

Gorbai Gabriella Márta  
Kolozsvár

# A csoportmunka szerepe a vallástanárképzésben

A lélektani csoportmunka szerepe és jelentősége,  
különös tekintettel a pedagógusszemélyiség  
kialakulására

## Bevezetés

Az Institutio első mondata szerint „ügyszólván az egész szent tudomány ebből a két részből áll: Istennek és magunknak az ismeretéből”.<sup>1</sup> Kálvinnak ez a klasszikus felismerése, melyet a teljes írás egybehangzó bizonyágtétele igazol,<sup>2</sup> a vallásos nevelés/oktatás tartalma, célja szempontjából is normatív megállapítás. Arra figyelmeztet, hogy „a katechézisben nem csak Istennel kapcsolatos tudnivalókat (tudományt) kell közölnünk, hanem emberrel kapcsolatos tudnivalókat is, sőt igyekezni kell minél realisabb önismeretre segíteni tanítványainkat.”<sup>3</sup> Elsősorban azonban a vallástanároknak kell a saját önismerettel rendelkezniük ahhoz, hogy másokat önismeretre tudjanak segíteni.

A fent megfogalmazottak alapján fontosnak tartom megvizsgálni, hogy a vallástanárok felkészítésének négyéves programjában szerepel-e valamiféle ilyen típusú képzés, s ha nem, milyen módon lehetne ezt a tanárképzőnk programjának részévé tenni?

A (vallás)tanárjelöltek felkészítésének programjában leginkább a szaktárgyi, vagy a módszertani tudáson van a hangsúly. A képzés, tehát, elsősorban a megfoghatóbb, kidolgozottabb, tantárgyi vagy oktatáshoz közvetlenül kapcsolódó területeket műveli.<sup>4</sup> Nem tagadható, hogy a szaktárgyi és szakmódszertani felkészültség nagyon fontos eleme a tanár szakmaiságának, de úgy vélem, hogy e speciális szakma követelményei között első helyen mégis a tanár legfontosabb munkaeszközének kellene állnia: *személyisége*. Ahogy a katolikus valláspedagógus, Silberberg mondja: „Az ún. tanárszemélyiség jelentőségét fedeztük fel, amikor világossá lett, hogy a legjobb methodikák alkal-

---

<sup>1</sup> Kálvin János: *A keresztényen Vallás Rendszere (Institutio Religionis Christianae)*, I. kötet. A Magyar Református Egyház Kiadása, Pápa 1909, 37.

<sup>2</sup> Vö. pl. Zsolt 51; Róm 7–8.

<sup>3</sup> Boross Géza: *Katechétika*. Egyetemi jegyzet. Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának Kari Tanácsa, Debrecen 1998, 66.

<sup>4</sup> Ez a megfigyelés nemcsak a vallástanárok felkészítésének programjára jellemző, hanem szinte minden tanárképző intézmény programjára. Így a továbbiakban kifejtett kérdések egyaránt vonatkoznak a vallástanárookra és a tanárok egészére, s ezért a vallástanár kifejezés helyett legtöbbször a tanár, pedagógus, vagy pedig a (vallás) tanár szavakat használjuk.

mazása sem tudja pótolni a tanár élő, elkötelezett, tájékozott közlését, s ez különösen vonatkozik a vallástanárra”.<sup>5</sup>

Vizsgáljuk meg, milyen módon fejleszhető a tanári személyiség?

A szakirodalom bőségesen szolgáltat anyagot arra, hogy a csoportmunka (kooperatív oktatási módszer) kiváló keretet biztosít a pedagógus mesterség tudáselemeinek megszerzéséhez. Ha azonban a pedagógusképzést – a szakmai követelményeknek megfelelően és az elméleti felkészítésen túlmutatóan – hatékonyabbá akarjuk tenni, akkor olyan formákat kell keresnünk, ahol a tanárjelöltnek nemcsak az intellektusa vesz részt a képzési folyamatban, hanem fejlesztő élményeket élhet át és megérinthető egész személyisége. Ahhoz, hogy a tanárjelölt reális önismerethez igazítva tudja megfogalmazni pedagógiai elképzeléseit, s hogy személyisége alkalmassá váljon a munkára, és hogy képességei folyamatosan fejlődjenek, a *lélektani kiscsoportos munkában* való tartós, aktív részvételt tartom a legalkalmasabb módszernek.

Amikor a továbbiakban azt vizsgálom, hogy a csoportmunkának milyen szerepe van a tanárok képzésében, ezen azokat a kiscsoportos tevékenységeket értem, amelyek *a tanárjelölt személyiségének fejlődési lehetőségeit* biztosítják.

#### *A személyiség fejlesztésének szabályozási keretei*

Napjainkban az ún. humán segítő szakmákban dolgozók (orvosok, lelkészek, jogászok, s nem utolsósorban a pedagógusok) egyre gyakrabban jutnak el arra felismerésre, hogy munkájuk sokkal hatékonyabbá válhat bizonyos készségek célzott fejlesztésével, vagy a nem kívánatos viselkedésmódjaik korrigálásával. A legtöbben egyetértünk abban, hogy a vallástanárok munkájában nem elegendő a szaktudományos ismeret elsajátítása, hanem ismerniük kellene az emberi kapcsolatok dinamikáját is. Másrészt: ahhoz, hogy ne csak egy ideálképnek próbáljanak megfelelni, ismerniük kellene önmagukat, hiszen az önismeret vezethet el a *felismeréshez* és a *változtatáshoz*.

A leírtakból értelemszerűen adódik annak a kérdésnek a megvizsgálása, hogy van-e lehetőség önismereti munkában való részvételre a vallástanárképzés négy éve alatt? A 2003–2004-es tanévben, például, az ún. pedagógiai modul több új (választható és kötelező) tantárggyal bővült.<sup>6</sup> A pszicho-pedagógiai elméleti és gyakorlati ismeretek, készségek megszerzésére irányuló képzés sajnos csak választható, azaz nem minden tanárjelölt számára kötelező. De ha kötelező is volna minden tanárjelölt számára, akkor sem volna elegendő, mert elengedhetetlenül szükséges a tanárjelöltek személyiségének lélektani csoportmunka keretében történő fejlesztése. Hiszen: „a hivatásra megérik, de érlelhető és alkalmassá is tehető a személyiség...”<sup>7</sup>

Tanárképző karunkon lehetségesnek tartom a komplex személyiségfejlesztés elgondolásának megvalósítását, ez azonban csak úgy valósulhat meg, ha a hallgatók már az első évben megkapják az indítást ehhez, és ha ezt legalább egy-két féléven keresztül folytatják.

<sup>5</sup> Boross Géza: *i. m.* 53.

<sup>6</sup> Ti. a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem keretében működő Református Tanárképző Karon.

<sup>7</sup> Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest 1990, 39.

## 1. A tanárszemélyiség fejleszthetősége

### 1.1. Tanulható-e a pedagógus mesterség?

Mindenekelőtt fontosnak tartom a pedagógus vagy tanári mesterség *terminus technicus*ának a meghatározását: „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.”<sup>8</sup>

További eldöntendő kérdés, hogy a jó tanár születésétől fogva rendelkezik-e a tevékenységéhez szükséges képességekkel, vagy, ha valaki „nem tanárnak születik”, abból soha nem is lesz hivatását jól ellátó nevelő?

Az elmúlt három-négy év alatt volt alkalmam a harmadéves tanárjelöltekkel részt venni a fél éves pedagógiai gyakorlaton. Ez a rövid tapasztalat azt mondatja velem, hogy tagadhatatlanul vannak olyan emberek, akiknek tiszta szívvel nem ajánlható ez a pálya. Mindezek ellenére nem gondolom, hogy már a születés pillanatában eldőlt, hogy valaki jó tanár lesz vagy sem.

Meggyőződésem, hogy a tanári munkához szükséges ismeretek, jártasságok és készségek tanulhatók és ennek megfelelően kialakulnak azok a képességek, amelyek a pálya eredményes műveléséhez szükségesek. Ugyanakkor azt is hiszem, hogy minden nevelői tevékenységen alapvetően átüt a nevelő személyisége, annak érettsége.

### 1.2. A csoportok, ill. a lélektani csoportmunka szerepe a személyiség fejlődésében

#### 1.2.1. A csoport jelentősége az ember fejlődésében

A csoport, mint társas közeg, végigkíséri az ember életét a születésétől fogva. A csoport jelentőségét az egyén társas közeg nélküli életképtelensége és fejlődésképtelensége is mutatja. A kiscsoportok nemcsak azért fontosak, mert a család az első kiscsoport, hanem azért is, mert minden életszakaszban szükségszerűen kapcsolódunk különböző kiscsoportokhoz. A család, az iskola, a kortárs csoportok mind közvetítői azoknak az ismereteknek, normáknak, és fejlesztői azoknak a képességeknek, amelyek – az ember életbemaradásán túl – az életben való eligazodáshoz is szükségesek. Ezek a csoportok a társas hatásokon keresztül befolyásolják az egyén viselkedését, választásait, kapcsolati módjait.<sup>9</sup>

#### 1.2.2. A lélektani csoportmunka szerepe a személyiség fejlődésében

Jogosan kérdezhetjük, ha a fent említett csoportok lehetővé teszik a személyiség fejlődését, miért van szükség arra, hogy mesterséges csoportokat hozzunk létre személyiségfejlesztő céllal?

Tudnunk kell, hogy az egyén fejlődése nagyon ritkán egyenletes és folyamatos. Inkább fázisokból áll és megszakításokkal jellemezhető. Ha egy-egy fejlődési szakaszt nem sikerül lezárni, az traumát okozhat. Ezekben az esetekben a fejlődés megakad, és

<sup>8</sup> Sallai Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Kiadja a Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém 1996, 11.

<sup>9</sup> Vö. Bagdi – Telkes: *i. m.* 34.

megreked ezen a fejlődési szinten. A fejlődés megakadásának oka gyakran éppen annak a közösségnek a viszonyrendszerében lelhető fel, amelytől a fejlődés feltételeinek biztosítása, serkentése várható volna. Ezek a fejlődési megakadások oldhatók föl a lélektani csoportmunka keretében, ha az egyén szükségesnek tartja, hogy megszabaduljon a mindennapos konfliktusoktól, feszültségektől, vagy hatékonyabban kíván eljárni hétköznapi élethelyzeteiben, foglalkozásában.<sup>10</sup>

A segítő szakmákban, s ilyen a tanári hivatás is, az egyén attitűdjei, gondolkodás-módja, értékrendje, kapcsolati készségei, viselkedésmódja meghatározzák munkája hatékonyságát. Ezért a személyiség fejlesztése, érettségének, integráltságának fokozása a tanárok képzésének (és más segítő foglalkozásoknak) a tartalmi elemévé kell válnia.

Az egyén személyisége a lélektani csoportmunkával fejleszthető, s ezzel növelhető egyéni hatékonysága az ún. természetes csoportokban (család, iskola stb.).

### 1.3. A lélektani csoportmunka jellemzői

„A csoportos lélektani munka keretét az a kics csoport 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 kapcsolattrendszer, fejlődő, organikus egész” – mondja Sallai Éva.<sup>11</sup>

A lélektani csoportmunka során a csoporttagok tapasztalatot szereznek saját és társaik kapcsolati viselkedéséről, visszajelzéseket kapnak és adnak, saját élményeik átélésén, megértésén keresztül változnak, tanulnak. Rudas János<sup>12</sup> szerint a kics csoportot a következők jellemzik:

- célja tagjainak fejlesztése (személyiségfejlesztés, önismeret-fejlesztés, tág értelemben vett tanulás, társas-készség fejlesztés stb.);
- nem spontánul vagy külső szempont szerint alakul, hanem szándékosan, a fenti célra hozzák létre, úgy is mondhatnánk, hogy intézményesült csoport;
- gyakran megtervezetten sűríti magába az emberi élet és egyéb csoportok változásának fő fázisait: a keletkezést, a leépülést és az elmúlást;
- célját a csoport önmaga által valósítja meg, vagyis az interakcióba lépő egyének csoportja a kívánt változás, illetve fejlesztés kerete, közvetítője, serkentője.

