportmunka folyt.

Ebben a kutatásban a következő kérdésekre keresték a válaszokat: *milyen az a csoport, ahol változni lehet, hogyan ragadható meg a csoport hatása; milyenek a különböző csoportmódszerek alkalmazásában a változás mechanizmusai; mik a csoporthatás tarlósságának 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 csoportmunkát követően 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 érzelmetlibb viselkedés és aktivitásbeli növekedés mutatható ki, a gondolkodásmód-, és viselkedésváltozás kismértékű.

Annak ellenére, hogy a rövid csoport is megérinti az egész személyiséget és annak viszonyulási rendszerét, mégsem elegendő az attitűdök 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 eredményeznek, 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*. Érdekes 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 munkalétkör 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 polarizáltságától, az elvárásoktól, a csoport időtartamától és a csoportvezető személyiségétől, módszertani kultúrájától, 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 pedagógus-személyiség 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 és munkacsoportja 1986-tól indított 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 és 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, inkompetensek, 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.” (NÉMETH, 1997., 85.o.)

A záróteszt eredményei alapján mind a három tanárcsoportban kontroll lazulást és

emocionális kinyitást 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.

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 jövődők 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, 1997.)

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 segísége szorulnának*. Ez az önmegismerési igény módosíthatja, visszafoghatja a professzionális szereptréningek hatékonyságát. Érdeemes kiemelni, hogy a tartós ellenállás jelzi, *hogy nem megfelelő a kínált csoportmunka és tapasztalat a tagok belső készenléti helyzetének*. (KOVÁCS, 1997.)

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

IV.

A következő adatok a 380 gyakorló pedagógus válaszainak feldolgozásából nyertem. Ők egy 30 órás tanári hatékonyságfejlesztő tréningen vettek részt. Eltérően az 2. fejezetben ismertetett osztályfőnöki 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 minta alacsony elemszáma ellenére a vizsgálatból származó adatok megerősítik a teoretikus úton megfogalmazott szakmai személyiség szerepét, illetve az alapképességek fejleszthetőségét.

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.

Az előzőeknél sokkal szerényebb kérdőíves vizsgálat a 30 órás Gordon tanári eredményességet fejlesztő csoportban résztvevő pedagógusok körében 1990 és 1993 között történt.

Az értékelő lapok feldolgozásával adatokat kaptunk 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. Valóban fejleszti-e az iskolai munka hatékonyságát ez a munkaforma?*

A minta jellemzői a következő táblázatban olvashatók.

Csoportok időpontja: 1990-1993. Instruktorkok 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 a továbbképzésen résztvevők 20%-a.

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 Amerikai Egyesült Államokban kidolgozott programot, de megérintődnek és új gondolatokkal gazdagodva folytatják munkájukat a tréning után. Elindul a résztvevő pedagógusok szemléletbeli változása és a mindennapi munkájuk hatékonyabbá tételéhez szükséges képességeik fejlődnek.*

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

Természetesen ez a vizsgálat csak arra volt alkalmas, hogy egy tudományos igényességgel nehezen kutatható területen a ható folyamatok hatékonysági elemeit néhány szempont szerint összegezze, ezért a feldolgozás és az eredmények bemutatási módja is teljesen eltér az osztályfőnöki vizsgálatétól.

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*

	Nagy település	Budapest	Kis település	Összesen (fő)
1. Örülök, hogy elvégeztem	110	64	156	330
2. Nem bánom, hogy eljöttem	10	18	15	43

A résztvevők 86 %-a örül annak, hogy elvégezte a tréninget és 11 % jelöli a “nem bánom, hogy eljöttem” megadott választ. A adatokból 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 jelentkezik a saját kollégáival egy csoportba. A kilencvenes évek elején gyakran lehetett találkozni olyan jelentkezővel is, akinek csak a tréningen derült ki, hogy a kiválasztott továbbképzési forma nem előadásokból áll, de ezt az iskolavezetés (tréning szervezője) elfelejtette előzőleg közölni. Így a fenti 86 % nagyon jónak ítéltető.

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

Írd le saját szavaiddal, milyen érzéseid vannak a tanfolyammal

kapcsolatban:.....

	NT	Bp.	KT	Össz. (fő)
Jó érzés	39	19	28	86
Bizalomteli jó légkör	21	21	21	63
Öröm	18	6	36	60
Hasznos	15	9	20	44
Önismereti haszon	8	11	9	28
Segített	10	4	11	25
Érdekes	10	4	7	21
Megerősített	4	1	13	18
Kellemes	5	4	5	14
Kételk. az alkalm., félelem	3	2	7	12
Társismeret	5	3	4	12
Gazdagodtam	2	1	8	11
Újdonság	7	1	3	11
Izgalom, szorong. a csop elején		3	8	11
Elégedettség	2	4	3	9
Önbizalom nőtt	2	3	2	7
Sokat tanultam	3		4	7
Vegyes	4	3	2	7
Elbizonytalanodás		1	4	5
Fáradt	2		2	4
Szemléletváltozást hozott	1		2	3
Önkonfrontáció	3			3
Zavart	1	2		3
Mesterkél		2	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 jelzi, hogy ezeken a tréningeken megteremtődött a csoportos lélektani munkához szükséges elfogadó légkör, s az ott tanultakat a résztvevők hasznosnak tartják, sőt úgy látják, hogy az önismertükben is gyarapodtak.

A többségében pozitív érzések mellett figyelni kell azonban azokra a viszonylag kis számban jelzett negatív visszhangokra is. Vannak, akik kételkednek abban, hogy a tanultakat majd a gyakorlatban alkalmazni tudják. Néhányan elbizonytalanodtak, s a vegyes érzések mögött is a “nagyon tetszik a szemlélet, a módszer, de az iskolában ezt úgysem lehet alkalmazni” gondolat sejthető. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a tanult kapcsolati készségek begyakorlottsági szintjét a résztvevők nem tartják megnyugtatónak. A módszerrel kapcsolatban általában felmerülő kritikát, amely szerint a közlésmódok modorosak, mesterkéltek csak hárman említették. 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, ahol arra kapunk adatokat, hogy a tréningen résztvevők milyen elemeket tanultak könnyen és milyeneket nehezen.

Mit tudtál a legkönnyebben elsajátítani és alkalmazni?

	NT	Bp.	KT	Összesen (fő)
Értő figyelem	54	54	70	178
Énüzenetek	24	28	40	92
Pozitív énüzenetek	31	2	28	61
III. módszer	13	8	9	30

Konfrontálás	10	2	13	25
Meghallgatni, megfigyelni m.		1	14	15
Önfeltáró üzenet	4	3	4	11
Kié a probléma	5	2	3	10
Énnyelv	4		1	5
Környezetnyelv	1	1		2
Maslow piramis megért.	1		1	2
Szemlélet elfogadása		1	1	2

Mi volt számodra a legnehezebb?.....

	NT	Bp.	KT	Összesen (fő)
Értő figyelem	32	19	54	105
Konfrontálás	28	5	13	46
Önfeltárás	11	12	18	41
Szituációs gyakorlat	6	12	12	30
Megfogalmazás	9	1	13	23
III. módszer	6	5	9	20
Értékösszeütközés	5	8	7	20
Üzenet	5	9	3	17
Relaxálás	2	6	5	13
A gyakorlás			9	9
Konfliktus elemzése	1	2		3
Viselkedés t. leírása	1			1
Természetes legyen	1		1	2
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 üzenetek terén is. Az önfeltáró és főleg a konfrontáló üzenetek megfogalmazása sokaknak okoz gondot. A látszólag ellentmondásos eredmények arra utalnak, hogy a tudatos, hatékony kommunikációs készségek fejlesztésében azok a résztvevők, akik a tréning alapszemléletének megfelelő módon dolgoztak a tréning előtt is, könnyen és gyorsan tudtak haladni, míg akiknek idegen volt ez az értelmezési keret bizony nehézségekkel küzdöttek.

Ez az eredmény egybecseng 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.

A résztvevők közel 10%-a tanulta és alkalmazza könnyen a III. módszert (“nincs vesztes” konfliktusmegoldás) problémái megoldásában. Ez biztató, mert így az iskolai konfliktushelyzetek megegyezéssel megoldási módja erősödhet.

A nehézségeket mutató táblázat adatai a verbális kommunikációs nehézségeket (közlések megfogalmazása) jelzik. A szituációs játékok is sok pedagógusnak jelentettek problémát. Itt két értelmezés kínálkozik. Az egyik az, hogy kétségbeejtően alacsony a pedagógusok játékgénye, játékkedve, a játékos munkaforma elfogadása. A szerepgazdagítás nagyon nehéz feladat elé állítja őket. Megkockáztatom azt a megállapítást, hogy az említett gondok a kreativitás alacsony szintjét is jelezhetik, hiszen a pedagógusok általában bemerevedett sablonok szerint viselkednek az iskolai helyzetekben, a humor pedig alig van jelen, illetve erősen elfojtott bennük. Találkoztam olyan, az általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógusokkal, akik azt mondták magukról, hogy ők már nem tudnak játszani, de szerencsére a tréning során sikerült ezt a képességüket többé-kevésbé visszaszerezni.

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

A következő táblázat azokról a változásokról szól, amelyet a résztvevők magukról megállapítottak.

Írj fel néhány változást, amit saját viselkedéseden észleltél:

1.
2.
3.

	NT	Bp.	KT	Összesen (fő)
Jobban figyel másokra	32	19	57	108
Türelmesebb	33	21	51	105
Tudatosabb	36	19	43	98
Elfogadóbb	37	8	24	69
Gond. érzéseit jobban kifejezi	23	15	13	51
Magabiztosabb, bátrabb	4	14	8	26
Nyitottabb, nyíltabb	10	6	10	26
Nyugodtabb	10	7	9	26

Megértőbb	5	9	11	25
Önbizalom nőtt		7	12	19
Felszabadultabb	10		7	17
Önismeret jobb	7	4	1	12
Érzékenyebb	4	3	3	10
Elégedettebb	2	5		7
Probléma megoldás más			7	7
Saját igény képv. jobb	4	1	1	6
Közvetlenebb	4			4
Önkritikusabb	3			3
Vidámabb	1		2	3
Halkabban beszél			2	2
Kétkedőbb			2	2
Érdeklődő			1	1

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

Fontos fejlődést jelez a minta 25,7 %-a a *tudatosság* növekedésével kapcsolatban. A válaszadók úgy vélekednek önmagukról, hogy a korábnál jobban átgondolják, elemzik a pedagógiai helyzeteket, így az értelmezések akár a tanuló, akár a pedagógus helyzetére vonatkozóan sokkal pontosabbá és szakszerűbbé válnak. A résztvevők viszonylag kis hányada utal ugyan erre, de a dolog jelentősége miatt mégis kiemelhetjük azt a tendenciát, hogy a tréning tagjai önmaguk szerint magabiztosabbak lettek, önismeretük fejlődött, önbizalmuk nőtt, és 17 fő állítja, hogy a tréning hatására felszabadultabb lett. Ez utóbbi elmozdulást talán a hozzáértéssel vezetett szituációs játékok, illetve a tréning légköre segítette.