Az itt felsorolt jellemzők világosan mutatják, hogy a pedagógiai gyakorlat, illetve a módszertan-szemináriumok nem biztosítják a megfelelő keretet a szó szoros értelmében vett személyiségfejlesztéshez. Tény azonban, hogy a személyiség egyes elemei az említett kereteken belül is fejleszthetők.

#### 1.3.1. A csoportmunkát segítő elvek és szabályok<sup>13</sup>

A személyiség bármely aspektusának fejlesztését célzó csoportmunka akkor lehet igazán eredményes, ha a csoport munkájába az önismeret fejlődését elősegítő beállítódással, attitűdrendszerrel vetjük bele magunkat. A kedvező hozzáállás elsajátítását a csoportvezető által meghatározott, tapasztalatokon nyugvó szabályrendszer segíti elő,

<sup>10</sup> Sallai Éva: *i. m.* 80.

<sup>11</sup> Uo. 83.

<sup>12</sup> Rudas János: *Delfi örököse. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok.* Gondolat Kiadó, Budapest 1990, 16.

<sup>13</sup> Az elvek és szabályok részletes kifejtését ld. Bagdi – Telkes: *i. m.* 49–50.

amely ajánlásokat tartalmaz, elsősorban a csoporton belüli kommunikáció, illetve a csoporttagok másokhoz való viszonyulásának területén.

Lényeges kívánalom, hogy gondolatainkat, érzéseinket egyes szám első személyben fogalmazzuk meg, vállalva ezzel saját gondolatainkat, önmagunkat. Kerüljük az általános alanyú megfogalmazást, és ha jelenlevő csoporttagokról beszélünk, akkor inkább használjunk egyes szám második személyt, az egyes szám harmadik személy helyett. Kerüljük az általánosságban való megfogalmazást, a történéseket az „itt és most” szellemének rendeljük alá, a múltra vonatkozóan pedig konkrét, valóságos eseményekkel alátámasztva számoljunk be élményeinkről.

Fontos a nyílt, őszinte és másokat elfogadó attitűd elsajátítása. A nyíltság a csoporton belüli kommunikáció terén is alapvető elvárás. Az empátia, a beleérző, megértő attitűd elsajátítása és alkalmazása, mások helyzetének átérése és az átérés visszatükrözése mind saját magunk, mind társaink számára komoly haszonnal jár. Társaink feltétel nélküli elfogadása talán az egyik legfontosabb tényező. Ne minősítsük, és főleg ne ítéljük el bizonyos tulajdonságaik miatt.

Nem utolsósorban lényeges szempont a másik megerősítésére való törekvés is. A minősítés és főleg a tanácsok adása helyett, hacsak nem a másik által bennünk előhívott érzéseket, gondolatokat közöljük, nagyobb segítséget nyújtunk, mintha kész, csupán az ő szempontjait mellőző megoldási javaslattal állnánk elő.

#### 1.4. Csoportdinamikai történések

Lényeges megvizsgálunk, hogy miként működik a csoport mint egész. A csoportdinamikai történések minden csoport velejáráói, de a személyiségfejlesztő csoportban különösen jelentősek.

Minden csoport története szakaszokra bontható. A csoport történései nem véletlenszerűek. A csoportfejlődés folyamatában szabályszerűség, rendezettség figyelhető meg. A dinamikai jelenségek általában észrevétlenül követik egymást, de a csoportvezető tudatosítás által észrevehetővé teheti őket a csoporttagok előtt, s így ők is jobban megérthetik ezeket a történéseket.<sup>14</sup>

A csoportfejlődés fázisai nem az eltelt időtől függenek, hanem a csoportdinamikai jelenségek jellemzőitől. (A csoportelméletet részletesen kifejti a magyar szakirodalom is.<sup>15</sup>) Szatmáriné Balogh Mária nyomán bemutatunk egy lehetséges csoportfejlődési modellt, amely jól követhető a nevelői jellegű lélektani csoportmunka során is.<sup>16</sup>

##### 1.4.1. Orientációs szakasz

A csoport első találkozásaira jellemző, hogy a tagok viselkedése visszafogott, és inkább egymást figyelik. Próbálnak tájékozódni, megtalálni a helyüket. Rokonszenvek, ellenszenvek vannak kialakulóban, de ezeket még nem vállalják nyíltan. A tagok az ed-

<sup>14</sup> Vö. Kirschenbaum, H., Glaser, B.: *Developing support groups. A manual for facilitators and participants.* California, La Jolla, Univ. Associates 1978, 145.

<sup>15</sup> Ld. Rudas János: *i. m.*; Bagdi Emőke: Elektrizmus, indikációs és módszerkombinációs kérdések egy terapeutaközösség pszichoterápiás munkájában. In: Füredi J. – Buda B. (szerk.): *A pszichoterápia műhelyei.* Medicina Kiadó, Budapest 1990.

<sup>16</sup> Szatmáriné Balogh Mária – Járó Katalin: *A csoport megismerése és fejlesztése. Bevezetés a csoport megismerésnek és fejlesztésének problémáiba leendő pedagógusok számára.* Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen 1994, 34–37.

digi viselkedési sémáik alkalmazásával próbálják csökkenteni a feszültséget, helyzetmeghatározási akciók indulnak be. A csoportvezetőtől irányítást, támogatást várnak. A kommunikáció vezetőközpontú. Ebbe a folyamatba épül a csoport céljához kapcsolódó tevékenységmodok fokozatos tanulása.

#### *1.4.2. Polarizáció és belharc*

A csoportszerkezetben két pólus fedezhető fel. Általában olyan negatív pólus jelenik meg, amely már eddig is létezett. A csoporttagok mindkét pólust támogatják. Ezen a szalon – az érzelmi és indulati struktúra mellett – létrejön a csoport hatalmi struktúrája. Harc folyik a vezetésért, de ugyanakkor bírálják a csoportvezetőt és a csoport kereteit is. Megfigyelhető a tagok szerepkeresése, de a csoport vagy elfogadja a felkínált, illetve a kívül is jól bevált szerepet, 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.

#### *1.4.3. Konszolidációs fázis*

A csoport érzelmi, indulati struktúrája megerősödik. A tagok aktivitása növekszik, egyre több személyes jellegű információ jelenik meg. Kialakulnak a közös nézetek, a csoportkövetelmény. Az együttlét során lassan érlelődnek a normák, értékek, szabályok, szokások. A szerepstruktúra mellett fontos a csoport normaképzése. Még folyik a normák kialakításának harca, mert nem közömbös, hogy kié fog érvényesülni. A csoport fejlődésére ebben a szakaszban a kommunikáció intenzívvé válása és a személyesség jellemző. Kialakul a csoport viselkedésszabályozó funkciója. Pontosán lehet tudni, hogy a csoportban mit lehet mondani, tenni, és mit nem. Kialakul az elkötelezettség érzése. A csoport teljesítményének a 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, amennyiben erre szükség van.

#### *1.4.4. Munkafázis*

A csoportnak megvan a többdimenziós struktúrája, sokat lehet tudni a viselkedések kimeneteléről, az erőviszonyokról. A csoportélmények során kialakul az összetartozás erős élménye. A csoport gyakorlottan oldja meg a reálisan észlelt gondokat. A vezetés megoszlik a vezető és a tagok között. A tagok jól felismerik egyéni képességek, erőforrások felhasználásának lehetőségeit a csoport céljainak megvalósításában. Kialakul a csoportidentitás, és a csoporton belüli egyéni különbségek megbecsülteké lesznek. 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, éspedig a társas hatások segítő, módosító, visszajelentő támogatásával. A csoport önszabályozással képes fenntartani önmagát és közös céloknak megfelelően a résztvevők fejlődését szolgálja.

## 1.5. A személyiség fejlesztését elősegítő csoportok, foglalkozások, módszerek és technikák a tanárképzésben

### 1.5.1. Milyen típusú csoporton belül valósulhat meg a személyiség fejlesztése a tanárképző intézetekben?

A csoportmódszerrel történő személyiségfejlesztésnek sokféle típusa, irányzata lelhető fel napjainkban. Ezek lényegesen eltérnek egymástól módszerükben, technikájukban és koncepciójukban (elméleti háttérükben, gyökereikben). Vannak nagyobb hagyományokkal és kidolgozottabb elméleti alapokkal rendelkező, jobban ismert vonalak, mint például az analitikus beállítódású, verbális (szabad interakciós) vagy ugyanezen elméleti alapon nyugvó, pszichodráma csoportok, az ún. személyközpontú (*rogersi*) csoportok; de természetesen működnek olyan csoportok is, amelyek többféle módszerre és elméleti bázisra támaszkodnak.<sup>17</sup>

Amikor a tanárjelöltek személyiségének egyes aspektusait szeretnénk fejleszteni, hátrált kell szabnunk az önkiszolgáltatásnak; vagyis jobb, ha nem avatkozunk be olyan területekbe, melyek a tiszteletben tartandó személyes, intim világot képezik. (Nem javalom például a pszichodráma alkalmazást már csak azért sem, mert az fejlett pszichológiai tudást és jártasságot feltételez, mellyel nem minden csoportvezető rendelkezik.)

A tanári hivatáshoz szükséges készségek, a kommunikációs készség fejlesztése, konfliktusmegoldási készség fejlesztése stb. sikeresen növelhetők az ún. *encounter* csoportokban.<sup>18</sup>

Az *encounter*-mozgalomnak két bölcsője volt: Kürt Lewin *T-csoportja* (T = tréning) és csoportdinamikai kutatása, valamint a Carl Rogers által kidolgozott *klienscentrikus pszichoterápia*.

Általános megközelítésben az *encounter*-személyiségfejlesztő módszer nyílt, őszinte emberi reakciókon keresztül hoz létre olyan klímát, amelyben a résztvevők kibontakoztathatják személyiségüket. Egy *encounter*-csoport – dinamikáját tekintve – akkor működik jól, ha a csoportban kialakuló szerepek egyenrangú feltételeket biztosítanak a tagoknak és ezek a szerepek nem rögzülnek, azaz képesek a gyors változásra. Csak így lehetséges, hogy a tagok többféle szerepet is kipróbálhatnak. A többféle szerephez (pl. tanár, diák, szülő stb.) többféle identitásállapot tartozik, és az ehhez való alkalmazkodás az, amely fejlesztő hatású.

### 1.5.2. A tanárjelöltek személyiségét fejlesztő foglalkozások, módszerek és technikák

A tanárképzésben a személyiségfejlesztés célját szolgálhatják a következő címmel jelölhető foglalkozások:

- Kommunikációfejlesztő gyakorlatok, kommunikáció az iskolában;
- Konfliktusmegoldás az iskolában;
- Beszédtechnika és nyelvhelyesség;
- Iskolai mentálhigiéné;
- Oktatásmenedzsment;

<sup>17</sup> Pfister Éva: Személyiségfejlesztő csoportmunka a tanárképzésben. In: *Pedagógusképzés 1–2*, Budapest 2000, 114–115.

<sup>18</sup> Liebermann, A. M. – Yalom, I. D. – Miles, M. B.: *Encounter groups: first facts*. Basic Books, New York 1973, 51.

– A tanárjelöltek önismeretének fejlesztése.

A személyiségfejlesztő csoportok egyik jellemzője a *játékszerű munka*. Itt elsősorban a helyzetet strukturáló gyakorlatokra, játékokra gondolok. 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.

Rudas János<sup>19</sup> minden, a folyamat befolyásolására irányuló vezetői beavatkozást strukturálásnak nevez. Szűkebb értelemben a vezető feladatkijelölő, viselkedésszabályozó, megtervezetten célra irányuló tevékenységét tekinti strukturálásnak, amely valamely gyakorlat, játék, feladatmegoldás kezdeményezésében valósul meg. A strukturált gyakorlat korlátozza egy időre az egyének mozgásszabadságát, hirtelen egy más szerepbe vagy más szituációba helyezi a csoport tagjait. Ezzel a vezető olyan feltételeket teremt, amely lehetővé teszi, hogy a résztvevők más nézőpontból is láthassanak, más szerepeit is megélhessék. Új viselkedési minták átélésére készítet, a tagokból olyan gondolatokat, érzéseket hív elő, melyeket más körülmények között esetleg nem élnének meg. A gyakorlatok egyenlősítenek, hiszen a szerepek általában meghatározottak, nem a csoport alakítja ki őket; és nem szabad elfeledkezni a játékok csoportkohéziót elősegítő hatásáról sem.