A 30 órás tréning végén jelölt változások azt a következtetést valószínűsítik, hogy a foglalkozás 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 (fő)
Több óra	29	15	63	107
Több gyakorlás	22	6	25	53
Több alkalom	19	4	20	43
Több valós helyzet	11	14	16	41
Több szituációs játék	5	6	11	22

Kisebb csoport	15	3	1	19
Új találg. csoport	4	2	5	11
Ne munka után, pihenten	6	1	2	9
Konzultáció	6		3	9
Több elemzés	4	2	1	7
Könyvet is használva	1		7	7
Nagyobb csoportok		3		3
Több páros gyakorlat	1			1
Kényelmesebb szék	2	1	1	4
Adaptálni magyar szituációkat		2		2
Hf. szituációs gyűjtemény		1	2	3
Mindenki komolyan vegye		1	2	3
AV anyagok			2	2
Több Gordon gyakorlat			1	1

A tréninghez kapcsolódóan csak a fejlődés megindulásáról beszélhetünk. A változtatásra tett javaslatokból kiderül, hogy a résztvevők 28%-a szeretné, ha hosszabb ideig tartana a tanfolyam. Ez a szám változna, ha pontosan tudnánk, hogy a több gyakorlat példál 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 a résztvevő pedagógus már nem képes még öt vagy hat órát intenzíven dolgozni. Többben konkrétan is jelzik, hogy tréningfoglalkozásokat nem szabadna a tanítás utáni napszakra tenni.

A megkérdezettek 30%-a szeretne több gyakorlatot, több valós helyzeten alapuló szituációs játékot. 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 hazai pedagógiai helyzetek felhasználásának fontosságát a tréning gyakorlati anyagában. A program adaptálása során tehát figyelni kellett 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 ismerttetett eredményeit, minthogy a rövid csoportok vége éppen derékba kapja az elindult folyamatokat. A gyakorlási idő növelésének igényében viszont az fogalmazódik meg, hogy a résztvevők alacsonynak érzik a megszerzett begyakorlottsági szintet, amely képessé tehetné őket a valóságos, összetett pedagógiai helyzetekben való alkalmazáshoz.

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

	NT	Bp.	KT	Összesen (fő)
Kiváló	113	69	181	363
Jó	31	42	28	101
Elfogadható	1			1
Gyenge		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. *A hipotézisekre 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 megjelenik.

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

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

(Függelék.??? Old.)

A vizsgálati adatokból levont következtetések *összegzésként 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; konfliktus-megoldási módokat tanulnak, az attitűdök finom áthangolása a legtöbb esetben megtörténik. Megjelenik ugyan, de kevés az önismereti elem, így az alapképességek fejlesztése töredékes a rövid időtartam miatt, a viselkedés áttanulása, a valóságos tiszavirág-életű változás.

4.4. A lélektani csoportmunka a pedagógusképzésben

Az előző fejezetben ismertettem olyan vizsgálat eredményeit, amelyet nagy mintán, de az Egyesült Államokban végeztek.(LIEBERMAN) A másik kutatás a hazai lélektani csoportok hatékonyságáról szól.(BARCY) Az ezt követő ugyan kis mintán, de már a pedagógusok felkészítésében alkalmazott pszichológiai csoportmunka eredményeit vizsgálta.(BAGDY)

A tanári hatékonyságfejlesztő tréningek tapasztalatai pedig még konkrétan mutatták, hogy *a csoportos lélektanimunka alkalmas azoknak a képességeknek a fejlesztésére, amelyeket a pedagógus-személyiségben alapvetőnek tartunk.*

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

- Nem lehet érvényesíteni az önkéntesség elvét.
- A természetes (tankör) és mesterséges (pl.: önismereti csoport) csoportok egybeesése miatt a csoportfolyamatok és a reális társas kapcsolatok egymásra rétegződő 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 biztosíthatók.(BARCY, 2000.)

A fenti ellenérvek figyelembe vétele nagyon fontos, hiszen a lélektani

csoporthatásban a személyiségfejlődés lehetőségét és a sérülés elkerülését biztosítani kell. A kiképzett csoportvezetők alkalmazásával és a csoportmunka kereteinek biztosításával ezek a feltételek a képző intézményekben is megteremthetők. Ezek részletes kifejtése a Kapcsolat-program alapelveiben jelenik meg.

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 szakmai személyiség kialakításában, akkor keresnünk kell ezek működtetésének legmegfelelőbb kereteit és módjait.

Egy olyan minden hallgatóra érvényes képzési programot szükséges összeállítani, amely a pedagógus mesterségre való felkészítésben alapvető célnak tekinti az elméleti tudás mellett a pedagógus-személyiség kialakításának segítségét is.

Ennek a munkának a kereteit fogalmazom meg a következőkben, azon tapasztalataim alapján, amelyeket egyetemi pedagógusjelöltekkel való lélektani csoportmunkában közel tíz év alatt szereztem.

4.5. A KAPCSOLAT-program

Alapelvek

- A pedagógus legfontosabb munkaeszköze a személyisége.
- A pedagógus-személyiség 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 csoportklíma 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 “bölcsek 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 esetekben 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 csoporttagokkal 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 videofelvételek egyéni és csoportos formában történő felhasználását *visszajelentés* céljából.
- Ami ezeken a csoportokon történik csak annyiban értékes, amennyiben a külvilággal való mindennapos kapcsolataikat javítja, és a pedagógus-személyiség kialakulását segíti.

A KAPCSOLAT-program tartalma

Mottó: “Nem létezik olyan filozófia, meggyőződés vagy elvrendszer, amelynek elsajátítására bárkit rábeszélnek. Csak arra vállalkozhatom, hogy az én tapasztalatom pillanatnyi jelentőségét én értelmezem, és aszerint élek. 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 *csopartos 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 attitűdök áthangolódását és a magatartás korrekatív változását. *A személyiségfejlesztő program egészének célja az egyén változásának, fejlődésének elősegítése, élményfeldolgozása 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.*

4.5.1. Önismereti gyakorlat (30 óra)

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

A pedagógus-személyiség 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.

4.5.2. 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,
- kimotozhatja 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 *alapszerei a strukturált tapasztalatszerző gyakorlatok, a modell-tanulás, ösztönző emlékeztetések, megerősítés, viselkedés gyakorlása, viselkedési próbák, videós-magnós visszajelzések.*

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

A strukturált tanuláselméleti megközelítés szerint *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 attitűdökben bekövetkező változások követik és nem megelőzik a nyílt viselkedés változását.* Így e tréningek célja, a csoporttagok mások számára érzékelhető viselkedésének megváltoztatása.

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 van szükség:

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. megegyezéssel konfliktusmegoldás).
3. A modellnyújtás alkalmas 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 csak akkor, ha a csoporttag meglévő válaszrepertoárjában rendelkezik a szükséges 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 alkalmas azoknak a szociális készségeknek a gyakorlására, amelyekre a csoporttagnak a munkájában vagy a magánéletében szüksége lehet. *A tréning igazi célja a viselkedés megváltozása a csoporton kívüli természetes helyzetekben.* (LIBERMAN és mtsai.,1991.)

A szociális készségek tanulása sokféle keretben történhet. (kommunikációs tréning, konfliktuskezelő tréning, asszertív tréning stb.) De a pedagógusok és a pedagógusjelöltek számára jelenleg a leginkább elterjedt változat a GORDON tanári hatékonyságfejlesztő tréning. E tréning tartalmi jellemzőiről a pedagógusmesterség elemei között szereplő kommunikációs ügyességnél és a megegyezéssel konfliktusmegoldásnál már szóltam.

4.5.3. Helyzet- és konfliktusmegoldó gyakorlat (30 óra)

Tanulható, fejleszhető, megtapasztalható: saját iskolai és családi élmények szerepe a pedagógusi viselkedésben, iskolai helyzetek elemzése, korrektív viselkedés kipróbálása, szándékolt és valódi hatás különbözősége, konstruktív helyzetalkotás, gyors helyzetfelismerés, kreatív 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.

Az egyéni feladatok megtervezését konfliktuslistával segíthetjük, de ha a csoporttag ezektől eltérő helyzettel akar dolgozni, akkor a csoport vezetője segít a kívánt szerephelyzet

felépítésében. (Függelék 20. sz. melléklete)

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. Nagymértékben növeli a munka eredményességét, ha a visszajelentést, feldolgozást videofelvételekkel is segítjük.

A pedagógiai helyzetek dramatikus megjelenése az *“egészes” 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 történetek jobb megértéséhez.

“A szerep, a pozíció melyet a személy átél, fokról fokra felébreszti azt a kognitív-emocionális tartományt, mely személyes élettörténetéből rárimel 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 részt vesznek, melyek kicsúsznak a tudat szociális fegyelme alól. A játék helyzetben a kétfajta közlés mód, 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 élményszerű aspektusának feldolgozása adja a csoport munkáját, amely a szerepgazdagítás hatékony eszköze.

Külön kell szólnunk az iskolai helyzetek kapcsán a *csoportos beszélgetés vezetéséről.* A csoporttagok szabadon választott témákról vezetik a beszélgetéseket a saját társaikkal. SZABÓ ILDIKÓ tanulmányában részletesen kifejti a csoportos beszélgetés előnyeit, tartalmi és módszertani jellemzőit. Azzal kezdi írását, hogy a tanár-diák kapcsolatban a csoportos beszélgetéseknek olyan nagy jelentőségük van, hogy az iskolai kommunikációnak ezt az alapvető módszerét nem lehet elégszer újra felfedezni. (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 másikon 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.

4.5.4. Esetmegbeszélő csoport (30 óra)

Tanulható, fejleszhető, 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 módszert orvoscsoportok számára. Ma már sokféle más módszert is alkalmaznak a szakmai problémák csoportos megbeszélésére, feldolgozására.

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

Az orvosok, pszichológusok 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 elhárító mechanizmusok, rejtett kompetencia-feszültségek.

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

A FÜRI ANNA és ZSÁR ANNA leírásában megismert módszer alapján fogalmazom meg az esetmegbeszélő csoport egy lehetséges változatának főbb jellemzőit.

Ebben a csoportmunkában a tanítási gyakorlaton lévő hallgatók vesznek részt, akik valószínűleg találkoznak olyan nevelési problémával, amely szokatlanul zavaró és nehéz számukra, amelyről azt gondolják, hogy nem tudják megoldani. Úgy gondoljuk, hogy mindenki számára hasznos a “szokatlanul problémás gyerekek” eseteinek megbeszélése.

A pedagógusjelöltek a beszámoló kapcsán újra végiggondolják a gyerekekkel kapcsolatos történeteket, és az esetismertetések során olyan részletek is eszükbe juthatnak, amelyek felett eddig elsiklottak. Megfogalmazhatják az esettel kapcsolatos, eddig ki nem mondott gondolataikat, érzéseiket. A csoporttagok kérdéseikkel és hozzászólásaikkal segíthetnek abban, hogy jobban megértsék a konfliktus hátterét. Javaslatokat tehetnek a megoldásra. A csoport azonban csak akkor képes aktívan részt venni ebben a folyamatban, ha beleéli magát az esetismertető helyébe, ehhez pedig az szükséges, hogy a beszámoló nagyon részletes és érzelemgazdag legyen, hogy a gyereket szinte élénk varázsolja, megjelenítse; hogy részletesen kitérjen arra, hogy a pedagógusjelölt hogyan viselkedik a gyerekekkel, mit gondol róla, kihez hasonlítja, milyen érzelmek és indulatok támadtak benne, amikor együtt voltak; tehát színesen lefesse kettőjük kapcsolatát. (FÜRI - ZSÁR, 1986.)

A csoport minden tagja tart esetismertetést, de ennek időpontját mindenki 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 találkozás is 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 gyermek és a problémája közötti kapcsolat*

Ezen a szinten a bemutatott eset háttérének (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 viszonya. Az egyenrangú státusz, a mindentudó csoportvezetői szerep elkerülése segíti a bátorító-támogató légkör kialakulását a csoportban. Alkalmanként sor kerülhet a fenti viszonyok aktuális értelmezésére is.

Az analitikus irányultságú Bálint csoportoktól eltérő módszereket alkalmazó esetmegbeszélésekkel is találkozhatunk. A legszembetűnőbb módszerbeli változás a dramatikus megjelenítés alkalmazása, 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 normákkal ismerkednek meg. Ahhoz, hogy ez a frissen megindult változás tartós lehessen, megvitatásokkal meg kell támogatni a viselkedésp próbákat. Az iskolában a gyakorló tanítás és a magántanítás során megélt pedagógiai élményeket a megértésen keresztül tapasztalattá, a további fejlődés forrásává lehet tenni.

Összegzés

Dolgozatom végén kísérletet teszek arra, hogy összefoglaljam kutatómunkám eredményeit, számba vegyem a nyitva maradt kérdéseket, és néhány gondolattal kitérjek a munka folytatásának irányaira.

A kutatás céljaként a következőket fogalmaztam meg:

1. A pedagógus mesterség tartalmának körvonalazása a szakirodalom feltárása és empirikus vizsgálatok eredményei alapján.
2. A pedagógus-személyiség jelentőségének bizonyítása az eredményes professzionális viselkedésben.
3. A pedagógus-személyiség fejleszthetőségének igazolása külföldi és hazai kísérletek eredményei alapján.
4. Egy lehetséges program megfogalmazása a pedagógus-személyiség kialakulásának segítésére.

A kutatómunka során a következő eredmények születtek:

- A változó társadalmi folyamatok között működő pedagógiai valóság egy szeletének feltárása az osztályfőnöki vizsgálat által, melynek eredményei fontos információkkal segítettek a pedagógus mesterség tartalmának pontosítását.
- A pedagógus mesterség korszerű tartalmának meghatározása, amelyben jelentőségének megfelelően tükröződik a szakmai személyiség fontossága a pedagógiai munkában.
- A más tudományterületen elfogadott kutatási eredmények felhasználása a pedagógus mesterség tartalmi kérdéseinek vizsgálatában és a pedagógus-személyiség kialakulását segítő módszerek leírásában.
- Egy olyan modell kialakítása, amely további kutatás alapját képezheti. Egy gondolati keret felvázolása, amely szakmailag megítélhető formában leírja a pedagógus mesterség egy lehetséges értelmezési keretét.

Mielőtt összefoglalnám a hipotézisek alapján a legfontosabb következtetéseket talán érdemes áttekinteni, hogy kutatás eredményei napjainkban mit jelentenek a pedagógusképzés megújításának szempontjából.

A pedagógusoktól elvárt professzionális tudás tartalma jelentősen megváltozott. Az új feladatok új kompetenciákat igényelnek. Az iskola alapfeladataivá váltak a kommunikációs

és kapcsolati kultúra fejlesztése, az együttműködési, a tanulási alapkészségek kialakítása. Ezeket a feladatokat csak a korszerű pedagógus mesterség birtokában lévő pedagógusok képesek megoldani. A megfelelő szakmai tudás megszerzése a pedagógusképzés hagyományos módszereivel és munkaformáiban nem lehetséges, így új módszerek alkalmazására van szükség. A kiscsoportos lélektani munka több szempontból is kihívás a pedagógusképző intézmények számára. Hiányoznak a megfelelő felkészültségű csoportvezetők, nehezen teremthetők meg a hatékony csoportmunka megfelelő keretei, feltételei, de a legnagyobb gondot a magas hallgatói létszám kiszolgálása okozza.

A kérdés az, van-e lehetőség a szükséges szakmai felkészültség gazdaságosabb módszerrel történő megszerzésére. Ha a válasz nincs, akkor a pedagógusképző intézménynek nem lehet más választása, minthogy meg kell teremtenie a professzionális tudás megszerzésének ezt a lehetőségét.

Amikor a leendő pedagógusok szakmai tudásával kapcsolatos kérdésekben véleményt mondunk nagyon nagy a felelősségünk. A felkészületlen, szorongó, bizonytalan pedagógus nem tud eredményesen dolgozni, sokat árthat a gyerekeknek és maga is megbetegedhet az állandó frusztráltság, örömtelenség, elégedetlenség pszichés terhével.

Jelen kutatásnak nem feladata a kutatási eredmények gyakorlati megvalósításának vizsgálata, de a pedagógusképzésben ezen a területen tíz éve dolgozó szakemberként szükségesnek tartottam, hogy ezt a kitérőt megtegyem.

A kutatás során megfogalmazott hipotézisek alapján a következő *következtetéseket* fogalmazhatom meg.

- A pedagógus mesterség tartalmának pontosabb meghatározását segítette az osztályfőnökök körében végzett vizsgálat, mivel feltárultak a szakmáról, a saját felkészültségükről való gondolkodásuk jellemzői.
- A pedagógus mesterség tartalma leírható, a szakmai személyiség elemeinek fejleszthetősége igazolható.
- A pedagógus-személyiség a pedagógusképzés keretein belül, új módszerekkel, munkaformákkal fejleszthető.
- Mind az empirikus vizsgálat eredményei, mind a teoretikus munkák elemzésesei hozzájárulnak a pedagógus mesterség további pontosabb, mélyebb vizsgálatához.

Az empirikus vizsgálat eredményei alapján megfogalmazható *megállapítások*:

1. *A pedagógusok gondolkodásában jelen vannak az iskola új kihívásaihoz kapcsolódó munkafeladatok.* A kommunikációs kultúra fejlesztése, a kooperáció jelentősége, a konfliktuskezelés, a viselkedéskultúra, egészséges magatartás, a tanulási kultúra kérdései. (Ezek összecsengenek az oktatáskutatók megállapításaival, sőt az UNESCO Delors-jelentés ajánlásaival is.)(HALÁSZ, 1996., MAJZIK, 1997.)

2. A pedagógiai munka tengelyében *a pedagógus kommunikációs és kapcsolati kultúrája* áll. A pedagógusok sikerei és kudarcai pozitív és negatív kapcsolati jellemzők mentén fogalmazódnak meg. Az iskola világának változása igényli az eredményes kapcsolat építését a diákokkal, valamint az egyénre szabott segítő-fejlesztő beállítódást. A pedagógiai gyakorlat valóságos munkafadataihoz szükséges kompetenciák között a kommunikációs készségek, az együttműködési készség, a szilárd értékrend és a személyiségfejlesztéshez kapcsolódó pszichológiai ismeretek szerepeltek a fontossági rangsor élén.

3. A preferált továbbképzési témák jelzik a “személyiség-eszközösség” hiányosságait, a kapcsolati nehézségeket, mivel a pedagógusok leginkább a magatartási problémák, konfliktuskezelési gondok orvoslásához keresnének megfelelő módszereket.

4. *Az általános iskolában és a középiskolában dolgozó pedagógusok között jelentős beállítódásbeli különbség van.* Míg az általános iskolában dolgozók sokkal inkább magukénak érzik a komplex pedagógiai tevékenységet, addig a középiskolában dolgozó pedagógusok nem tartják annyira feladatuknak a diákok problémáival való foglalkozást, a személyességet, közösség fejlesztését, viszont több fegyelmezési gondról számolnak be. Az iskolai feladatokban és célkitűzésekben azonosan gondolkodnak, de az egyetemi végzettségű tanárok a felkészültségüket nem tartják annyira jónak, mint azok, akik főiskolát végeztek. Az a feltételezésünk, hogy az egyetemi és főiskolai tanárképzés tartalmi eltérései okozzák a különbséget. Ez a kérdés további vizsgálatot igényel.

Az empirikus vizsgálat eredményei nagy szerepet játszottak *a pedagógus mesterség tartalmának megállapításában*, amelyet jelenleg hét pontban foglaltam össze.

5. *A teoretikus háttér*, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről.
6. A pedagógiai helyzetek, jelenségek *elemzési képessége*, a kompetencia határok biztos felismerése.
7. *A mentális egészség és alkalmasság* (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).
8. *A bizalomteli légkör megteremtésének képessége*, melynek elemei: az elfogadás, az empátia és a kongruencia.
9. *Az együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel, kollégákkal, vezetőkkel, és más szakemberekkel.*
10. *A hatékony tanítás képessége.* Az adott szaktárgy pontos és alapos tudása, gazdag oktatáslélektani, módszertani ismeretek, a hatékony tanulást segítő tanítástechnikai készségek, stb.
11. *A professzionális viselkedés-biztonság*, amelynek elemei:
 - a kommunikációs ügyesség,
 - a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár,
 - a gyors helyzetfelismerés, valamint a konstruktív helyzetalakítás,
 - a kreatív konfliktusmegoldáshoz szükséges képességek.

Ez az elemsor a további vizsgálatok alapján változhat, illetve lehetőség lesz az egyes elemek részletesebb kidolgozására. A pedagógus mesterség vizsgálata során kiemelten foglalkoztam a pedagógus-személyiség kérdésével és így a leírásban az ehhez a területhez kapcsolódó tartalmak nagyobb jelentőséget kaptak, mint a hatékony tanítás képessége.

A kutatás folytatásában változatlanul fontosnak tartom a *kétirányú munkát*. Egyrészt a pedagógiai valóság jelenségeinek feltárását, különösen az osztálytermi interakciók szintjén a pedagógus mesterség elemeinek részletesebb kidolgozása céljából, másrészt a pedagógusképzésben alkalmazható hatékony képzési formák kísérleti kipróbálását, hatékonyságuk vizsgálatát.

Kutatásunk során fölmerült az a kérdés, hogy a kérdőíves vizsgálat bizonytalan értékű válaszokat eredményezhet, mert a megkérdezettek az elvárásoknak megfelelően válaszolnak. Ebből következően a pedagógiai gyakorlat valóságos jellemzői esetenként jelentősen eltérhetnek a vizsgálati eredményektől. Az osztályfőnöki vizsgálat során

megfigyelhető volt az is, hogy a “kényesebb” kérdések esetén nagyobb arányban hiányoztak a válaszok. (pl. Vannak-e fegyelmezési problémái?) A pedagógus csoportokban szerzett tapasztalataim alapján azt gondolom, hogy ezekre a kérdésekre igaz válaszokat, meleg támogató légkörben, személyes kapcsolatokban kaphatunk.

A pedagógiai gyakorlat vizsgálatában új lehetőségeket teremt a videokamera használata, mivel az iskolai felvételek lehetővé teszik a tanár-diák interakciók mikroelemzését, és így lehetőség van a hatékony módszerek pontosabb leírására is. A videofelvételekkel összekapcsolt kutatómunka a közvetlen interakció-központú tanítási, probléma-megoldási, konfliktuskezelési modellek kidolgozásához nyújthat segítséget.

Ugyanez az eszköz alkalmazható a pedagógusképzés tréningfoglalkozásain is, mert az eddigi tapasztalatok igazolták, hogy a “video-képekkel” történő munka (többféle módon is) növeli a pedagógiai képességek fejlesztésének hatékonyságát.