A pedagógiai képességek intenzív fejlesztési módszerei között kiemelkednek a *videó* alkalmazásával segített csoportok. A kommunikációs készség fejlesztésénél nélkülözhetetlen segédeszköz.

### 1.5.3. Csoporttagok, csoportvezetők

A csoportos lélektani munka kapcsán nem kerülhető meg az a kérdés, hogy betegek vagy egészségesek csoportjáról beszélünk. Amit ma a csoportos lélektani munka folyamatairól, történéseiről, jelenségeiről, hatótényezőiről tudunk, többnyire pszichoterápiás csoportok vizsgálati eredményeiből származik. Ha magát a folyamatot nézzük, akkor vélhetően nincs különbség, mert ugyanazok az erők, módszerek a jellemzőek, csak kisebb intenzitással és más összetétellel. Mégsem gondolhatjuk azt, hogy a patológias viselkedés korrekciója azonos lenne a hétköznapi kapcsolati készségek javításával. E csoportmódszer alkalmazása igen nagy jelentőségű a pedagógiában, s megállapíthatjuk, hogy ebben az esetben az *egészséges személyiség* fejlesztése a cél.<sup>20</sup>

Szólnunk kell az ún. szakmai kompetencia kérdéséről is, vagyis arról, hogy kik vezethetik a hallgatók személyiségfejlődését szolgáló csoportokat. Ez kényes terület. Nyilván, minden szakma igyekszik körvonalazni azokat a határokat, kompetencia-területeket, amelyek a saját, kizárólagos működési területét jelentik. Itt a fő határok a pszichológusok (pedagógusok, pedagógia szakosok) és mentálhigiénés szakemberek között húzódnak. Természetesen egy-egy konkrét, speciális módszert alkalmazó kurzus vezetése meghatározott végzettségekhez kötött, mint például a pszichodráma-csoportok vezetése, amely az önismeret fejlesztését egy speciális eljárás alkalmazásával teszi lehetővé. De bátran kijelenthetjük: a pedagógus diploma elegendő egészséges személyiség fejlesztéséhez. Alapvető feltétel azonban, hogy a csoport vezetésére vállalkozó tanár részt vegyen előzőleg a szakemberek által irányított kurzuson. A csoportmunkában szerzett élmények és tapasztalatok segítségével lesznek majd munkájában.

<sup>19</sup> Rudas János: *i. m.* 154.

<sup>20</sup> Vö. Sallai Éva: *i. m.* 99.



#### 1.5.4. *A tanárszemélyiség fejlesztésének megvalósíthatósága tanárképző intézetünkben*

A tanárjelöltek felkészítésének céljából már előbb ajánlottuk különböző foglalkozások feldolgozását. Ezek közül a (vallás)tanárok képzésében különös figyelmet kellene szentelni az önismereti érdeklődés felkeltésére és annak fejlesztésére, a társas hatékonyságot segítő kommunikációs készségek fejlesztésére, valamint a konfliktusmegoldási készségek fejlesztésére. Mit értünk az említett készségek, illetve az önismeret fejlesztésén?

Az *önismeret fejlesztése* magában foglalja a másik ember felé való nyitottságnak, az elfogadásnak, szociális érzékenységeknek, a gondolatok, érzések kifejezésének a tanulását, megtapasztalását. A *kommunikációs készségek fejlesztése* által tudatosítható a saját kommunikációs eszköztárunk másokra gyakorolt hatása; gyakorolható, tanulható a mások (aktív) meghallgatása, a visszajelzés adása és fogadása, a saját igények megfogalmazása és érvényesítése. A *konfliktusmegoldási készségek* fejlesztése magában foglalja különböző iskolai helyzetek elemzését, a korrektív viselkedés kipróbálását, a konstruktív helyzetalkotás gyakorlását, a kreatív problémamegoldást.

Utaltunk arra, hogy karunkon a tanárjelöltek személyiségének fejlesztése most még nem illeszthető tantervileg kidolgozott keretbe. Az is nyilvánvaló viszont, hogy a tanári mesterséghez szükséges erők feltárása, a különböző képességek fejlesztése csak hosszú, folyamatos lélektani munkában történhet.

A továbbiakban bemutatott programjavaslatot négy félévben lehetne megvalósítani, a tanárképzés második, harmadik évében. Ez elméleti felkészítéssel és közvetlen helyzetgyakorlással kezdődne, majd harmadéven a valós pedagógiai helyzetek gyakorlásával folytatódna. Ahhoz, hogy konkrétan megfogalmazzhassuk a képzés feladatait, először e munka céljait kell átgondolnunk. *Célunk* az, hogy a képzés végén a tanárjelölt:

- az önismereti foglalkozások segítségével képes legyen eljutni egy olyan mélyebb önismeret és öndefiníció szintjére, amelynek birtokában meg tudja fogalmazni egyéni és sajátos nevelési céljait, és tudatosítani tudja az őt vezérlő értékeket;
- legyen meg benne a változó környezetben a változás és a változtatás iránti készség, tudjon tanulni saját tévedéseiből, és tudja hasznosítani tapasztalatait;
- képes legyen felhasználni saját maga és tanítványai kreativitását, produktivitását a problémahelyzetek, konfliktusok megoldásakor;
- tudja elfogadni és megérteni a másik embert, tanuljon meg bízni tanítványai önfejlődési potenciáljában;
- tudja önmagát kifejezni a szakórákon és a személyes kapcsolatokban;
- legyen képes együttműködni társaival és tanítványaival egy közös cél érdekében.

E célok ismeretében az önismeret, a kommunikáció és a konfliktusok megoldásához szükséges készségek kialakításának, fejlesztésének a lehetőségeit fejthük ki. Mindenik fejezet elméleti résszel indul, majd különböző típusú gyakorlatok ajánlásával segíti az egyéni tapasztalatszerzést. Egyértelműen bizonyított,<sup>21</sup> hogy vannak bizonyos alapképességek, amelyek nélkülözhetetlenek professzionális segítő foglalkozásokban. Ezek: az empátia, az elfogadás és a kongruencia. Hogyan lehet fejleszteni ezeket kiscsoportokban?

<sup>21</sup> Bagdy Emőke: *A hivatásszemélyiség fejlesztése*. KLTE Pályaszocializációs Műhely, Debrecen 1993, 54.

## 2. A tanári személyiség tartalmi megközelítése Az alapképességek kiscsoportos fejlesztése

### 2.1. A tanári személyiség

A tanár személyisége folyamatos érdeklődéssel foglalkoztatja a szakembereket, pedagógusokat, pszichológusokat. A meghatározások általában normatívákat írnak le, és többnyire az ideális pedagógus jellemzőinek felsorakoztatására szorítkoznak. A Kósáné Ormai Vera szerkesztésében megjelent, *A pedagógus* című nevelés-lélektani szöveggyűjtemény<sup>22</sup> több mint ötszáz oldalon foglalkozik ezzel a témával. A tanulmányok gyűjteményére az interdiszciplináris szemlélet érvényes. A feldolgozott témák: a társadalom és a pedagógusközösség, a nevelő–gyermek kapcsolat meghatározói és jellemzői, a nevelési stílus, a tanári magatartás befolyásolásának kérdései, illetve a pedagógia és pszichológia kapcsolata. „A pedagógussal foglalkozó kutatóknak később sem sikerült egy, a pedagógusképzésben 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” – mondja Sallai Éva,<sup>23</sup> s állításával egyetértünk.

Témánk szempontjából érdemes szemügyre venni, hogy a különböző pszichológiai irányzatok<sup>24</sup> milyen módon közelítik meg a pedagógus személyiségét. A nevelő személyiségével kapcsolatban a *mélylélektani* irányzatok egyetértenek abban, hogy nem az a legfontosabb, amit a nevelő mond, hanem az általa nyújtott példa, a magatartási modell. Hiába próbálja titkolni a nevelő saját konfliktusait, problémáit, azok meghatározóak viselkedését, s a gyermekek észlelik ezeket; még akkor is, ha ezek nem tudatosak.

Az *individuálpszichológus* Adler is kitüntetett figyelmet szentel a pedagógus személyiségének. A kisebbségi 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. Munkáiban arra keresett válaszokat, hogy milyen feltételek mellett valósulhat meg a személyiség fejlődését megteremtő tanulás. Szerinte a fejlődést elősegítő klíma három feltételen nyugszik. Az első a kongruencia, valódiság, őszinteség, a második az elfogadás, gondoskodás, a feltétel nélküli odafordulás, a harmadik az empátikus megértés.

Az úgynevezett *kompetenciamodel*<sup>25</sup> a személyiségi erőteret tekinti a pedagógiai munka középpontjának. A gyermek csak attól tanul, akit elfogad, tisztel, aki számára érzelmileg is fontos személy. Attól tanul, akihez szeretne hasonlóná 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 kompetenciamodell szellemében folyó pedagógiai munkához is elenged-

---

<sup>22</sup> Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus. Neveléstani szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest 1987.

<sup>23</sup> Sallai Éva: *i. m.* 18.

<sup>24</sup> Az egyes irányzatok rövid összefoglalását ld. Sallai Éva: *i. m.* 18–19.

<sup>25</sup> Uo. 31.

hetetlen feltétel, hogy a pedagógus a professzionális segítő magatartás képességeivel rendelkezzen: empátiával, kongruenciával és elfogadással.

Mielőtt ezen alapképességek részletesebb meghatározására és az egyes képességek fejlesztési lehetőségeire rátérnénk, említést kell tennünk a nevelési stílusokról is. Nem célunk bemutatni és kifejteni a nevelési stílusok lehetséges csoportosítási módjait, csak annyiban érintjük a kérdést, hogy a nevelési stílusok mennyire tükrözik a pedagógus személyiségének hatását.

## 2.2. Nevelési stílusok<sup>26</sup>

E. Spranger elemezte elsőként a nevelési stílusokat, melyeket a következő ellentétpárokkal jellemezett:

- életközeli – elzárkózó;
- szabad – kötött;
- egyéniséget fejlesztő – uniformizáló;
- irányítottan fejlesztő – fejlődést követő.

A Spranger által leírt ellentétpárok közül különösen a második (szabad – kötött) került a későbbiekben a figyelem középpontjába, főként Kürt Lewin és munkatársai kísérleteinek hatására. Lewin három nevelési, vezetési stílust különböztetett meg, és szociálpszichológiai kísérletek keretében vizsgálta a közös tevékenységben érvényesülő hatékonyságukat, valamint pedagógiai hatásukat. A három nevelési stílus: a tekintélyelvű, demokratikus és a ráhagyó (*laissez – faire*). A három vezetési stílus a csoporttagok együttműködését igénylő munkafeladatok teljesítésekor figyelhető meg leginkább. Lewin és munkatársai főként iskolai környezetben végezték a vezetéssel kapcsolatos kísérleteket. Rájöttek: az autokratikus vezetési stílus a csoporttagok egymással szembeni agresszív megnyilvánulásaihoz, sértő kritizálgatáshoz, a *mi*-érzéssel szemben az *én*-érzés túltengéséhez vezetett. A demokratikus légkörben barátságosabb és *mi*-központú volt a közhangulat. A nevelési stílusok leírásában Lewin nyomán a csoport, illetve az iskolai osztály irányításának módja került a figyelem középpontjába.

Egy másik megközelítésmód az egyénnel való bánásmód szerint osztályozza a nevelési stílusokat. Thomas Gordon megkülönböztet elutasító és elfogadó tanári stílust. Ez a két stílus némi hasonlóságot mutat Lewin demokratikus és tekintélyelvű ellentétpárjával, de az elfogadó stílus helyenként a Lewin által bírált ráhagyó stílusra is emlékeztet. A felfogásbeli különbség egyik oka az, hogy Gordon a pszichoterápiás kezelésben kialakult elveket és módszereket alkalmazta a nevelési szituációkra. Elsősorban Carl Rogers személyközpontú pszichoterápiájának eljárásait vette át.