A Veszprémi Egyetem tanárképzési programjában évtizedes tapasztalatunk van a különböző kiscsoportos munkák eredményességéről. A hallgatók mind az önismereti gyakorlatot, mind a (videós) helyzetgyakorlatot hasznosnak ítélik meg a visszajelző lapokon. Az önismereti gyakorlatokon különösen meghatározó élményt jelent számukra a csoportok légköre, a bennük megtapasztalható kapcsolati minőségek: a bizalom, az egymásra való odafigyelés fontossága, a személyesség ereje a kapcsolatokban, a visszajelzések hasznossága, egymás elfogadása, a közös munkában való szabadság stb. A helyzetgyakorlatokban pedig a pedagógiai munka összetettsége, a saját stílus megfigyelése a szituációs játékról készült videofelvételek visszajátszása során, a beavatkozások szándékolt és valóságos hatásának elemzése azok az elemek, amelyek a leginkább megérintik a hallgatókat. Ezeknek a csoportoknak a hatékonyságvizsgálata új kutatási kihívást jelent.

A további munka főbb kérdéseit a következők jelentik:

- Milyen új módszerekkel lehet megismerni a pedagógiai folyamatokat, különösen az osztálytermi interakciókat?
- Hogyan lehet a pedagógus mesterség tartalmát az interakciók szintjén, strukturáltan leírni?
- Milyen megújított komplex programmal készíthetők fel a pedagógusjelöltek a professzionális munkára, különös tekintettel a szakmai személyiség szerepére?

1. sz. melléklet

Országos Közoktatási Intézet
1051 Budapest
Dorottya u. 8.

--	--	--	--

Sorszám

A válaszadás önkéntes

KÉRDŐÍV

Osztályfőnökök és osztályfőnöki órák

Tisztelt Tanárnő! Tisztelt Tanár Úr!

Szeretnénk megismerni, hogy az átalakuló magyar oktatási rendszerben mi jellemzi az osztályfőnökök gyakorlatát, mi történik az osztályfőnöki órákon, milyen problémákkal néznek szembe az osztályfőnökök és milyen elképzeléseik vannak az osztályfőnöki szerepről. Kérjük, válaszoljon az itt következő kérdésekre. A válaszokat természetesen névtelenül dolgozzuk fel. Az eredményeket tanulmányban tesszük közzé. Reméljük, ennek a kutatásnak az eredményei is hozzájárulnak majd ahhoz, hogy az osztályfőnöki szerep és az osztályfőnöki óra kérdésében mindannyian tisztábban lássunk.
Közreműködését előre is köszönjük.

Dr. Szekszárdi Júlia
a kutatás vezetője

Az iskola neve:.....

A kérdezés helye:.....

Megye:.....

A kérdezés ideje: 1998......

Kérdező:.....

Az iskola képzési profiljai

	van	nincs
4 osztályos általános iskola		
6 osztályos általános iskola		
8 osztályos általános iskola		
szakiskola		
szakmunkásképző		
szakközépiskola		
4 osztályos gimnázium		
6 osztályos gimnázium		
8 osztályos gimnázium		
egyéb:		

KÉRJÜK, MINDEGYIK KÉRDÉSRE VÁLASZOLJON!
AZ ADOTT INSTRUKCIÓNAK MEGFELELŐEN KARIKÁZZA BE A VÁLASZTOTT VÁLASZVARIÁCIÓ ELŐTTI SZÁMOT VAGY TEGYEN X-ET A TÁBLÁZATOK MEGFELELŐ NÉGYZETÉBE, ILLETVE ÍRJA BE VÁLASZÁT A KIPONTOZOTT HELYEKRE.

I. SZEMÉLYI ADATOK

1. Neme:

- 1 - férfi
- 2 - nő

2. Életkora:.....év

- 1 - 30 év alatti
- 2 - 31 - 45 éves
- 3 - 46 - 60 éves
- 4 - 61 és ennél több

3. Lakóhelye:

- 1 - főváros
- 2 - megyeszékhely
- 3 - egyéb város
- 4 - község

4. Legmagasabb iskolai végzettsége:

- 1 - óvónőképző főiskola
- 2 - tanítóképző főiskola
- 3 - tanárképző főiskola
- 4 - tudományegyetem
- 5 - egyéb

5. Szakja(i):

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

6. Milyen tárgya(ka)t tanít Ön?

Tantárgy:	A saját osztályában		Más osztályokban
	az osztály egészének	az osztály egy részének	

7. Az osztályfőnöki órán kívül összesen heti hány órája van az osztályában?

.....óra

8. És milyen tanórákon kívüli foglalkozásokat vezet Ön?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

9. Hány éve van Ön a pedagógus pályán?

..... éve

10. Van-e Önnek valamilyen funkciója az iskolában?

- 1 - igazgatóhelyettes
- 2 - az osztályfőnöki munkaközösség vezetője
- 3 - gyermekvédelmi felelős

- 4 - egyéb, mégpedig:
5 - nincs funkciója

11. Az elmúlt öt évben részt vett-e Ön olyan pedagógus továbbképzésben, amely az osztályfőnöki munkával volt kapcsolatban?

- 1 - igen
2 - nem

HA RÉSZT VETT

12. A továbbképzés címe, jellege, óraszama

A továbbképzés		
címe:	jellege	óraszama
1.		
2.		
3.		

13. Mit gondol Ön az osztályfőnökök továbbképzéséről?

- 1 - szükségesnek tartja
2 - nem tartja szükségesnek

HA SZÜKSÉGESNEK TARTJA

14. Mennyire tartja fontosnak, hogy a következő témák szerepeljenek a továbbképzéseken?

Kérjük, osztályozzon minden sorban 1-5-ig! Az 1-es azt jelenti, hogy a téma egyáltalán nem fontos, az 5-ös azt, hogy nagyon fontos.

fejlődéslélektani ismeretek	1	2	3	4	5
nevelésmódszertani kérdések	1	2	3	4	5
mentálhigiéniá az iskolában	1	2	3	4	5
az iskolai konfliktusok kezelése	1	2	3	4	5
az osztályfőnöki munka tartalma	1	2	3	4	5
a pedagógusok lelki egészségének megőrzése	1	2	3	4	5
az osztályfőnöki órák tervezése	1	2	3	4	5
az egyéni és csoportos beszélgetések vezetése	1	2	3	4	5
személyiségfejlesztő játékok az osztályfőnöki munkában	1	2	3	4	5
különböző módszerek az osztályfőnöki órán	1	2	3	4	5
a diákok megismerésének módjai	1	2	3	4	5
neveléslélektani vizsgálatok az osztályban	1	2	3	4	5
a tanár-diák jó kapcsolatának alakítása	1	2	3	4	5
a drogfogyasztás megelőzése	1	2	3	4	5
magatartási problémák kezelése	1	2	3	4	5
egyéb:.....	1	2	3	4	5

II. AZ ISKOLA PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁRÓL

15. Az Önök iskolai dokumentációja (SZMSZ, pedagógiai program, helyi tanterv) külön részben is foglalkozik-e az osztályfőnökök munkájával és feladataival?

- 1 - igen
- 2 - nem
- 3 - nem tudom

16. Az Önök iskolájában vannak-e olyan pedagógiai feladatok, amelyeket csak az osztályfőnök láthat el?

- 1 - vannak
- 2 - nincsenek
- 3 - nem tudom

HA VANNAK

17. Melyek ezek a pedagógiai feladatok?

.....
.....
.....

18. Az iskola pedagógiai programjában szerepel-e önálló osztályfőnöki tanterv?

- 1 - igen
- 2 - nem
- 3 - nem tudom

HA SZEREPEL

19. A pedagógiai program nevelési területre vonatkozó részének kidolgozásában Ön részt vett-e?

- 1 - igen
- 2 - nem

20. A NAT bevezetésével megmarad-e az Önök iskolájában osztályfőnöki óra?

- 1 - igen
- 2 - nem

HA IGEN

21. Mely évfolyamokon:.....

- 1 - heti 1 óra
- 2 - heti 2 óra
- 3 - tömbösítve kéthetenkéntóra
- 4 - egyéb:.....

22. A NAT bevezetését követően megmarad-e az “osztályfőnöki óra” elnevezés?

- 1 - igen
- 2 - nem,.....ra/re változik

23. Készültek-e az iskolában olyan tantárgyi programok, amelyek az osztályfőnök közreműködésére számítanak?

- 1 - igen
- 2 - nem
- 3 - nem tudom

24. Részt vett-e Ön osztályfőnöki minőségében valamelyik tantárgyi program készítésében?

- 1 - igen
- 2 - nem

HA IGEN

25. Konkrétan melyik tantárgyi program készítésében vett Ön részt?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

26. Készül-e Önöknél iskolai szinten osztályfőnöki munkaterv?

- 1 - igen
- 2 - nem
- 3 - nem tudom

27. Beépítettek-e az osztályfőnöki munkatervbe valamilyen speciális, már kidolgozott programot, illetve módszert?

A program elnevezése	Igen			Nem
	minden osztály számára	évfolyamonként 1-2 osztály számára	1-2 osztály számára	
DADA program				
Ifjúsági Gordon tréning				
A Chef-program				
Tanulásmódszertan				
.....				
.....				
.....				

28. Készül-e Önöknél évfolyami szinten osztályfőnöki munkaterv?

- 1 - igen

- 2 - nem
- 3 - nem tudom

29. Működik-e az iskolában osztályfőnöki munkaközösség?

- 1 - igen
- 2 - nem

HA IGEN

30. Részt vett-e az osztályfőnöki munkaközösség a pedagógiai program elkészítésében?

- 1 - igen
- 2 - nem
- 3 - nem tudom

31. Meghatározza-e az Önök iskolájának pedagógiai programja az osztályfőnöki munkaközösség funkcióit és működése kereteit?

- 1 - igen
- 2 - nem
- 3 - nem tudom

32. Tapasztalatai szerint az Önök iskolájában az osztályfőnökök többsége az osztályfőnöki munkatervet

- 1 - teljes egészében megvalósítja
- 2 - többé-kevésbé megvalósítja,
- 3 - nem igazán valósítja meg
- 4 - egyáltalán nem valósítja meg

33. Az Önök iskolájának pedagógiai programjában szerepelnek-e a következő célkitűzések?

	Szerepel	Nem szerepel
a tanulók jogtudatának fejlesztése		
a társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése		
a tolerancia fejlesztése		
a szolidaritás fejlesztése		
a szenvedélybetegségek megelőzése		
a tanulók világban való tájékozódásának elősegítése		
a demokratikus készségek kialakítása		
az igazságosság problémáinak megbeszélése		
a tanárok és a diákok közötti konfliktusok megbeszélése		
a tanulás megtanulása		
az értékrend kialakulásának elősegítése		
a viselkedéskultúra fejlesztése		
az osztály aktuális problémáinak megbeszélése		
az egészségre káros szokások kialakulásának megelőzése		
a szexuális élettel kapcsolatos kérdések megbeszélése		
váratlan élmények, események feldolgozása		

III. AZ ISKOLA GYAKORLATÁRÓL

34. Az Önök iskolájának mi a három legfontosabb pedagógiai feladata?

- 1
- 2
- 3

35. Az Önök iskolájában van-e különbség egy-egy évfolyamon belül az osztályok között a tanulmányi teljesítmény szempontból?

- 1 - van
- 2 - nincs

HA VAN

36. Miből adódik az osztályok közötti különbség?

-
-

37. Tapasztalatai szerint az Önök iskolájában a tanulók többsége inkább igényli vagy inkább nem, hogy hetente legyen olyan óra, amikor ugyanazzal a tanárral rendszeresen megbeszélhetik az osztály egészét foglalkoztató kérdéseket?

- 1 - inkább igényli
- 2 - inkább nem igényli

38. Az Önök iskolájában a tanárok többsége inkább szükségesnek tartja vagy inkább nem tartja szükségesnek, hogy legyenek osztályfőnöki órák?

- 1 - inkább szükségesnek tartja
- 2 - inkább nem tartja szükségesnek

39. Ön szerint szükség van-e rendszeres osztályfőnöki órákra?

- 1 - szükség van rájuk
- 2 - nincs szükség rájuk

40. Az Önök iskolájában az osztályfőnökök milyen kedvezményt kapnak?

- 1 - heti egy órát
- 2 - egyéb kedvezményt, mégpedig:.....
- 3 - nem kapnak semmilyen kedvezményt

41. Az Önök iskolájában az osztályfőnökök minden évfolyamon ...

- 1 - egyformán kapnak-e pótlékot vagy
- 2 - nem egyformán?

HA EGYFORMÁN

42. Mennyi Önöknél az osztályfőnöki pótlék?

.....Ft/hónap

HA NEM EGYFORMÁN

43. Mely évfolyamokon kapnak többet az osztályfőnökök?

- 1 - az első évfolyamon
- 2 - a végzős évfolyamon
- 3 - az elsón és az utolsón
- 4 - az újjá szerveződő osztályokban
- 5 - egyéb válasz: egyéb módon differenciálnak:.....

HA NEM EGYFORMÁN

44. Mennyi Önöknél az osztályfőnöki pótlék alsó és felső határa?

Alsó határ:..... Ft/hónap

Felső határ:..... Ft/hónap

45. Az Önök iskolájában meghatározzák-e konkrétan az osztályfőnöki munka tartalmát?

- 1 - igen
- 2 - nem

46. Az Önök iskolájában az osztályfőnöki munkaközösség

- 1 - alkalmyszerűen tart megbeszéléseket,
- 2 - rendszeresen, meghatározott időközönként vagy
- 3 - egyáltalán nem tart megbeszéléseket?

47. Az osztályfőnöki munkaközösség megbeszélésein

- 1 - csak aktuális kérdésekkel foglalkoznak vagy
- 2 - általános, elvi jellegű kérdésekkel is?

48. Hogyan tartják a kapcsolatot az osztályfőnökök az osztályban tanító más tanárokkal?

- 1 - rendszeresen tartanak közös megbeszéléseket
- 2 - alkalmyszerűen egyénileg

3 - ha valamilyen konkrét (fegyelmezési, magatartási, tanulmányi stb.) probléma adódik összehívják a kollégákat

4 - egyéb módon, mégpedig:.....

49. Van-e az iskolában gyermek-, illetve ifjúságvédelmi felelős?

- 1 - van
- 2 - nincs

HA VAN

50. Hogyan tartják a kapcsolatot az osztályfőnökök a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel?

- 1 - alkalmyszerűen, a problémáktól függően keresik meg
- 2 - a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős rendszeresen részt vesz az osztályfőnöki munkaközösség megbeszélésein
- 3 - egyéb módon, mégpedig:.....

51. A tanórán kívül hetente átlagosan mennyi időt tölt el Ön az osztályfőnöki teendőkkel?

Hetente..... órát

52. Ön személy szerint szokta-e értékelni valamilyen módon a tanulók osztályfőnöki órákon nyújtott teljesítményét?

- 1 - igen
- 2 - nem

HA IGEN

53. Milyen értékelési módot vagy módokat szokott használni?

	gyakran	ritkán	soha
szóbeli értékelés			
szöveges értékelés			
osztályzás			
egyéb módszer:.....			

54. A NAT bevezetése után tervezi-e, hogy valamilyen módon értékeli majd a tanulók osztályfőnöki órákon nyújtott teljesítményét?

- 1 - igen
- 2 - nem

HA IGEN

55. Milyen értékelési módra vagy módokra gondol?

(Több válasz is adható)

- 1 - szóbeli értékelés
- 2 - szöveges értékelés
- 3 - osztályzás
- 4 - egyéb módszer:.....

IV. AZ ÖN OSZTÁLYÁRÓL

56. Jelenleg milyen évfolyamo(ko)n osztályfőnök Ön?

(Kérjük, hogy a 4, 6 és 8 osztályos gimnáziumi osztályokban, a különböző szakközépiskolai és szakmunkásképző osztályokban tanítók is az évfolyamok folyamatos számozása szerint válaszoljanak.)

	db
1. évfolyam	.....osztálya
2. évfolyam	.....osztálya
3. évfolyam	.....osztálya
4. évfolyam	.....osztálya
5. évfolyam	.....osztálya
6. évfolyam	.....osztálya
7. évfolyam	.....osztálya
8. évfolyam	.....osztálya
9. évfolyam	.....osztálya
10. évfolyam	.....osztálya
11. évfolyam	.....osztálya
12. évfolyam	.....osztálya
13. évfolyam	.....osztálya

14 - egyéb válasz:.....

57. Az az osztály, amelyikben Ön osztályfőnök

- 1 - általános iskolai,
- 2 - gimnáziumi,
- 3 - szakközépiskolai vagy
- 4 - szakmunkásképző osztály

58. Az osztályába járó tanulók száma:

.....lány fiú

59. Milyen szempontok alapján kerültek a tanulók az Ön osztályába?

- 1 - véletlenszerűen
- 2 - a szülők, a tanulók választották a pedagógust (illetve a programot)
- 3 - felvételi vizsgával
- 4- osztályok összevonásának eredményeként
- 5 - lassabban haladók csoportja

- 6 - jól teljesítők csoportja
- 7 - egyéb módon:.....

60. Mennyi idő óta osztályfőnöke Ön jelenlegi osztályának?

- 1 - egy éve
- 2 - két éve
- 3 - három éve
- 4 - négy éve
- 5 - egyéb:.....

61. Van-e az osztályának saját tanterme?

- 1 - van
- 2 - nincs, mert:

62. Az Ön osztálya az évfolyam többi osztályához képest milyenek mondható?

	A legjobb	Jó	Közepes	Gyenge	A legrosszabb
tanulmányi szempontból?					
fegyelmezési, magatartási szempontból?					
közösségi szempontból?					

63. Van-e csoportbontás az Ön osztályában?

- 1 - van
- 2 - nincs

HA VAN

64. Mely tanórákon, és milyen szempontok szerint?

Tanórák	A csoportbontás szempontjai

65. Az Ön osztályában foglalkoznak-e külön is az átlagosnál tehetségesebb tanulókkal?

- 1 - igen
- 2 - nem

HA IGEN

66. Milyen formában?

1.
2.
3.

HA NEM

67. Tervezik-e, hogy külön is foglalkozzanak az Ön osztályában az átlagosnál tehetségesebb tanulókkal?

- 1 - igen
- 2 - nem

68. Foglalkoznak-e az Ön osztályában külön is azokkal a tanulókkal, akik valamilyen területen lemaradnak a többiektől?

- 1 - igen
- 2 - nem, és nem is tervezik
- 3 - nem, de tervezik

HA IGEN

69. Milyen formában?

1.
2.
3.

70. Mennyire elégedett Ön a jelenlegi osztályával?

- 5 - teljesen
- 4 - nagy mértékben
- 3 - közepesen
- 2 - kicsit
- 1 - egyáltalán nem

71. Tapasztalatai szerint az Ön osztályában mennyire jellemzik a következők azokat a gyerekeket, akik egymással barátkoznak?

Minősítse a következőkben felsorolt szempontokat 1-től 5-ig!

Mennyire jellemzi a barátokat...	nem nagyon				
	jellemzi				
családjaik hasonló anyagi helyzete	1	2	3	4	5
családjaik hasonló életfelfogása	1	2	3	4	5
hasonló tanulmányi eredményük	1	2	3	4	5
hasonló szabadidős tevékenységük	1	2	3	4	5

hasonló érdeklődésük	1	2	3	4	5
hasonló iskolai magatartásuk	1	2	3	4	5
azonos nemzeti, nemzetiségi vagy etnikai hovatartozásuk?	1	2	3	4	5

72. Az Ön osztályában vannak-e olyan tanulók, akik valamilyen kisebbséghez tartoznak?

- 1 - igen
2 - nem

HA IGEN

73. Hány tanuló tartozik valamilyen kisebbséghez?

Kisebbségek	Fő	Százalékos arányuk
1.		
2.		
3.		

74. Az Ön osztályára mennyire jellemző ...

Jelölje a következő táblázatban a véleményének megfelelő számjegyet!

	nem					nagyon				
	jellemző									
a versenyszellem?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a közösségi szellem?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a tanárokkal való jó viszony?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a széthúzás?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a közömbösség?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a szorgalom?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
az iskola szeretete?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
az érdeklődés?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a kritikusság?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a segítőkészség?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a fegyelmezettség?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a durvaság?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

75. Milyenek látja kapcsolatát jelenlegi osztályával?

- 5 - nagyon jónak
4 - inkább jónak
3 - közepesnek
2 - inkább rossznak
1 - nagyon rossznak

76. Milyen problémákat tart osztályfőnökként a legjelentősebbeknek jelenlegi osztályában?

1.

- 2.
- 3.

77. Osztályfőnöki munkájában milyen jellegű szakmai ismereteit tudja a leginkább hasznosítani?

.....
.....
.....

78. Szokott-e a szünetekben találkozni osztálya tanulóival?

- 1 - gyakran
- 2 - néha
- 3 - soha

79. Vannak-e olyan alkalmak a tanórákon kívül, amikor együtt lehet osztálya tanulóival?

- 1 - vannak, mégpedig:
-
- 2 - nincsenek

80. Szeret-e Ön osztályfőnök lenni?

- 1 - szeretek
- 2 - nem szeretek
- 3 - nem tudom eldönteni

81. Vannak-e Önnek fegyelmezési problémái?

- 1 - vannak
- 2 - nincsenek

HA VANNAK

82. Milyen fegyelmezési problémái vannak?

.....
.....
.....

83. Milyen eszközökkel fegyelmez Ön?

.....
.....

.....

V. AZ OSZTÁLYFŐNÖKÖK TEVÉKENYSÉGÉRŐL

84. Feladata-e Önnek osztályfőnökként...

	Igen	Nem
A fegyelem biztosítása?		
Az osztállyal kapcsolatos adminisztráció ellátása?		
A tanulók ülésrendjének kijelölése?		
Az igazgató intézkedéseinek végrehajtása?		
Fegyelmi büntetés kiosztása?		
Rendszeres kapcsolattartás a szülőkkel?		
A tehetséges gyerekek differenciált fejlesztése?		
A lemaradók felzárkózásának elősegítése?		
A szülők tájékoztatása aktuális iskolai ügyekről?		
Szülők tájékoztatása gyermekük iskolai előmeneteléről?		
A tanulók érdekeinek képviselése az iskola előtt?		
A tanulók tájékoztatása iskolai ügyekről?		
A tanulók egyéni problémáinak megismerése?		
A mulasztások számontartása?		
Rendszeres konzultáció az osztályban tanító tanárokkal?		
Az osztály és a tanárok közötti viszony koordinálása?		
A tanulók tanulmányi előmenetelének segítése?		
A tanulók otthoni körülményeinek megismerése?		
A közösségi élet kialakulásának elősegítése?		
A tanulók személyiségének alakítása?		
A tankönyvek árusítása?		
Kirándulások és szabadidőprogramok szervezése?		