Rogers pszichoterápiájának kulcsfogalmai, mint már említettük, az empátia, kongruencia és elfogadás. Ugyanakkor e három képességet a professzionális segítő foglalkozások legfontosabb szakmai követelményeként jelölik meg. Hogy kitérünk ezen alapképességek részletesebb tárgyalására, azt a tanári személyiségben betöltött lényeges szerepük indokolja.

<sup>26</sup> Vö. Horváth György: *Pedagógiai pszichológia*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém 1998, 115–116.

## 2.3. Empatikus megértés, kongruencia, elfogadás

### 2.3.1. Empátia<sup>27</sup>

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 tanári 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.

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

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

Az beleérzés a tanár belső erőinek tudatos aktivitását igényli. Segítségével fel tudja ismerni a szellemi-lelki éretlenséget; a beleérzés megóvjva attól, hogy a veszélyeztetett és sérült gyermekek érzelmeit, gondolkodását és viselkedését az „egészségesek” mértékével mérje. Így válik képessé arra, hogy munkáját ott kezdje el, ahol a másik tart.

### 2.3.2. Kongruencia<sup>28</sup>

Általában arra az emberre mondjuk, hogy hiteles, őszinte, 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 önzonosságot jelenti, amelyben az önfogadás, a saját értékességben és a saját tapasztalatokban való bizonyosság fejeződik ki.

A hitelességet sokszor használják a természetes viselkedés szinonimájaként is, amikor azt jelenti, hogy a személy a gondolatait, érzéseit meri vállalni, és képes közölni is, nem bújik szereppanelek mögé. Azt mondja, amit gondol, és nem azt, amit mondania kell. Ha a pedagógus (tanár) hisz a saját tapasztalatainak, hisz a saját érzéseinek és ezeket a kapcsolataiban is képes kifejezni, akkor a viselkedése hiteles. Ezt úgy is fogal-

<sup>27</sup> Vö. Buda Béla: *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest 1980.

<sup>28</sup> Sallai Éva: *i. m.* 43–44.

mazhatjuk, hogy a verbális és nem verbális közlései egybeesnek egymással és saját belső állapotával. Így a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van nagy jelentősége a hitelességnek, mert ha a tanár vegyes, ellentmondásos üzeneteket küld, gyakran mond mást, mint amit érez, gondol, a diákok bizalmatlanok lesznek, és kétségeik lesznek a tanár őszintesége, becsületessége felől.

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

### 2.3.3. Feltétel nélküli elfogadás<sup>29</sup>

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 ritkán és olyan különleges találkozásban tárulnak fel, amely a másik ember megismerésében való intenzív elmélyedést és a másik megnyílását jelenti.

A feltétel nélküli elfogadás csak nagyon ritkán érvényesül teljességgel. El kell fogadnunk, hogy az elfogadásnak vannak természetes határai: létezhetnek olyan emberek, akikkel szemben nem tudunk együttérzőek lenni, de ez a saját korlátaink miatt van. A feltétel nélküli elfogadást akadályozzák az előítéletek, az értékkonfliktusok, a saját feldolgozatlan konfliktusok, és azok a keretek, amelyek között az emberi kapcsolatok zajlanak. 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 nonverbális csatornáin történik. A tekintetváltás, hangszín, hanghordozás, gesztusok, testhelyzet mind-mind jelentősek az elfogadás kifejezésében. Nem szabad viszont lebecsülnünk a verbális csatornát sem, mert az elfogadás élményét fölerősítik a pozitív érzések verbális kifejezései. Az elfogadás értelmezését annak kiemelése segíti, hogy az elfogadás nem morális megközelítés, hanem lelki teljesítmény. A pedagógus feladata elsősorban nem a tanuló magatartásának morális megítélése, hanem megismerése, megértése, elemzése. Tisztában kell lenni azzal, hogy minél inkább elfogadunk valakit, annál inkább képes lesz arra, hogy belássa, ha hibázott, és a hibás magatartást megváltoztassa.

<sup>29</sup> Vö. Sallai Éva: *i. m.* 39–40.; Buda Béla: A közvetlen emberi szituáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. In: Balázs Sándor (szerk.): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Budapest 2000, 53–54.

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

## 2.4. Az alapképességek kiscsoportos fejlesztése a (vallás) tanárok képzésében

A második fejezetben ismertetett program minden szakaszában (önismeret, kommunikáció és konfliktusmegoldási készség fejlesztés) lehetőség nyílik a pedagógusi alapképességek (empátia, kongruencia, elfogadás) fejlesztésére. Tringer László és Pintér Gábor<sup>30</sup> munkája nyomán ma már rendelkezésünkre áll többféle kérdőíves módszer is, melyek egy-egy tételsorral (kérdéscsoporttal) mérik az empátia, a hitelesség és a minősítésmentes, feltétlen elfogadás mértékét. Az empátia, a beleélési képesség egyéni felmérését segítheti a hallgatói kiscsoportokon belül a Buda Béla és F. Deutsch, R. A. Madle<sup>31</sup> által kidolgozott *beleélési képességet* feltáró teszt.<sup>32</sup>

Az empátia, beleélési képesség gyakorlásának másik módja az ún. *szociodramatikus játékok* (azért választjuk a szociodramatikus játékot, mert pszichikus, belső, lelki, személyes problémákkal nem foglalkozunk). Alaptechnikája: a kétszemélyes beszélgetési helyzet: egy segítségért, meghallgatásért folyamodó személy és a segítő személy között (a csoporttagok, vagy a csoporttagok közül egy tag megfigyelőként van jelen). A játékok célja, hogy a mindennapok pedagógiai gyakorlatából adódó, a tanárokat gyakran foglalkoztató problémákat, gondolatokat a játékból idézve „élő helyzetben” próbáljuk ki. A cél az, hogy a játékok mikroelemzése útján nyert információkat a személyes élményeknek az érzelmi-indulati benyomásaival együtt olyan, a személyes fejlődést, önismeretet gyarapító értékke ötvöztessük, amely megmutatkozik a nevelői (valóságos) gyakorlat mindennapjaiban is.

### 2.4.1. Szociodramatikus játék. A csoportmunka folyamata

Az általában tíz perces játék során a szereplők azt a feladatot kapják, hogy egyes szám első személyben vállalják a szerepviselkedés közléseit az adott problémahelyzetben. Vagyis, a tanulót játszó hallgató úgy beszéljen és viselkedjék, ahogy a diák tette vagy tenné. A játék során a csoporttagok is azt a feladatot kapják, hogy éljék bele magukat a szereplők helyzetébe (a konkrét technikától függ, hogy a segítő vagy a problémáhozó szerepével javasolunk érzelmi azonosulást, vagy megosztva, a csoport felefele a két szereplő „mögé” sorakozik fel, azaz egyikkel vagy másikkal próbál együttérző azonosulást elérni). Amikor a játéknak vége, az egész csoport (a játékosok is) egy rövid kérdőívet tölt ki, amely az érzelmi azonosulás és beleélő megértés empátia-fokát képes felmérni.<sup>33</sup> Az eredményekről a tanár, csoportvezető a következő alkalommal számol be. (Azonnali visszajelentés is lehetséges: a csoporttagok saját maguk értékelik – 1–2 perces munkával, a vezető instrukciója nyomán – az empátiaszintjüket és azon melegében összevetik az értékeket, az egyes tételek állításainak, válaszainak megvitatásával, a játékosokkal is.)

---

<sup>30</sup> Tringer László, Pintér Gábor: Kérdőív a pszichoterápia nem specifikus tényezőinek mérésére. In: *Ideggógyászati Szemle* 3–7., 1998, 11–24.

<sup>31</sup> Buda Béla: *i. m.* 77.

<sup>32</sup> Ld. I. Melléklet.

<sup>33</sup> Ld. uo.

Általában azonban a kérdőívvel folytatott teendők után azonnal sor kerül a 10 perces játék megbeszelésére. Először a szereplők számolnak be az átéléseikről, élményeikről, benyomásaikról, a zavaró és kellemes mozzanatokról és egymásról. Visszatükrözik játékospárjuknak, milyen érzéseket, esetleg indulatokat váltott ki belőlük a másik ilyen vagy olyan gesztusa, mondata, viselkedése, rezdülése. Utánuk pedig minden csoporttag beszámol arról, hogyan élte meg a tíz percet.<sup>34</sup>

A visszajelzés adására, fogadására vonatkozóan bizonyos szabályokat, alapelveket kell betartaniuk a csoporttagoknak. (Ennek részletes kifejtését ld. *A kommunikációs eszköztár fejlesztésének lehetőségei a tanárképzésben* című fejezetünk *Feedback vagy visszacsatolás* alpontjában.)

Az empátia, beleélési képesség gyakorlása céljából dolgozhatunk hozott anyaggal, mint forgatókönyvvel is.<sup>35</sup> Önkéntes szereplők újrajátszák a szituációt, és azt a szöveggel együtt mondják, amelyet írásban megkaptak. Ebben a helyzetben szabadon elmondhatják, milyen volt az „idegen” segítő személy mondataival szólni, vajon mit érezhetett az a problémafogadó, milyen belső, lelki akadályai lehettek. A problémahozó is elemzi az érzelmi azonosulással megélt „idegen probléma” személyes hatásait, s a csoport is kifejti átéléseit.

### 3. Az önismeret fontossága és fejlesztési lehetőségei a tanárképzésben

„ Tenyeremre tettem a lelkem:  
Nézd még, milyen szép százlátó üveg!  
De ő gyémántokat szedett elő,  
Mert ő az embert sosem érti meg.”  
(József Attila: *Tenyereimre tettem...*)

Az önismeret jelentősége vitathatatlan a pedagógusi hivatásban, s így a pedagógusok képzésében, hiszen a pedagógus saját személyiségével dolgozik, ezen keresztül hat a diákok személyiségfejlődésére is. Az önismeret fogalma gyakran megjelenik minden napjainkban, elterjedtté vált köznapi használata. Kérdés azonban, hogy a szó használata mögött ott van-e a fogalom valódi ismerete, ismerik-e az emberek az ehhez vezető módszereket, vagy nagyon eltérő tartalommal, esetleg csupán tartalom nélkül használják a szót, többek között azért, mert „divatos”.

#### 3.1. Az önismeret fogalma

Az önismeret fogalmát nem könnyű meghatározni. Az önismeret szó jelentése: *önmagunk jellemének, képességeinek megismerése, illetve ismerete*. Már az ókori Hellász híres jóshelyén, Delphoiben is tanácsolták: Γνωθι σεαυτόν. Azaz: *Ismerd meg önmagad!* Hiszen ez jövődét, sorsodat is nagymértékben befolyásolja. Hogyan is lehetne megérteni a környező világot, s benne embertársainkat, ha önmagunkat sem értjük?<sup>36</sup>

Sok filozófus, pszichológus, gondolkodó vélekedett úgy, hogy az önismeret foka a személyiség érettségének tartozéka. Az érett személyiséggel rendelkezés nem azt jelenti,

<sup>34</sup> Bagdy – Telkes: *i. m.* 128.

<sup>35</sup> Uo. 131.