85. Az osztályfőnöki órákon szokott-e Ön élni a következő módszerekkel?

	Gyakran	Néha	Soha
Kötetlen beszélgetés			
Külső szakemberek meghívása			
Más tanárok meghívása			
Tanulók által tartott kiselőadások			
A tanulók élményeinek megbeszélése			
Szituációs játékok			
Szépirodalmi művek megbeszélése			
Szociometriai vizsgálat			
Önismereti játékok			
Gyakorlati helyzetek megoldása			
Filmek megbeszélése			
Újságcikkek gyűjtése és megbeszélése			
Felmérések készítése az osztályban			
Írott és tárgyi dokumentumok gyűjtése			
Az ifjúsági kultúra jelenségeinek megbeszélése			

Egyéb módszer:			
----------------------	--	--	--

86. Mennyire tartja fontosnak saját osztályfőnöki tevékenységében a következőket?

	nem		nagyon		
	fontos				
A fegyelem biztosítása	1	2	3	4	5
Az osztállyal kapcsolatos adminisztráció ellátása	1	2	3	4	5
A tanulók ülésrendjének kijelölése	1	2	3	4	5
Az igazgató intézkedéseinek végrehajtása	1	2	3	4	5
Fegyelmi büntetés kiosztása	1	2	3	4	5
Rendszeres kapcsolattartás a szülőkkel	1	2	3	4	5
A tehetséges gyerekek differenciált fejlesztése	1	2	3	4	5
A lemaradók felzárkóztatásának elősegítése	1	2	3	4	5
A szülők tájékoztatása aktuális iskolai ügyekről	1	2	3	4	5
A szülők tájékoztatása gyermekük iskolai előmeneteléről	1	2	3	4	5
A tanulók érdekeinek képviselése az iskola előtt	1	2	3	4	5
A tanulók tájékoztatása iskolai ügyekről	1	2	3	4	5
A tanulók egyéni problémáinak megismerése	1	2	3	4	5
A mulasztások számontartása	1	2	3	4	5
Rendszeres konzultáció az osztályban tanító tanárokkal	1	2	3	4	5
Az osztály és a tanárok közötti viszony koordinálása	1	2	3	4	5
A tanulók tanulmányi előmenetelének segítése	1	2	3	4	5
A tanulók otthoni körülményeinek megismerése	1	2	3	4	5
A közösségi élet kialakulásának elősegítése	1	2	3	4	5
A tanulók személyiségének alakítása	1	2	3	4	5
A tankönyvek árusítása	1	2	3	4	5
Kirándulások és szabadidőprogramok szervezése	1	2	3	4	5

87. Tapasztalatai szerint a mai iskola mennyire látja el a következő feladatokat?

	Teljesen ellátja	Nagy részt ellátja	Kisebbszámú részt látja el	Egyáltalán nem látja el
Erkölcsei nevelés				
Életvezetési segítség				
Családi életre való felkészítés				
Pályaválasztási segítség				
A konfliktusok kezelésének megtanítása				
A tanulók toleranciájának fejlesztése				
A tehetséges tanulók differenciált fejlesztése				
A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatása				
Az előítéletek enyhítése				
A szociálisan hátrányos helyzetűek iskolai integrációja				
A cigány tanulók iskolai integrációja				
A fogyatékos tanulók iskolai integrációja				

A tanulók önismeretének elősegítése				
Megelőző gyermekvédelem				
A tanulók állampolgári magatartásának formálása				
A tanulók közösségi magatartásának elősegítése				
Az emberiség közös problémáinak tudatosítása				

88. Véleménye szerint a mai iskolában kell-e foglalkozni a következő kérdésekkel, és ha igen, milyen formában?

	Valamelyik tantárgy részeként	Önálló tantárgy keretében	Az osztályfőnöki órákon	Nem kell vele foglalkozni
Erkölcsei nevelés				
Életvezetési segítség				
Családi életre való felkészítés				
Pályaválasztási segítség				
A konfliktusok kezelésének megtanítása				
A tanulók toleranciájának fejlesztése				
A tehetséges tanulók differenciált fejlesztése				
A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatása				
Az előítéletek enyhítése				
A tanulók önismeretének elősegítése				
A tanulók állampolgári magatartásának formálása				
A tanulók közösségi magatartásának elősegítése				
Az emberiség közös problémáinak tudatosítása				

89. Tapasztalatai szerint mennyire becsülik meg az osztályfőnökök munkáját?

	Nem becsülik meg					Nagyon megbecsülik				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Az iskolavezetés										
A kollégák										
A tanulók										
A szülők										

90. Az azonos életkorú gyerekek iskolai teljesítményében sokszor nagy különbségek vannak. Ön szerint mi a jobb: ha a különböző képességű gyerekek

- 1 - közös osztályban, de az osztályon belül külön csoportokban tanulnak;
- 2 - ha a tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerülnek, vagy ha
- 3 - minden gyerek együtt, közös osztályban ugyanazt és ugyanúgy tanulja?

91. A cigány gyerekek beiskolázásáról általában háromféle véleményt szoktak megfogalmazni. Ön melyik véleménnyel ért egyet?

1. A cigány gyerekek számára külön osztályokat kell szervezni, hogy speciális programok szerint lehessen őket tanítani.
2. A cigány és a nem cigány gyerekeknek közös osztályokba kell járniuk, és ugyanolyan oktatásban kell részesülniük a cigány és a nem cigány tanulóknak.
3. A cigány és a nem cigány tanulóknak közös osztályokba kell ugyan járniuk, de a cigány tanulók számára külön felzárkóztató programokat kell szervezni.

92. Mennyire ért egyet a következő megfogalmazásokkal?

Osztályozza 1-5-ig, az 5-es azt jelenti, hogy teljes mértékben egyetért, az 1-es azt, hogy egyáltalán nem ért egyet!

	Osztályzat
A jó tanár minden megnyilvánulásával közösséget formál osztályfőnöki óra nélkül is.	
Kell egy olyan tanár, aki szerepéből következően meghallgatja a tanulók személyes problémáit is.	
Az iskola nem vállalkozhat a szociális problémák kezelésére.	
Az osztály mint kortárs csoport már nem játszik szerepet a gyerekek többségének életében.	
Az iskola nem tudja érdemben befolyásolni, hogy milyen felnőtt lesz a diákokból.	
A tanár is gazdagodik azáltal, hogy lehetősége van mélyebben megismerni a tanulók problémáit.	
A tanárnak az a feladata, hogy szakterülete magas szintű szakértőjeként minél több ismeretet adjon át tanítványainak.	
A gyermekvédelem nem tartozik az iskolára, az a hatóságok feladata.	
A mai tanárok maguk is értékproblémákkal küszködnek.	
Az iskolának nincs joga ahhoz, hogy azzal foglalkozzon, hogy mit csinálnak a tanulók az iskolán kívül.	
Az, hogy a tanulók hogy gondolkodnak a világról, elsősorban a családra tartozik.	
Egy tanártól nem várható el, hogy a tanulók személyes problémáival foglalkozzon.	
Az osztály, mint iskolai közösség ma már nem igazán fontos a tanulók életében.	
Az ifjúsági kultúrával kapcsolatos kérdések nem tartoznak a tanárookra.	

93. Véleménye szerint az osztályfőnöki óráknak milyen mértékben kell felvállalniuk a következő célkitűzéseket?

	Teljesen	Részben	Egyáltalán nem
A tanulók jogtudatának fejlesztése			
A társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése			
A tolerancia fejlesztése			
A szolidaritás fejlesztése			
A felelősségtudat kialakítása			
A tanulók világban való tájékozódásának elősegítése			
A demokratikus készségek kialakítása			
Az igazságosság problémáinak megbeszélése			
A tanárok és a diákok közötti konfliktusok megbeszélése			
A tanulás megtanulása			
A tanulók saját értékrendje kialakulásának elősegítése			
A viselkedéskultúra fejlesztése			
Az osztály aktuális problémáinak megbeszélése			
Az egészségre káros szokások kialakulásának megelőzése			
A szexuális élettel kapcsolatos kérdések megbeszélése			
Váratlan események, élmények feldolgozása			
Az erőszak egyéni és társadalmi veszélyeinek tudatosítása			

94. Mennyire ért Ön egyet a következő kijelentésekkel?

	Teljesen	Részben	Egyáltalán nem
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell a gyerekek és a tanárok közötti konfliktusokban.			
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell a diákok közötti konfliktusokban.			
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell az osztályában tanító tanárok közötti konfliktusokban.			
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell a gyerekek és a családok közötti konfliktusokban.			
Az osztályfőnöknek közvetítenie kell a szülők és az iskola közötti konfliktusokban			
Az osztályfőnök feladatai nem érnek véget az osztályfőnöki órával és az adminisztráció elvégzésével.			
Az osztályfőnöknek meg kell ismertetnie a diákokat jogaikkal, és biztosítania kell ezek érvényesülését			
Az iskolában a tanulók számára az osztályfőnöknek kell jelentenie a stabilitást és a biztonságot.			
Az osztályfőnök elsősorban arra jó, hogy minden bürokratikus munkát ráterheljenek			
Az osztályfőnök feladatköre nincs pontosan meghatározva.			
Az osztályfőnöknek különleges pedagógiai felelőssége van.			
Az osztályfőnöknek szerepéből adódóan sokkal több konfliktussal kell szembe néznie, mint más tanároknak.			

Az osztályfőnöknek készen kell lennie arra, hogy a diákok megbeszélhessék vele azokat a személyes problémákat, amelyeket sem a szüleikkel, sem a többi tanárral nem tudnak megbeszélni.			
Abban, hogy milyen közösséggé válik egy osztály, az osztályfőnöknek van a legnagyobb szerepe.			
Az osztályfőnöknek törődnie kell a tanulók iskolán kívüli magatartásával is.			
Az osztályfőnök személyiségének nagyobb hatása van az osztályra, mint más tanárokénak.			
Az osztályfőnöknek segíteni kell abban, hogy a tanulók jobban eligazodjanak a jelenben.			
Az osztályfőnök jobban megismerheti a gyerekeket, mint más tanár.			
Az osztályfőnök viheti a legtöbb személyességet a gyerekek és a tanárok kapcsolatába.			

95. Osztályfőnöki munkájához igényelné-e vagy nem a következő szakemberek segítségét?

	Igen	Nem
Szociális munkás		
Pszichológus		
Pszichopedagógus		
Szociálpedagógus		
Drámapedagógus		
Szociológus		
Gyógypedagógus		
Orvos		
Védőnő		
egyéb:		

VI. AZ OSZTÁLYFŐNÖKI KOMPETENCIÁK ÉS A TOVÁBBKÉPZÉS

96. Ön szerint az osztályfőnöki munkához kell-e speciális felkészültség?

- 1 - igen
- 2 - nem

97. Mennyire tartja Ön fontosnak az eredményes osztályfőnöki munkához a következőket?

	Nem					Nagyon				
	Fontos									
Általános pszichológiai tudás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A természet szeretete	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Játékosság, vidámság	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Csoportlélektani jelenségek ismerete	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Az adott életkor pszichológiájának ismerete	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sportszeretet	1	2	3	4	5
A másság elfogadásának képessége	1	2	3	4	5
Politikai érdeklődés	1	2	3	4	5
Empátia	1	2	3	4	5
Hatékony konfliktuskezelési módszerek	1	2	3	4	5
Magabiztosság	1	2	3	4	5
Önismeret	1	2	3	4	5
Művészetek szeretete	1	2	3	4	5
Jó szervezőképesség	1	2	3	4	5
Szociális érzékenység	1	2	3	4	5
Tájékozottság társadalmi kérdésekben	1	2	3	4	5
Jó kommunikációs készség	1	2	3	4	5
Humorérzék	1	2	3	4	5
Érdeklődés a diákok problémái iránt	1	2	3	4	5
Általános műveltség	1	2	3	4	5
Mentálhigiénés szakismeretek	1	2	3	4	5
Egyéb.....	1	2	3	4	5

98. Hogyan látja Ön saját felkészültségét?

Minősítse elégedettségének mértékét 1-től 5-ig!

	Elégedett				
	Nem				Nagyon
Általános pszichológiai tudás	1	2	3	4	5
A természet szeretete	1	2	3	4	5
Játékosság, vidámság	1	2	3	4	5
Csoportlélektani jelenségek ismerete	1	2	3	4	5
Az adott életkor pszichológiájának ismerete	1	2	3	4	5
Sportszeretet	1	2	3	4	5
A másság elfogadásának képessége	1	2	3	4	5
Politikai érdeklődés	1	2	3	4	5
Empátia	1	2	3	4	5
Hatékony konfliktuskezelési módszerek	1	2	3	4	5
Magabiztosság	1	2	3	4	5
Önismeret	1	2	3	4	5
Művészetek szeretete	1	2	3	4	5
Jó szervezőképesség	1	2	3	4	5
Szociális érzékenység	1	2	3	4	5
Tájékozottság társadalmi kérdésekben	1	2	3	4	5
Jó kommunikációs készség	1	2	3	4	5
Humorérzék	1	2	3	4	5
Érdeklődés a diákok problémái iránt	1	2	3	4	5
Általános műveltség	1	2	3	4	5
Mentálhigiénés szakismeretek	1	2	3	4	5
Egyéb.....	1	2	3	4	5

99. Szeretné-e a közeljövőben fejleszteni saját osztályfőnöki felkészültségét?

1 - igen

2 - nem

HA IGEN

100. Mely területe(ke)n?

.....
.....
.....
.....

101. Mit tart eddigi osztályfőnöki munkája legnagyobb sikerének?

.....
.....

102. Mit tart eddigi osztályfőnöki munkája legnagyobb kudarcának?

.....
.....
.....

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZOLT KÉRDÉSEINKRE!

2. sz. melléklet

Az iskolák képzési profilja

Egy, a pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálatban kézenfekvőnek tűnik, hogy az elemzés során magukat az iskolákat is csoportosítsuk. Tudjuk azonban, hogy ma szinte lehetetlen egyetlen profillal jellemezni az iskolák egy részét. A szerkezetváltó magyar iskolarendszernek köszönhetően egyazon iskolán belül a legkülönbözőbb képzési profilú iskolák találhatók. A vizsgálatunkban szereplő iskolák a következő képzési profilokkal rendelkeznek:

1. Táblázat

Az iskolák képzési profiljai százalékban

	Van %	Egy profil N	Több profil N	Összesen N
4 osztályos általános iskola	2	7	16	24
6 osztályos általános iskola	2	1	17	18
8 osztályos általános iskola	70	703	96	801
Szakiskola	3	3	36	39
Szaktanácsképző	6	-	70	70
Szakközépiskola	13	45	100	145
4 osztályos gimnázium	19	31	190	221
6 osztályos gimnázium	11	1	121	122
8 osztályos gimnázium	7	2	83	86
Egyéb	6	13	56	69

Az iskolák 71 %-a egy, 29 %-uk több profillal rendelkezik. Az egy profilú iskolák zöme általános iskola. Az iskolák 71 %-a csak általános, 7 %-uk csak középfokú iskola, további 22 %-uk pedig általános és középfokú képzést egyaránt folytat.

Néhány példa a profilok kapcsolódására:

2. Táblázat

Vegyes profilú iskolák, abszolút számokban

<i>Általános iskolák</i>	N
4 osztályos + 8 osztályos	9
6 osztályos + 8 osztályos	17
Szakiskolák	
Gimnázium + szakiskola	1
Szaktanácsképző + szakiskola	16
Szakközépiskola + szakiskola	18
Általános iskola + szakiskola	17
Szaktanácsképzők	
8 általános + szaktanácsképző	2
8 általános + szakiskola + szaktanácsképző	2
Gimnázium + szaktanácsképző	2
Szakközépiskola + szaktanácsképző	52
Szakiskola + szakközépiskola + szaktanácsképző	13

<i>Szakközépiskolák</i>	
8 osztályos gimnázium + szakközépiskola	10
6 osztályos gimnázium + szakközépiskola	4
4 osztályos gimnázium + szakközépiskola	18
8 osztályos általános iskola + szakközépiskola	1
4 osztályos gimnáziumok	
4 osztályos általános iskola + 4 osztályos gimnázium	7
6 osztályos általános iskola + 4 osztályos gimnázium	1
8 osztályos általános iskola + 4 osztályos gimnázium	45
6 osztályos gimnáziumok	
4 osztályos általános iskola + 6 osztályos gimnázium	2
6 osztályos általános iskola + 6 osztályos gimnázium	14
8 osztályos általános iskola + 6 osztályos gimnázium	29
8 osztályos gimnázium	
4 osztályos általános iskola + 8 osztályos gimnázium	12
8 osztályos általános iskola + 8 osztályos gimnázium	22

Társadalmi és demográfiai adatok

3. Táblázat

Társadalmi és demográfiai jellemzők az osztályfőnökök osztályának típusa szerint, százalékban

	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szaktanárképző	Összesen
<i>Nem</i>					
Férfi	10	30	25	29	16
Nő	90	70	75	71	84
<i>Életkor</i>					
30 év alatti	10	17	7	18	12
30-45 éves	58	52	54	50	57
46-60 éves	31	30	39	32	32
<i>Lakóhely</i>					
Budapest	10	5	8	3	9
Megyeszékhely	23	44	63	56	31
Egyéb város	30	47	23	32	33
Község	37	4	6	9	27
<i>Iskolai végzettség</i>					
Tanítóképző főiskola	25	-	1	6	18
Tanárképző főiskola	68	15	12	61	54
Tudományegyetem	6	83	71	21	26
Egyéb	1	2	16	12	3
<i>Szak</i>					
Humán	30	44	33	24	33
Reál	40	50	44	46	42
Művészetek	3	1	-	-	2
Sport, testnevelés	2	3	4	6	2

Egyéb (tanítóképző, társadalomtudományi, műszaki, szakismereti stb)	24	2	15	24	21
---	----	---	----	----	----

A pedagógusok 7 %-a nem válaszolt a szakját/szakjait firtató kérdésünkre. A szakok kódolása során az “egyéb” kategóriába került a tanítóképzőt végzettek 67 és a tanárképző főiskolát végzettek 11 %-a. Ők az 1-4. évfolyamokon osztályfőnökök. Az osztályfőnökök többségének – 77 %-ának – legalább két szakja van. A magyar felsőoktatás sajátosságainak megfelelően azonban a második szak is általában közel áll az elsőhöz. Így például azok 77 %-a, akiknek az első szakja az úgynevezett humán tudományokhoz kötődik, második szakjukat is e tudományterületen szerezték; azok 65 %-a pedig, akiknek az első szakja a reáliákhoz kötődik, második szakjukat szintén a reál tudományok területén szerezték. A “humán” és a “reál” szakos tanárok aránya egyébként ez utóbbiak javára billen: ott, ahol csak általános iskola van, az osztályfőnökök 31 %-a “humán” és 41 %-uk “reál” szakos; ahol csak középiskola van, ez az arány 30 és 51 %, ahol pedig általános és közép fokú képzés is van, 40 és 45 %.

3. sz. melléklet

Vannak-e olyan alkalmak a tanórákon kívül, amikor együtt lehet osztálya tanulóival?

N: 603

Osztálykirándulás, túra	476
Iskolán belüli rendezvények	400
Iskolán kívüli kulturális program	177
Sportolás	64
Szakkörök	63
Tanítás előtt, szünetekben	45
Napközi, délutáni foglalkozás	43
Különböző versenyek	36
Közösségi óra	3
Lelki gyakorlat, mise	3
Szakmai gyakorlat	3

4.sz. melléklet

Az Önök pedagógia programjában szerepelnek-e a következő célkitűzések?

	Igen %
A viselkedéskultúra fejlesztése	98
Az egészségre káros szokások kialakulásának megelőzése	97
A tanulás megtanulása	95
A szenvedélybetegségek megelőzése	94
Az értékrend kialakulásának elősegítése	92
A társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése	91
Az osztály aktuális problémáinak megbeszélése	90
A demokratikus készségek kialakítása	90
A tolerancia fejlesztése	89
A szexuális élettel kapcsolatos kérdések megbeszélése	88
A tanulók világban való tájékozódásának elősegítése	85
A tanulók jogtudatának fejlesztése	82
Az igazságosság problémáinak megbeszélése	79
A tanárok és a diákok közötti konfliktusok megbeszélése	75
Az erőszak egyéni és társadalmi veszélyeinek tudatosítása	75
A szolidaritás fejlesztése	65
Váratlan élmények, események feldolgozása	61

5. sz. melléklet

Az Önök iskolájának mi a három legfontosabb feladata?

N: 577

1. alapvető emberi normák, értékek közvetítése	331
2. személyiségfejlesztés, gyermekközpontúság (egyéni képességek fejl.)	305
3. alkalmazható tudás, továbbtanulás	281
4. egészséges életmód, sport	133
5. tehetségfejlesztés, versenyre felkészítés	129
6. lemaradók felzárkóztatása	103
7. általános műveltség	89
8. hagyományörzés, iskolai, nemzeti, nemzeti tudat	65

9. egyén és közösség összhangja	48
10. toleranciára nevelés	47
11. diákok jól érezzék magukat	34
12. esélyegyenlőség	32
13. kapcsolattartás a szülőkkel	15
14. keresztény nevelés	11
15. NAT bevezetés	9

6. sz. melléklet

Az osztályfőnöki óráknak milyen mértékben kell felvállalniuk a következő célkitűzéseket?	százfokú skálára vetítve
1. az osztály aktuális problémáinak megbeszélése	94
2. a tanárok és a diákok közötti konfliktusok megbeszélése	79
3. a tanulás megtanulása	72
4. a felelősségtudat kialakítása	71
5. az igazságosság problémáinak megbeszélése	71
6. a viselkedéskultúra fejlesztése	70
7. a tanulók saját értékrendje kialakulásának elősegítése	68
8. a tolerancia fejlesztése	67
9. az egészségre káros szokások kialakulásának megelőzése	67
10. váratlan események, élmények feldolgozása	67
11. a szolidaritás fejlesztése	65
12. a demokratikus készségek kialakítása	63
13. az erőszak egyéni és társadalmi veszélyeinek tudatosítása	63
14. a tanulók világban való tájékozódásának elősegítése	61
15. a társadalmi szabályok elsajátításának elősegítése	59
16. a szexuális élettel kapcsolatos kérdések megbeszélése	58
17. a tanulók jogtudatának fejlesztése	53

7. sz. melléklet

Az Ön osztálya az évfolyam többi osztályához képest milyenek mondható?