<sup>36</sup> Rudas János: *i. m.* 17.

hogy az illető „mindent tud” önmagáról, a világról, inkább azt, hogy képes elismerni tudása határait, és folyamatosan törekszik a bővítésére. A személyiségfejlődés alakíthatóságának kérdése mindig fontos helyet foglalt el a pedagógiatörténetben és a filozófiában. Azt azonban csak a tudományos igényű *lélekelemzés*, S. Freud pszichoanalízise vetette fel, hogy bár az ember némileg kiszolgáltatott akarátólól független ösztöneinek, e kiszolgáltatottság az ösztöneik megismerésével csökkenthető. Ertre akkor nyílik mód, ha feltárjuk, a tudatba juttatjuk a tudatos én szociális tiltásaival összeegyeztethetetlen, ezért a tudattalanba süllyesztett tartalmakat.<sup>37</sup>

A pszichoanalízis nyomán keletkezett irányzatok többsége hasonlóan gondolkodott az önismeret szerepéről, de más és más technikákat alkalmaztak az egyén rejtett világának feltárására. C. G. Jung, az analitikus pszichológia képviselője azt tartja érett személyiségnek, ha az illető összhangba tudja hozni a személyes és kollektív tudattalanját a személyiség tudatos részével. A tudattalanban kompenzatorikus módon jelen vannak azok a tulajdonságaink, amelyek a tudatos részből hiányoznak, s teljes életet az élhet, aki ezeket is képes felszínre hozni.<sup>38</sup>

Bálint Mihály, aki fontosnak tartotta a pszichoanalízisen alapuló, az abból kiinduló terápiás technikák „továbbfejlesztését és kiterjesztését”, 1953–1955 között létrehozta a *Bálint csoportot*, amely a betegre irányuló orvosi tájékozódásra helyezte át a hangsúlyt. Bálint felismerte, hogy a gyógyításban az orvos személyisége fontos eszköz, lényeges az orvos–beteg kapcsolat és a beteg személyisége iránti érdeklődés. Bár a Bálint csoportot eredetileg orvosok számára kezdeményezték, később más hivatásúak, például pedagógusok, teológusok, pszichológusok is sikerrel alkalmazták.<sup>39</sup>

A század második felének talán legnagyobb hatású irányzata, a humanisztikus pszichológia nem mindenben osztja a pszichoanalízis álláspontját, ám hasonlóan gondolkodik az önismeret szükségességéről. Jelentős képviselői, C. Rogers, A. Maslow a következőket tartják az érett személyiség kritériumainak: a valóság hatékonyabb észlelése, önmagunk és mások elfogadása, spontaneitás, hatékony munkaképesség, nem birtokló kapcsolatok, saját értékrendjéhez hűség, új tapasztalatok befogadása, a világról való egységes gondolkodás, együttérzési képesség, mély, de szelektív társas kapcsolatok, tolerancia mások iránt, etikai szilárdság, ellenségességtől mentes humorérzék, kreatív alkotóképesség.<sup>40</sup>

A személyiség fejleszthetőségének eszméjét képviseli Erikson. Közismert pszichoszociális személyiségelmélete, amelyben nyolc szakaszra osztotta a személyiség fejlődését a csecsemőkortól az öregkorig és a halálig. Minden szakaszban meghatározza a személyiség fejlődésének feladatát, így ha az egyén teljesíti a feladatot, az adott életkorban érettnnek tekinthető, vagyis az érettség nem függ az életkortól. Ezek a feladatok: csecsemőkortban az alapvető bizalom kialakulása, kisdedkorban az autonómia elérése, utána a kezdeményezőkézség kialakulása, iskoláskorban a kompetencia elérése, serdülőkorban az identitás, az éazonosság kialakulása, fiatal korban az intimitás átélése, érett felnőttkorban a hatékony alkotóképesség átélése, öregkorban az integritás és a halál elfogadása.<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> Kádár Gabriella, Szarvas Anett: Önismeret a pedagógiai gyakorlatban. In: *Magyar Pszichológiai Szemle* 1999, 468.

<sup>38</sup> Uo. 470.

<sup>39</sup> Uo. 471.

<sup>40</sup> Allport, G., W.: *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó, Budapest 1985.

<sup>41</sup> Kádár – Szarvas: *i. m.* 470.



Az önismeret elméleti fontossága mellett sokan foglalkoztak az önismeret konkrét megjelenítésével, kézzelfoghatóvá tételével. Ezt a célt szolgálja az ún. *önismereti kerék*, valamint a *Johari-ablak*.

### 3.1.1. *Önismereti kerék, Johari-ablak*<sup>42</sup>

Az ún. önismereti keréknek öt része van és valamennyi kölcsönhatásban áll a többivel. Ez az öt jellemző: az *érzet* (ahogyan felfogjuk a környező világot és önmagunkat); az *értelmezés* (ahogy a felfogott dolgoknak jelentést tulajdonítunk); az *érzés* (érzelmeink, indulataink megtapasztalása); a *szándék* (az akaratumk, szándékunk kifejeződése); végül a *cselekvés* (a végrehajtott viselkedés). Ha ezek közül bármelyik jellemző hiányos valakinél (pl. a cselekvésig soha nem jut el, bár érzel, érez, értelmez és szándékát is kifejezi), akkor „elakad az önismereti kerék”, hiányos önismeretről beszélünk. Akkor ismerjük jól önmagunkat, ha mind az öt folyamattal tudatosan élünk.

Ebben az értelmezésben az önismeretet a *nyílt* terület jelenti, ami tapasztalatok révén növekedhet. A nyílt terület saját magunk és mások számára is észlelhető, ismert terület. A *vak* terület a mások számára észlelhető viselkedésmódjainkból, cselekvéseinkből áll, de ezeknek mi magunk nem vagyunk tudatában. A *rejtett* terület olyan érzések, gondolatok, viselkedések és tények, amelyek mások előtt rejtve maradnak, csak mi ismerjük őket. Az *ismeretlen* területnek sem mi, sem mások nincsenek tudatában. Tudatlan vágyaink, késztetéseink, elfojtott emlékeink tartoznak ebbe a zónába.

A gond akkor jelentkezik, ha a vak és ismeretlen területre valóban vakok vagyunk, ezeket csak tudatos odafigyeléssel tehetjük önmagunk számára ismertté, s ezek a tapasztalatok fenyegetőek lehetnek az énrre. A harmóniát fenyegető információk kiküszöbölésére elhárító mechanizmusokat használunk, ilyen lehet például, amikor valaki azt hangoztatja, hogy ő nem foglalkozik olyasmivel, mint önismeret, hisz ő remekül ismeri önmagát. Igaz, hogy mindenkinek van valamilyen ismerete önmagáról, kialakít magáról egy képet. Az önismeret azonban reális énképet jelent, önmagunk mély ismeretét, a torzító szemlélet kiküszöbölését.

Azzal mindenki egyetért, hogy az énkép korrekciójához szükséges a *jelentős másik* jelenléte, a *jelentős helyzetek* bekövetkezése. Ilyen célt szolgálnak a fontos baráti kapcsolatok, vagy a speciálisan ezt fejlesztő önismereti csoportok.<sup>43</sup>

A személyiség fejlődésében nagy szerepük van a társas visszajelzéseknek, ennek következtében a csoportoknak, melyeknek tagjai vagyunk. A társas térben, a csoportban elfoglalt helyünk, a betöltött szerepünk, a csoporton belüli viszonylatok meghatározóak életünkben. Azonban nem csak a mindennapi életben adódó csoportok hatnak személyiségünkre, hanem a kifejezetten a személyiség céljából választott speciális csoportoknak is kiemelt jelentősége van, felgyorsíthatják és elmélyíthetik az önismeretet.

<sup>42</sup> Rudas János: *i. m.* 45.

<sup>43</sup> Kádár – Szarvas: *i. m.* 472.

### 3.2. Az önismeret szerepe a tanári hivatásban – csoportok fejlesztésének lehetőségei

#### 3.2.1. Az önismeret szerepe a tanári hivatásban

A tanári mesterség nemcsak azt jelenti, hogy tanítunk és ismereteket adunk át, hanem a gyermekek személyiségéhez is értenünk kell. A társadalmi változások miatt a családi szocializáció hiányosságait is nekünk kell valamelyest pótolni.

Az önismeretnek végeredményben két szempontból is kiemelt jelentősége van a tanárok esetében. A tanár saját személyiségfejlődése a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakításában segít, ez pedig alapfeltétele a hatékony ismeretátadásnak, hiszen a tanár munkaeszköze saját személyisége. Másrészt a diákok önismeretének fejlesztéséhez is eszközt nyújthat a saját élménnyel megszerzett személyiségfejlesztő módszerek átadásával.

#### 3.2.2. Az önismeret fejlesztésének lehetőségei a tanárképzésben

A tanárképzés négy éve alatt a hallgatóknak igen nagy fejlődési utat kell megtenniük: a szülői házból tanuló diákból egy önálló életvezetést kialakító, felelősségteljes tanárként dolgozó, szülőket gyermekeik nevelésében tudásával támogató szakemberré kellene válniuk.<sup>44</sup> Egyértelmű, hogy a tanárok személyiségére jellemző sajátosságok meghatározzák attitűdjeiket a tanár–diák kapcsolathoz, oktatáshoz, neveléshez, egy szóval az egész pedagógiai munkájukhoz. Elsősorban tehát, saját magukat kell megismerniük, elfogadniuk, s csak azután lesznek képesek másokat (gyermeket, szülőket, kollegákat...) megfelelő módon támogatni. Határozzuk meg, mit értünk az önismeret fejlesztése alatt?

Elsősorban olyan tanulható, fejleszhető, megtapasztalható dolgokat, mint: nyitottság a másik felé, a másság tisztelete, szociális érzékenység, érzések kifejezése, saját élményből való tapasztalatszerzés stb. A tanárszemélyiség fejlesztésének az első szakaszában a személyiségi „eszközök” tudatosabb kapcsolati működését segítő módszerek kapnak nagy szerepet. Nem egy tulajdonságlista összeállítása a cél, hanem, hogy a rejtett erők, a személyes értékek felfedezésén keresztül a hallgatók tapasztalatokat szerezzenek arról, hogy mire képesek, és mi hogyan megy végbe bennük egy adott helyzetben. Tulajdonképpen ez az *önmegértéshez vezető út maga az önismereti folyamat*. A csoporttagok viselkedésükkel, verbális visszajelentéseikkel tükröt állítanak, de az önismereti fejlődésben nem a tükör a legfontosabb, hanem a tükörbe nézés, azaz a visszajelentés igényének szokása.

Az önismereti gyakorlatnak ki kell emelnie az érzések kifejezésének fejlesztését, a személyesség növelését. Tiszta kommunikációra kell törekednie és egy olyan elfogadó légkör megteremtésére, ahol az önmegismerés, változás, tanulás könnyebbé válik, és az önismereti igény megerősödik.<sup>45</sup> Az önismereti gyakorlat alapmódszere a strukturált gyakorlatok alkalmazása. Ezek a csoportmunka rendelkezésre álló időkeretét strukturáló, a fejlesztő célkitűzésnek alárendelt, tervezett rendszert alkotnak. Nem öletszerű tehát, hogy a rendelkezésre álló csoportidőt hogyan töltjük meg tartalommal, miképp melegítünk be a lélektani munkára, mi módon veszünk irányt a csoportcél kibontására,

<sup>44</sup> Komlósi Piroska: Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben In: Fodor Katalin (szerk.): *Személyiségfejlesztés. III.* Kiadja a Közművelődés Háza, Tatabánya 1990, 11–20.

<sup>45</sup> A visszacsatolásról bővebben ld. az 5.8. alpontot.

és hogyan zárjuk le a folyamatot. A gyakorlatok eszközül szolgálnak a cél eléréséhez, pl. a szenzitivitáshoz, empátianöveléshez, a készségek, képességek fejlesztéséhez, élménygazdagításhoz.<sup>46</sup>

### 3.3. Gyakorlatok

A tanárjelöltek önismeretét fejlesztő, lehetséges gyakorlatsor:<sup>47</sup>

#### *Életút-elemzés*

Minden csoporttag kap egy kartont. A kartonra egy függőleges és egy vízszintes tengelyt rajzol. A vízszintes tengelyen eddigi életének tetszés szerinti időbeli felosztását, a függőleges tengelyen a fejlődés szakaszait ábrázolja. Három különböző színnel grafikonokat rajzol a koordináta-rendszerbe. A három szín az érzelmi, értelmi és fizikai változás (fejlődés) színe. Lényeges, hogy a három vonal egy rendszerben jelentkezzen (így jól láthatók az együtthaladás, a fordulópontok egyéb kihatásai). Ki-ki saját maga elé tárva beszél a „vonalairól”. A többiek kérdezhetnek. Ezt követően történhet a kartonok közös kifüggesztése. Lehet sétálgatni, alaposabban megnézni egy-egy életutat. Bárki odamehet bárkihez, és ha kíváncsi valamire, félrevonulhatnak, és négy szemközt beszélgethetnek.

#### *Hogyan lehet a másikat érzékelni?*

Párválasztás után a pár egyik tagja 5 percig sétál. A másik megpróbálja megfigyelni, és a legpontosabban utánozni (mozdulatokat, gesztusokat). Eközben nem szabad beszélgetni. A párok cserélnek az 5 perc leteltével. Utána megbeszélik, milyen volt a séta, a követés, milyen érzések ébredtek fel bennük, és mondják el a 10 perc történetét.

#### *„Közös szimbólum”*

Mindenki rajzol egy jelet (szimbólumot), majd párválasztás után valamilyen páros gyakorlatot ajánlunk. Ezután a pár egy közös szimbólumot alkot, amelyben összekapcsolják saját jeleiket. Utána mindenki beszél saját szimbólumáról, majd a közös szimbólumkészítésről.

#### *Önkép-játék*

Mindenki választ magának egy párt a csoportból, majd ketten választanak egy harmadikat. Szabadon járkalva választják ki egymást és a harmadikat. Triádokat alkotva mindenki (magában) írásban ad választ a következő kérdésekre:

– Mit gondolok, milyen vagyok leginkább? (Három jó és három rossznak tartott tulajdonság mentén.)

– Milyen szeretnék lenni? (Három tulajdonság mentén.)

– Milyen nem akarok lenni? (Három tulajdonság mentén.)

<sup>46</sup> Bagdy Emőke – Vetési Gabriella: Gyakorlatok és alkalmazási ajánlások a pályaszocializációs csoportmunkához. In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen 1996.

<sup>47</sup> A struktúrált gyakorlatok és játékok gazdag táráról illetőleg ld.: Rudas János: *i. m.*; továbbá jól használható forrás Bagdy – Telkes: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában* című könyv száz gyakorlata és Bagdy – Vetési: *Gyakorlatok és alkalmazási ajánlások a pályaszocializációs csoportmunkához* című gyakorlatgyűjteménye is.

– Milyennek szeretnék látszani mások számára leginkább? (Három tulajdonság mentén.)

– Mit látnak és mit tapasztalnak rólam a barátaim?

– Mit hisznek rólam mások, a kívülállók?

– Mit várnak el tőlem leginkább?

– Milyen lehetőségeket érzek magamban?

Ha saját magunkra nézve megválaszoltuk a kérdéseket, kiválasztott társainkról is elkezdhetjük ezt, beleélve magunkat az ő helyébe (helyükbe), vajon hogyan jellemezték magukat? Utána belső egyeztetés történik. A triád a játék végén beszámol a számára legjelentősebb élménymozzanatokról és ezek megbeszélésének eredményéről.

#### *Párkeresés szemkapcsolattal*

A csoport vezetője felszólítja a tagokat, hogy szabadon járkáljanak a teremben, ki merre akar, és közben figyeljék, kövessék a többiek tekintetét. A feladat az, hogy szavak nélkül, szemkapcsolattal keressen mindenki párt. A játék addig tart, míg mindenki megtalálja a párját. Ezt követően mindenki elmondja, hogyan történt a pár kiválasztása, hogyan értették a szem hívását?

#### *„Ideális tanár”*

A csoport közösen felírja egy papírra az általuk ideálisnak képelt tanár tulajdonságait, jellemzőit, feladatait. Majd közösen megbeszélik élményeiket, elvárásaikat önmagukkal, leendő kollégáikkal szemben.

A gyakorlatok tárháza kimeríthetetlen. Mivel a kommunikációs viselkedés és konfliktuskezelés része a személy teljes viselkedéskultúrájának és szorosan összekapcsolódik szakmai kompetenciájával is, az ilyen fejlesztő programok nagyon gyakran tartalmaznak egyben ön- és emberismereti elemeket (így önismereti gyakorlatokat).

## 4. A kommunikációs eszköztár fejlesztésének lehetőségei a tanárképzésben

### 4.1. A kommunikációs készség kialakulása és fejlesztése

Kommunikációs képességeink elsősorban *természetes* módon fejlődnek ki, azaz ráépülve bizonyos öröklött biológiai, fiziológiai alapokra, és pedig a családban, majd az egyre bővülő szociális kapcsolatokban végbemenő nyelvi és nem nyelvi szocializációban. A magasabb kultúrákban azonban a kommunikációs készségeket fejlesztő tanulás *mesterségesen* is folytatódik: a nevelésre specializált intézményekben, az óvodában és az iskolában. Itt sajátíthatjuk el a *kulturális kommunikatív kompetencia* alapjait, vagyis az adott kultúrában általánosan szükséges szimbólumok használatát (pl. az írás, olvasás és a számjelek értései). Ez elvileg lehetővé teszi a kommunikatív kompetencia ama szintjének elérését, amely a mindennapi életben elégséges, és amely mesterfokra fejleszthető. Ilyen fejlesztést követel meg a pedagógushivatás is.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Dr. Balázs Sándor (szerk.): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. Szöveggyűjtemény.* OKKER Kiadó, Budapest 2000, 167.

## 4.2. A kommunikációs ügyesség

A tanárral szemben támasztott egyik legfontosabb követelmény a kommunikációs ügyesség magasfokú művelése. Ezen azt értjük, hogy a tanárnak hatékonyak kell lennie a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, fogadó). Vagyis: üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes közlését, és ha szükséges, visszajelezni is képes. Meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben tere van a kommunikációnak és mód van a tiszta kommunikációra.

A pedagógusok különböznek egymástól abban, hogyan kapcsolatokat teremtenek, ahogyan egy feladat megvalósításának érdekében tevékenységre tudják készíteni a gyermekeket. „A jó kommunikációs készséggel rendelkező pedagógus helyesen méri fel a tanulóközösség összetételét, adott állapotát, figyelembe veszi a tanulók érzelmeit, és így mindig megtalálja a megfelelő hangnemet és közlési stílust” – mondja Ungárné Dr. Komoly Judit.<sup>49</sup>

A fent megfogalmazottakból következik a kérdés: vajon a vallásstanári pályára készülőök vagy akár a gyakorló tanárok, ismerik-e saját személyiségközlésük teljes eszköztárát, tudják-e, mekkora tökélet jelent saját személyiségük hiteles közlése?

Mindenki képes a hiteles személyiségközlésre, önmaga testi és lelki potenciáljának megfelelő önkifejezésére. Sok gyakorlattal mindenki megtanulhatja kifejezni azt, amit megmutatni szeretne önmagából, és hogy azt szándékának megfelelően tudja mások elé tárni.<sup>50</sup>

Mindehhez ismernünk kell belső (lelki-intellektuális, akarati stb.) jellemzőinket, azok megjelenési formáit (vagyis azt, ahogyan látszik rajtunk), önkifejező eszközeinket (a testtartástól kezdve a beszédünk variálhatóságáig), s azoknak a társas tükörré való hatását.

## 4.3. A kommunikációfejlesztés kerete, célja, alaphelyzete, technikája

A kommunikációs kompetencia fejlesztése többféle módon történhet. Egyik mód a módszeres gyakorlás, az ún. tréning. Ez lehet egyéni vagy csoportos. Amíg a (valás)tanárképzésben tantervileg nem valósítható meg kics csoportos pszichológiai munka, a készség és személyiségfejlesztés (beleértve a kommunikációs kompetencia fejlesztését is) a módszertan szemináriumok keretén belül valósítható meg. A kommunikációfejlesztés irányulhat a kommunikációs kompetencia valamennyi lényeges, vagy csak néhány kiválasztott elemére (pl. beszédtechnika, kommunikáció konfliktushelyzetekben, testbeszéd, kapcsolat-felvételi készség, interakciós stílus, szerepviselkedés, jó fellépés, támogató és megerősítő akciók „szállítása”, az empátia kifejezése, verbális vagy nem verbális – metakommunikatív – tényezők stb.). Bármilyen célkitűzéssel dolgozik is a csoport, közös eleme a kommunikáció, amely interakciós helyzetekben tanulmányozható. A csoportban természetesen nem az elvont tanulmányozásra kell törekednünk, hanem az átélésre, megbeszélésre, feldolgozásra és megértésre, ezen át érünk el fejlesztő hatást.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Ungárné Dr. Komoly Judit: *A pedagógus személyisége*. Budapest 1981, 6.

<sup>50</sup> Koncz István: *Önkifejezési- és kommunikációs készségfejlesztés*. KLTE, Debrecen 1994, 6.

<sup>51</sup> Uo. 7.

A kommunikáció klasszikus *alaphelyzete* a diádikus szituáció, a kétszemélyes kapcsolatot. A két felet egy harmadik (*observer*) figyeli meg, a kommunikációs jellegzetességekről visszajelentést ad, illetve olykor a csoport két félre osztva, akció és megfigyelő csoportra különül el, s így ad visszajelzést a konkrét gyakorlatban résztvevőknek.

A kommunikáció fejlesztés *központi technikája* a játék, lejátszás, megjelenítés, ez lehet szociodramatikus szerepjáték, közvetlen spontán interakción alapuló vagy behozott helyzet (pl. videón követhető interakciós helyzet vagy bármilyen kapcsolati történet, amelyhez az elemzési feladat kapcsolódhat). Olykor kazettán előre rögzített beszélgetés elemzésére is sor kerülhet, főként akkor, ha a nem verbális tényezők köréből a hangsúly, hangszín, dallam, intonáció, dikció, beszédtempó és ritmus jellegzetességeit helyezük nagyító alá.<sup>52</sup>

A kommunikációfejlesztéséhez választott játékhelyzetek standard szerepek szerint is strukturálhatók, ti. ha az a célunk, hogy bizonyos szerephelyzeteket kiemelten, felnagyítva, minden oldaláról átvilágítva értsünk meg és ennek alapján fejlesszünk.<sup>53</sup> A (vallás)tanárképzésben hatványozott fontosságú, hogy a hallgatók tapasztalatokat szerezenek a konfliktushelyzetekben alkalmazható kommunikáció lehetséges módjairól, felismerjék a metakommunikációs jelzéseik (viselkedés)befolyásoló hatását, gyakorolják a támogató és megerősítő akciók *szállítását*, az empátia kifejezését.

Nem vitatjuk a verbális kommunikációnak a tanári hivatásban betöltött szerepét és jelentőségét. A dolgozat keretében nagyobb hangsúlyt fektetünk a nem verbális csatorna elemzésére és fejlesztési lehetőségeire. Mindenekelőtt azonban vizsgáljuk meg röviden a verbális kommunikáció jelentőségét és annak fejlesztési lehetőségeit is.

#### 4.4. A közvetlen emberi kommunikáció verbális csatornái

A közvetlen emberi kommunikációnak két fő csatornája van: a verbális és a nem verbális csatorna. Ezek a csatornák általában együttesen működnek a kommunikációs folyamat minden fázisában, ezért egymástól csak vizsgálati célból különíthetők el. Mindannyiunk számára egyértelmű a verbális kommunikáció szerepe és jelentősége a pedagógusi hivatásban. A szóbeli kommunikációban igen fontos a tanár nyelv- és szóhasználata, a mondanivaló strukturálása, a szemléltető eszközök használata stb., e dolgozat keretében azonban nincs mód kitérni mindezek részletesebb vizsgálatára. Itt csupán kiemelünk néhány beszédtechnikai követelményt, melyeknek elsajátítása feltétlenül szükséges.<sup>54</sup>

Az egyik ilyen követelmény az *érthetőség*. Semmilyen hatást nem tudunk gyakorolni a tanuló társaságra, ha beszédünket nem értik. A jobb megértés érdekében a kiejtés legyen pontos és tiszta, kerüljük a túl gyors, kapkodó beszédmodot, a légzés legyen természetes (nem látható és nem hallható), a hangerő tegye lehetővé, hogy még a hátsó padban ülők is pontosan értsék a mondanivalót.

Az előadásmódnak *érdekesnek* kell lennie. Ha a beszéd érthető ugyan, de monoton, unalmas, hosszabb távon senki sem fog figyelni, az üzenet nem jut el a tanulók tudatá-

---

<sup>52</sup> Bagdy Emőke: Kommunikációfejlesztő tréningcsoportok dinamikai sajátosságai az egyetemi pályaszocializációs csoportmunkában. In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen 1996, 143.

<sup>53</sup> Ilyen diádikus modellhelyzet a pedagógus munkájában a segítő kapcsolat kétszemélyes (négy szemközt) helyzete, amelyben a szakmai interakciós történések lezajlanak.