	Tanulmányi Szempontból	Magatartási Szempontból	Közösségi Szempontból
Általános iskola	28	27	37
Gimnázium	35	37	43
Szakképző hely	10	30	24
Kellett felvételizni	42	40	45
Nem kellett felvételizni	24	26	35
Szeret osztályfőnök lenni	29	31	39
Nem szeret osztályfőnök lenni	12	13	22
30 évnél fiatalabb	20	21	33
31-45 éves	32	30	39
46-60 éves	21	29	35
Az összes osztályfőnök átlaga	27	29	37

8. sz. melléklet

Mennyire jellemző az Ön osztályára?	Százfokú skálán
a kritikusság	71
a segítőkészség	71
a tanárokkal való jó viszony	70
az érdeklődés	68
a közösségi szellem	67
az iskola szeretete	64
a szorgalom	61
a versenyszellem	60
a fegyelmezettség	60

a közömbösség	31
a széthúzás	30
a durvaság	29

9. sz. melléklet

Milyen fegyelmezési problémái vannak?

N: 145

Óraközi beszélgetés, bekiabálás	49
Szabályok be nem tartása	34
Verekedés, agresszív viselkedés	28
Káromkodás, csúfolódás, veszekedés	21
Figyelmetlenség, trehányság	17
Egymás iránti tolerancia hiánya	15
Kötelezettségek el nem fogadása	15
Igazolatlan hiányzás	14
Magatartászavaros gyerekek	15
Tiszteletlenség, feleselés	12
Értékrendbeli különbségek	7
Káros szenvedély	4
Érdektelenség	4

10. sz. melléklet

Milyen problémákat tart osztályfőnökként a legjelentősebbnek jelenlegi osztályában?

N: 604

Magatartási, fegyelemmel kapcsolatos problémák	67
Tanuláshoz való viszony, felelősség hiánya, tanulmányi eredménytelenség	38
Családi háttér problémái (szociális természetű, szülő-gyerek konfliktus)	34
Széthúzás az osztályban, közösségi szellem hiánya	27
Durvaság, verekedés, trágárság	21
Kamaszkori problémák, fiú-lány kapcsolat	21
Szorgalom hiánya	19
Közömbösség	16
Tanulók közötti különbségek (anyagi, tanulási, motiváció)	14
Tolerancia hiánya	9
Felzárkóztatás hiánya	8
Hiányzások	8
Rivalizálás	7
Kevés az idő a jó tanár-diák kapcsolat kialakításához	6

Erkölcsei kérdések (lopás, hazugság, csavargás, árulkodás)	5
Káros szenvedélyek (cigaretta, alkohol, drog)	5
Önzés, segítőkészség hiánya	5
Szülők és tanárok közötti konfliktus	4
Továbbtanulás segítése	4
Fejletlen vitakészség	4
Tanári szakmai szeretet hiánya	3
Személyiségfejlesztés megoldatlansága	2
Perspektíva hiánya	2
Hatodik után elmennek a gyerekek gimnáziumba	2
Sűrű tanárvtások	2
Túlzsúfoltság	2

11. sz. melléklet

Szokott-e élni a következő módszerekkel?	Gyakran	Néha	Soha
1. Kötetlen beszélgetés	94	6	0
2. a tanulók élményeinek megbeszélése	86	13	1
3. gyakorlati helyzetek megoldása	48	47	5
4. az ifjúsági kultúra jelenségeinek megbeszélése	34	60	6
5. szituációs játékok	34	55	11
6. önismereti játékok	30	58	12
7. tanulók által tartott kiselőadások	22	70	8
8. felmérések készítése az osztályban	15	78	7
9. újságcikkek gyűjtése és megbeszélése	15	62	23
10. szépirodalmi művek megbeszélése	14	64	22
11. filmek megbeszélése	11	77	12
12. írott és tárgyi dokumentumok gyűjtése	10	57	33
13. szociometriai vizsgálat	8	78	14
14. külső szakember meghívása	3	82	15
15. más tanárok meghívása	1	41	58

12. sz. melléklet

Milyen eszközökkel fegyelmez Ön?

N: 468

Elbeszélgetés, probléma feltárása	278
Szóbeli figyelmeztetés	194
Személyes példa	150
Írásbeli figyelmeztetés	149
Jutalmazás, büntetés	84
Szülők bevonása	50
Érdeklődés felkeltése	16
Következetesség	11
Elhallgatás-kivárás	6

13. sz. melléklet

Mit tart osztályfőnöki munkája legnagyobb kudarcának?

N: 354

Nem volt ilyen	64
Magatartási problémák	46
Közösségi problémák	42
Értékátadási nehézségek	40
Szülő-tanár konfliktus	34
Rossz tanulmányi eredmény	19
Kimaradt a tanítvány az iskolából	18
Szociális, anyagi nehézségek	10
Devianciák	8
Büntetés kudarc	7
Útólag nincs kapcsolat az osztállyal	6
Sikertelen pályaválasztás	6
Munkahelyi konfliktus	5

14. melléklet

Mennyire tartja fontosnak, hogy a következő témák szerepeljenek a továbbképzéseken?

	százfokú skálára vetítve
Magatartási problémák kezelése	90
Az iskolai konfliktusok kezelése	86
A diákok megismerésének módjai	85

A tanár-diák jó kapcsolatának alakítása	81
A drogfogyasztás megelőzése	81
Személyiségfejlesztő játékok az osztályfőnöki munkában	80
Nevelés módszertani kérdések	77
Mentálhigiénia az iskolában	76
Különböző módszerek az osztályfőnöki órán	75
Az egyéni és csoportos beszélgetések vezetése	73
Az osztályfőnöki munka tartalma	71
A pedagógusok lelki egészségének megőrzése	68
Az osztályfőnöki órák tervezése	68
Nevelés-lélektani vizsgálatok az osztályban	68
Fejlődéslélektani ismeretek	61

15. sz. melléklet

Osztályfőnöki munkájában milyen jellegű ismereteit tudja a leginkább hasznosítani

N: 433

Pszichológia, személyiségfejlesztés	237
Pedagógia	175
Szaktárgyi ismeretek (biológia, földrajz, magyar nyelv stb.)	104
Mentálhigiénés ismeretek	52
Gordon tréning (kommunikációs készségek)	30
Módszerek (tanulásmódszertan, drámaped. Stb.)	26
Társadalomismeret	18
Könyvtár, népművelés	17
Fejlődéslélektan	16
Önismereti tréning	14
Művészeti ismeretek	13
Életvezetési ismeretek	8
Gyermekvédelem	6
Teológia	3
Gyógypedagógia	3

16. sz melléklet

Igényli-e a következő szakemberek segítségét az osztályfőnöki munkájához?

	Igen %
1. Védőnő	80
2. Orvos	77
3. Pszichológus	76
4. Pszichopedagógus	56
5. Szociálpedagógus	34
6. Gyógypedagógus	34
7. Drámapedagógus	32
8. Szociális munkás	29
9. Szociológus	20

17. sz. melléklet

Mely területeken fejlesztené tovább osztályfőnöki felkészültségét?

N:402

Konfliktuskezelés, magatartási problémák megoldása	200
Általános és életkori pszichológiai ismeretek	134
Csoportlélektani jelenségek, közösség kialakítása	92
Mentálhigiénés ismeretek	90
Önismeret, kommunikációs készségek	52
Módszerek (drámapedagógia, tanulásmódszertan stb.)	51
Pedagógiai, neveléslélektani ismeretek	27
<i>Minden területen</i>	26
Társadalmi kérdések, általános műveltség	21
Szervezőkészség fejlesztése	11
Pályaválasztási továbbképzés	6
Gyermek és ifjúságvédelem	4
Jogi ismeretek	4

18. sz. meléklet

Egy közös szabályalkotás története

“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 bent maradt 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. Ünnepeleken, 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.-asok. 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 tévézés, 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.)

19. sz. melléklet

Egy konfliktus kezelésének leírása

Möllerné új tanárnő az iskolában. Öt hónapja osztályfőnöke a 71b-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, “hogyan 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 visszazalad az osztályba, átkozódik, szidja Fredyt, az egész világot és főleg minden tanárt, és esküdjözik, 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 fűjni 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 megdöbbennek és tanácstalannak mutatkoztak. 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 kezét; 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 történeteket. 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 fecsegetek 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., 130.0.)

20. sz. melléklet

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 gyerekekért. 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 csinálsz.
 - 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 kérdésre, 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 kettőt 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, pulóverben írod 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 megbeszélte időpontban csak egy kislány álldogál az iskola előtt, a többiek nem jöttek el.

21. számú melléklet

A 6. óra után

Ezen az összefüggésben 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. Öszinteséggel, nyitottsággal, 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 csinállok valamit az úgylis 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 tisztelnék engem, ha én is tisztelek másokat.
...létezik olyan szituáció, ahol nincs vesztes. Ez a lehetőség megnyugvással töltött el, kapcsolataimban erre fogok törekedni.
...tiszteljem a másokban 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 párbeszédok, 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 összefüggésben 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 képesek lenni 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.
...önfegyelmel 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 elvégezniem.
...a gyermek kreativitását jobban kell erősítenem, mert az jó érzést kelt benne is.
...a pedagógusnak nem kell tökéletesnek lennie, meg lehet bízni a gyerekekben.
...kifejezőképességem főleg bírálat vagy nemtetszés esetén nem megfelelő. Lehetőséget kaptam ennek kijavítására.
...nekem is jobban meg kellene nyilatkoznom feszültség- és szorongásmentesen, de továbbra sem bízom eléggé az emberekben.
...azt hiszem, hogy másokra figyelek, holott sokszor a saját gondolataim foglalkoznak 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 jobbitani 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 lényemet, 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 kiirtani, helyette jó konfrontáló éüzeneteket 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 fogantja 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, hogy

...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 tréningben. Ez a biztonságérzethez nélkülözhetetlen.

...ma nagyon jó gyakorlatok voltak, sok "lelki munkát" végeztem, ami azért értékes számomra, mert jól megdolgoztattott.

...ezután még pontosabban és jól érthetőbben próbálok fogalmazni, hogy másoknak is okozzak egy kis szívdobogást.

A 24. óra után

Ezen az összejöveteleken 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 megfélekedezni a régebben kitűzött célokról.
...a saját céljaimmal néztek 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 kötődnek, nem az égben. Az ember saját maga alakítja olyanná, amilyenné szeretné. Csak egy kis emberség és odafigyelés kell hozzá.
...jó, ha nem felejttem 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 töltöttek ki. Ennek két kérdésére adott válaszok egy részét adom közre.

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

- Nagy meglepedettség, 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 segítette a témák befogadásában. Nagyon jó volt, hogy elmondhattam a gondolataimat, és meghallgattak. Őszinte, nyílt kapcsolat kialakításában segítette 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 személyiséggemmel 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 éhüzeneteket nagyon ritkán küldtem, inkább a minősítés volt gyakori.
- Nyugodtabb, türelmesebb lettem, ki tudom mondani, amiről azt hittem, hogy nem.
Kevesebbszer minősíték.
- Kiegyensúlyozottabb lettem.
- Nehezebben lehet “kiakasztani”.
- A gyermekeimet egyenrangú partnernek látom.
- Nyitottabb, bátrabb lettem.
- Vidámabb lettem. Magabiztosabb lettem.
- Mielőtt reagálnék, próbálok 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.