<sup>54</sup> Vö. Montágh Imre: *Nyelvművelés. A beszéd művészete*. Budapest 1989.

ig. A magyar beszéd dallama ereszkedő ívű, melytől csak érzelmi vagy értelmi okból lehet eltérni. A különböző nyelvek dallama eltérő, de a fenti szabály minden esetben jellemző. *Kerülni kell tehát a monoton, unalmas, dallamtalan beszédet*, s ugyanígy a kisiskolás dallamvezetést. Beszéljünk inkább spontán fogalmazással vagy rövid jegyzeteinkre támaszkodva, ne olvassunk fel előre leírt szöveget. Mindig az a lényegesnek, fontosnak tartott momentum kapjon nyomatékot, amely az új információt hordozza. Kerüljük a töredezett, túlhangsúlyozott, tudálékos vagy éppen hangsúlytalan beszédet.

A *hangszín* a tanár személyiségéről, temperamentumáról, érzelmi állapotáról árulkodik. A köznapi beszéd középhangsávon folyik, abban a hangterjedelemben, ahol a jól hallható, kényelmes beszéd zajlik. Ebben a hangsávban színesen, élvezetesen, csengő hangon beszélhetünk. Kerülni kell a természetes hangszínünktől eltérő, túl magas vagy mély, torokba szorított, esetleg fátyolos hanghordozást.

#### 4.4.1. *A vokális kommunikáció fejlesztésének lehetőségei*

Említettük, hogy a vokális kommunikáció fejlesztésének egyik kiválóan alkalmazható technikája a kazettán előre rögzített beszélgetés elemzése. Ajánlottak továbbá a következő gyakorlatok:

*A hanghordozás jellege.*<sup>55</sup> Cél: a különböző személyiségjegyek megjelenése a vokális kommunikációban. Hanghordozási repertoárunk bővülése. Folyamat: a csoport létszámával azonos számú személyiségvonást gyűjtünk a táblára. Például: magabiztos, „vagány”, megfontolt, erőszkos, szorongó, stb., az egyes tulajdonságokat felírjuk egy-egy cetlire, majd kalapba tesszük. A csoport minden tagja húz egy cetlit. Ezután mindenki a számára megadott tulajdonságnak megfelelő hanghordozással bemutatkozik (név, lakhely). Minden bemutatkozás után a csoport tagjai megtippelik, melyik személyiségvonás alapján történt a bemutatkozás. A végén a tippeket összevetik, a tanulságokat megbeszélik.

*Olvadás jegyzetből vagy spontán beszéd.*<sup>56</sup> Cél: az egyéni kommunikációs sajátosságok felmérése. Folyamat: A résztvevők egy-egy tizenöt soros szövegrészt kapnak. A feladat a következő: olvassa fel a hírt, jegyzetei alapján mondja el a háttérismereteket, spontán fűzzön a szöveghez kommentárt, véleményt. A gyakorlatot tetszés szerint videóra vehetjük, majd megbeszéljük az előadó speciális kommunikációs képességeit, például, hogy tud-e élményszerűen olvasni, saját jegyzetből beszélni, spontán jól fogalmazni. Ezek alapján egyéni kommunikációs stratégiát készítünk.<sup>57</sup>

#### 4.5. A közvetlen emberi kommunikáció nonverbális csatornái, a metakommunikáció

A metakommunikáció a kommunikációs képesség felbecsülhetetlenül fontos összetevője. Buda Béla szerint olyan kommunikáció, mely legtöbbször nem is tudatosul, azonban a másik ember viselkedéséhez való reakciónkban ennek hatása és értékelése

<sup>55</sup> Németh Erzsébet: *Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése*. Századvég Kiadó, Budapest 2002, 52.

<sup>56</sup> Uo.

<sup>57</sup> A kommunikációs gyakorlatok gazdag tárházát kínálják a következő szerzők művei: Koncz István: *Önkifejezési és kommunikációs készségfejlesztés*; Rudas János: *i. m.*; Bagdy – Telkes: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*; Bagdy – Vetési: *Gyakorlatok és alkalmazási ajánlások a pályaszocializációs csoportmunkához*.

mindig kimutatható.<sup>58</sup> A direkt kommunikációt szabályosan kísérő, főleg érzelm kifejező természetű indirekt, a nem-verbális közlésjegyek mindig összefüggésben vannak a közölt tartalommal, éspedig olyan módon, hogy azt vagy alátámasztják, hangsúlyozzák, vagy tagadják, diszkreditálják. A másik ember kommunikációihoz való belső állásfoglalást csaknem mindig ezek a nem verbális, indirekt kommunikációs jelek döntik el. Hiába dicsérnek pl. valakit, ha az a dicsérő tekintetében, arcán, hanghordozásában ellenséges emóciókat fedez fel, belső érzelmi konklúziója esetleg szorongás lesz: vigyázzunk, óvatosak legyünk, a dicséret nem őszinte, itt valami készül ellenem stb. A kommunikációs elmélet általános szabálya az, hogy a viselkedés elsősorban nem a direkt közlés-tartalmakhoz, hanem az azoknál elvontabb, általánosabb és lényegesebb jelezést hordozó, indirekt viszonyt kifejező jelekhez igazodik; legtöbbször úgy, hogy az igazodás ténye tudattalan marad.

Koncz István is úgy véli, hogy a metakommunikatív közlés csak nagyon ritkán és nagyon kis mértékben lehet tudatos, akaratlagos és nem befolyásolható.<sup>59</sup> Ezért a metakommunikáció a személyiség állapotának hű tükré, „hamis” metakommunikáció nem képzelhető el. Joggal állítható, hogy a metakommunikációnak szabályozó funkciója van az interakcióban.

#### 4.5.1. *A metakommunikáció jelentősége a tanár–tanuló kapcsolatban*

A (leendő) tanárok szempontjából különösen fontos, hogy egy kapcsolat állását a másik emberben (azaz a tanulóban) annak metakommunikatív megnyilvánulásaiból lehet lemérni. Ebből következik, hogy aki a metakommunikációk észrebevésében és értékelésében járatos, az emberi (diákokkal való) kapcsolatok területén jobban boldogul, sikeresebb. Ugyanígy, aki saját metakommunikatív közlésjegyeit jobban tudatosan kontroll alatt tartani, az emberi kapcsolatait eredményesebben vezeti, jobban kezben tartja. A legfontosabb azonban a megfelelő percepcióis készség, a másik metakommunikációinak helyes felfogása.<sup>60</sup>

Ungárné Komoly Judit is kiemeli a metakommunikáció fontosságát a pedagógus és gyermek kapcsolatában, mert a gyermek nemcsak arra reagál, amit a pedagógus mond, hanem arra is, ahogy mondja. Ez azt jelenti, „hogy a tanulói viselkedés szabályozásának van egy rejtett metakommunikatív összetevője, amelyben a tanuló ösztönösen tájékozódik. Tudja, hogy a tiltást mikor kell igazán komolyan venni, mikor jelent ugyanaz a *Jól van* kifejezés jelentős elismerést, mikor formális csupán. Érti a kedvencet dorgáló szavakban az elnéző szeretetet, vagy megérezheti az együttérzést ott is, ahol a direkt közlés ezt nem fejezi ki.”<sup>61</sup>

#### 4.6. A metakommunikációs eszköztár megismerése

Mindannyiunk számára egyértelmű, tehát, a metakommunikáció fontossága az egyes pedagógiai helyzetekben. Ezért egy tanárnak (tanárjelöltnek) ismernie kell saját metakommunikatív közlésjegyeit, azok megjelenési formáit, s azoknak a társas tükröre való hatását. Legalább ennyire fontos azonban a megfelelő percepcióis készség, a másik (tanuló) metakommunikációinak helyes felfogása, értelmezése.

<sup>58</sup> Buda Béla: *i. m.* 43.

<sup>59</sup> Koncz István: *i. m.* 24.

<sup>60</sup> Buda Béla: *i. m.* 44.

<sup>61</sup> Ungárné Dr. Komoly Judit: *i. m.* 7.



A tanárok képzésében különös figyelmet kell fordítani a mimikai kommunikáció, a tekintet révén megvalósuló kommunikáció (szemkontaktus), mozgásos kommunikációs csatornák (gesztus, testtartás, térközsabályozás) értelemszerű magyarázatára. Nem hiányozhatnak a programból a saját metakommunikációs eszköztár feltérképezését, fejlesztését és a mások metakommunikációjának jobb megértését fejlesztő gyakorlatok sem.

#### 4.6.1. *Mimika, gesztus, testtartás, térközsabályozás*

A pedagógusmesterség a személyközi kommunikáció gyakorlásának színtere. Tudni kell, hogy a személyközi kommunikációban személyiségünk kommunikációs eszközként funkcionál. Főleg tanároknál egyáltalán nem mindegy, hogy miként, mennyire tudatosan, mechanikusan, összetetten ismerjük és használjuk a kommunikáció összetevőit. Nem mindegy, hogy miként használjuk szavainkat, mozdulatainkat, mit fejezünk ki tekintetünkkel, hangunkkal, hogyan s mennyire saját szándékunk szerint értelmezhetőek gesztusaink, mozgásunk, testtartásunk (például, hogyan használjuk saját hatásunk növelésére a köztünk és a diákjaink közötti távolságot).

*A gesztus és a mimika.*<sup>62</sup> A gesztusok szerepe különös hangsúlyt kap a pedagógiai gyakorlatban. Figyelmet keltenek, illusztrálnak, hangsúlyoznak, jelzést adnak, vagy éppen utasítanak. Az értelmi megértésről és az érzelmi átélésről a száj és környéke jelzi a legtöbbet. A legtöbb pedagógiai szituációban a tanár számára talán ez a leginkább árukkódó jel.

A mimikával együtt vegyük figyelembe a *tekintetet* is. A tanítási-tanulási folyamatban a hiteles hatás „háterszága” az, ha a résztvevők mindegyikével, vagy legalábbis legtöbbszörrel biztosítjuk a folyamatos tekintetkapcsolatot. A tekintetkapcsolat alapján azonnal észrevehetjük az intellektuális villanásokat (érti, nem érti stb.) és az emocionális jelzéseket (szórakoztatja, unja, akarja, nem akarja, stb.). A gyermekek, tanulók részéről a szemkapcsolat kerülése sok mindenről árulkodhat: felismerhető általa, hogy a gyermek szorongó, félénk vagy korához képest éretlen és bizonyos fokú érzelemhiányban szenved. A tanár ezeknek a feléje küldött metakommunikatív jeleknek a felismerése által sokat segíthet a gyermeknek. A szemkapcsolat, testi közelség és kitüntetett figyelem által feloldhatja szorongásait, félelmeit, növelheti biztonságérzetét, megkönnyítheti számára a tanulást, a másokhoz való alkalmazkodást.

*A testtartás.*<sup>63</sup> A testtartás fontos közléseket hordoz. Jelezheti az énképet, az érzelmi állapotot, a gátlásokat, a hangulatot, az indulatot, a jelenlevők iránti attitűdöt, stb. A testtartás közlései közül kiemelkedően fontos a másik fél állásának, ülésének vagy járkálásának a megfigyelése.

*A térhasználat.*<sup>64</sup> Alapvetően megkülönböztetjük a személyes (fizikai közelség) és a társasági-közéleti (távolabbi elhelyezkedés) térhasználatot. Az első esetben bizalmas hangvétel, a „félszavakból is értő”, halk, csak neki szóló beszéd a jellemző. Itt kiemelkedő szerepe van a tekintetnek, a mimikának és az érintésnek. Ekkor a térhasználatot, a távolságtartást a személyes kapcsolat foka, mélysége szabályozza. A távolsági-közéleti térhasználatkor (pl. tanár–diák kapcsolat) a hivatalos közlési módok a jellemzők, álta-

<sup>62</sup> Ungárné Dr. Komoly Judit: *i. m.* 36–37.

<sup>63</sup> Uo. 35.

<sup>64</sup> Uo. 34.

lános a gondosabb nyelvi megformálás, a normális hangerő, a lassúbb beszédtempó. Ilyen esetben nő a testtartás és a gesztusok jelentősége. Ekkor a térhasználatot első sorban szokások, konvenciók, normák szabályozzák.

#### 4.7. A metakommunikációs eszköztár fejlesztésének lehetőségei

##### 4.7.1. *A videó – mint a metakommunikációs eszköztár fejlesztésének hatékony eszköze*

A szakirodalom, valamint a gyakorlat egyaránt igazolja, hogy a kommunikációs eszköztár fejlesztésének egyik leghatékonyabb módszere a videóhasználat. Előnyei:

- lehetővé teszi az önpercepciót;
- önkonfrontációs helyzetet teremt;
- visszaadja a személyiség teljes interperszonális eszköztárát;
- szociális környezeti visszajelző;
- segíti az önkontrollt és jelzi az önkorrekciónak a lehetőségeit;
- lehetőséget teremt a verbális, nonverbális és komplex énközlés megfigyelésére, lehetőséget ad más személyiség-közlések megfigyelésével alternatívák találására, minták követésére vagy elvetésére.

A videó használatát a kommunikációs készség fejlesztésében többek közt az indokolja, hogy rá vagyunk utalva a mások információira, alapvető szerepe van a visszajelző kollektívának.<sup>65</sup> A visszanezhetőség objektív lehetőséget teremt a verbális, a metakommunikációs és az összerendezett, az ún. *komplex énközlés* megfigyelésére. A videófelvétel ütközteti az egyént szóbeli és *szó nélküli* közlései esetleges inadekváltságával, egymásnak való meg nem felelésével, megtaníthat a személyiség hiteles közlésére, a saját hatásmechanizmus feltérképezésére és fejlesztésére, s a másokra gyakorolt hatás felmérésére is. Mindez azzal érhető el, hogy a képmagnó megfigyelhetővé teszi kommunikációnk teljes folyamatát, dinamikus tükröként rögzíti a másokban kiváltódó reakciókat.

Koncz István szerint<sup>66</sup> a videó tudatosítja, hogy egy embernek is számos énközlési megnyilvánulása lehet. Ehhez nagyon fontos az, hogy az első visszanezés okozta konfrontáció után hamar megszűnjék a képernyőeffektus és a résztvevők megszokják, majd alakítsák filmarcukat. A tervszerűen véghezvitt videós gyakorlatok közben pedig a megélt sikerek révén oldódik a belső feszültség. A csoporttagok fokozatosan el tudják hárítani kommunikációs zavarait, korrigálják viselkedésüket, gazdagítják hatásuk eszköztárát. Az *imázs* kialakítását célzó eljárásokat mindaddig folytatni kell, amíg ki nem alakul a hiteles énközlés, s a csoportvélemény vissza nem jelzi, hogy az egyéni arculat összerendezett. Ekkorra tudatosodnak a spontán személyiségmegnyilvánulások, pontos képük lehet a beszédjük és hangjuk variálhatóságáról, az optimális, azaz egyediségüknek megfelelő test- és távolságtartásukról, a másokra gyakorolt hatásukról.

Ha a kommunikációs kompetencia fejlesztését tűzzük ki célul, tudnunk kell, hogy nem elegendő a saját kommunikációs eszköztár feltérképezése, ismerete, hanem azt is tudnunk kell, hogy szavaink, gesztusaink stb. milyen hatást váltanak ki a környezetünkben. Az ajánlott gyakorlatok mindegyike alapoz a csoporttagok véleményére a fej-

<sup>65</sup> Koncz István: *i. m.* 38–39.

<sup>66</sup> Uo. 41–44.

lődés, a tanulás céljából. Önkifejező eszközeinknek a környezetünkre gyakorolt hatását a körülöttünk lévők visszajelzéseiből tudhatjuk meg.

#### 4.8. Feed-back vagy visszacsatolás

A csoportban megvalósuló (videós) kommunikációfejlesztés alkalmával a csoporttagok szabadon adnak és kapnak visszajelzéseket. Tudni kell azonban, hogy ez a technika, bár rendkívül hatásos az önismeret s ezen belül az egyéni kommunikációs stílus fejlesztése szempontjából, a benne résztvevők számára lelkileg igencsak megterhelő. A csoporttól kapott visszajelzések fogadása nem könnyű. Ilyen helyzetben fontos, hogy valamiféle csoportnormát alakítsunk ki a visszacsatolási folyamat elősegítése érdekében, a tanulás hatékonyságának fokozására.

Az alábbiakban bemutatok kilenc alapvető visszacsatolási szabályt, melyekről egyértelműen kiderült, hogy hatékonyaknak bizonyulnak a csoportos tanulás számos esetében.

##### 4.8.1. A visszacsatolás adása

Nem mindegy, hogy milyen formában jelezzük vissza társunkkal kapcsolatos észrevételeinket. A visszacsatolás adásakor, tehát, bizonyos szabályokhoz kell igazodnunk. A visszacsatolás adásának kilenc szabálya:<sup>67</sup>

– A visszacsatolást feltétlenül óhajtani vagy kérni kell. Nem szabad rákényszeríteni a hallgatóra. A visszacsatolás hasznosítása a fogadó fél kompetenciájába tartozik, ugyanis ő kéri, majd megítéli, mennyit nyert vele, milyen a visszacsatolás tartalma, mélysége stb.

– A visszacsatolás a fogadó fél javára történik. Azért adják, hogy segítsenek azon, aki fogadja, de változtatásra nem kényszeríti az illetőt. Aki visszajelzést kap, vagy elfogadja, vagy elveti az információt, illetve tetszése szerint használja fel.

– A visszacsatolás csupán az adó fél észlelése. Se nem jó, se nem rossz. Mindössze az adó fél partnerével kapcsolatos élményeit vagy érzelmeit fejezi ki abban az időpontban, amikor a visszacsatolást adja.

– Mivel a visszacsatolás csupán az adó fél felfogása, életélménye, mindkét félnek lehet olyan igénye, hogy egyeztessen a többi csoporttaggal, ők miként észlelik, miként élik meg az adott szituációt.

– A visszacsatolás annál hatékonyabb, minél hamarabb követi azt az eseményt, amelyre vonatkozik. Nagyon nehéz rekonstruálni a helyzeteket, ha közben már több nap, sőt hét elmúlt.

– A visszacsatolás megértése és felhasználása sokkal eredményesebb, ha a visszacsatolás specifikus és nem általános. Ha például valakivel közlik, hogy *uralkodó természet*, ennek nincs annyi haszna, mintha megmondják neki, az mutatja őt ilyennek, hogy sokat beszél és nem hallgat meg másokat.

– A visszacsatolást kevesebb védekezés fogadja, ha inkább leíró, mintsem értékelő jellegű. Ha le akarjuk írni valakinek a viselkedését és az azzal kapcsolatos reakcióinkat, hasznosabb azt mondani: „Mellőzöttnek érzem magam, mert a szavamba vágatl”, mint azt hogy: „Te mindig mások szavába vágasz.”

<sup>67</sup> Vö. Németh Erzsébet: *i. m.* 13–14.

– A visszacsatolás legyen hasznos és sokatmondó. Elég fontos legyen ahhoz, hogy befolyásolni tudja a kapó felet, és olyan viselkedésre irányuljon, amelyet meg lehet változtatni. Ha sekélyes a visszacsatolás, pl. „jó voltál”, akkor semmi haszna, ha pedig megváltoztathatatlan viselkedésre irányul, akkor csak a frusztráció fokozódásához vezet.

– A visszacsatolás legyen a partner számára elfogadható. A durva kritikát a fogadó fél saját önbecsülése, önbizalma veszélyeztetése nélkül nem képes elfogadni, óhatatlanul megsértődik, és visszautasítja a bántónak érzett visszacsatolást.

A visszacsatolás hatékonysága legalább annyira függ a jelzés fogadtatásától és hasznosításától, mint a közlés stílusától és tartalmától. Ezért fontos leszögeznünk néhány alapvető dolgot a visszacsatolás fogadására vonatkozóan is.

#### 4.8.2. *A visszacsatolás fogadása*<sup>68</sup>

Abban az esetben, ha a visszacsatolás rontja az önmagunkról kialakított képet, vagy távol esik az önmagunkkal szemben támasztott elvárásainktól, disszonanciát, kellemetlen érzést okoz. E disszonancia okozta feszültség eredményezheti egyrészt a magatartásforma megváltozását, másrésztől azonban fenyegetettségerzetet és konfliktust is okozhat, ezek pedig az úgynevezett védekező magatartásforma kialakulásához vezethetnek. Az előbbieket értelmében a visszacsatolást fogadó személy kétféle eljárást alkalmazhat a disszonancia csökkentésére: vagy védekező, vagy a problémával szembenező magatartást tanúsít.

A visszacsatolás fogadása akkor hatékony, ha elsősorban szembenező magatartást tanúsítunk, azaz legalább elgondolkodunk a hallottakon, és azt mindenképpen elfogadjuk, hogy a csoport egy vagy több tagjára egy bizonyos hatást gyakoroltunk. A videóhasználat nagy előnye az, hogy ismételten végignézhetjük szereplésünket. Első alkalommal ugyanis az ember képtelen külső szemlélőként értékelni a látottakat, és gyakran a megfigyelő számára lényegtelen momentumok kötik le a figyelmét pl. „milyen kövér vagyok”, „furcsa, ideges, magas a hangom”, „akadozik a beszédem”, „ideges gesztusokat használok” stb. visszajelzést nem könnyű sem elfogadni, sem feldolgozni, de gyakorlással és az ilyenfajta élmények keresésével e képesség, és ezzel együtt maga a kommunikáció is fejleszhető.

### 4.9. Gyakorlatok

Ajánlott gyakorlatok a kommunikációfejlesztés tárgyköréből, illetve a visszajelzések adására és fogadására vonatkozóan:<sup>69</sup>

*Az énközlés minősítése.* Cél: az Én-állapot meghatározása, az Én-hatásmechanizmus felmérése. Folyamat: minden csoporttag az alábbi szempontok szerint elemzi önmagát: mi a véleményed: a gesztusaidról, a mimikádról, a tekintetedről, a mozgásodról, a hangodról, a test- és távolságtartásodról, a térhasználatodról, a lámpalázadról? A csoporttagok ezekre a kérdésekre először aktuális énjük szerint, majd nagyzási hóbortot eljátszva és súlyos kisebbségi érzést imitálva válaszolnak. Mindenki öt percet kap, hogy belső képalkotással „dolgozva” felkészüljön a kamera előtti válaszokra. A játékban

<sup>68</sup> Németh Erzsébet: *i. m.* 14–15.

<sup>69</sup> A gyakorlatok megtalálhatók a következő művekben: Koncz István: *i. m.* 45–72.; Rudas János: *i. m.*

először szereplők és a csoporttükör minősítik a személyiségközlés hitelességét. A véleményeket konfrontálhatjuk, pro-kontra játékot játszva.

*Kommunikatív képességek felmérése.* E gyakorlatokon a diákok – önkifejezési céllal – bármilyen kérdéskörrel rövid beszédet tartanak, illetve valamilyen interakciót indítanak el. Cél: felmérni a metakommunikációs megnyilvánulásokat. A csoporttagok (a közös elemzés során) saját mimikájukat, testtartásukat, gesztusaikat stb. elemzik, s megfogalmazzák változtatási igényeiket.

*Lift-effektus.* Nem nehéz érzékeltetni a személyi tér fogalmát, jelenlétét egyszerű, szinte mindennapi szituációval. Cél: megtapasztalni, hogy az ember nem viselkedik természetesen, ha mások „behatolnak” személyi terébe. Folyamat: három kiválasztott csoporttag képzeletbeli liften utazik. Az a feladatuk, hogy éljék bele magukat a három, egymást nem ismerő személy helyzetébe, s ebben a (liftező) szerepben viselkedjenek természetesen. A megfigyeléshez instrukciókat adunk a szereplők test- és távolságtartására. Először a szereplők, majd a csoporttagok mondják el véleményüket.

*Az a benyomásom rólad...* A gyakorlat menete: a szeminárium- vagy csoportvezető röviden beszél az első benyomás fontosságáról, amely gyakran nagyon rövid idő alatt kialakul és megszilárdul. Ez az idő lehet egy pillanat, de lehet néhány óra is. Ez után megkéri a csoporttagokat, hogy mindenki mondja el a csoport minden egyes tagjáról, hogy milyen első benyomásokat szerzett róla, azaz fejezze be a csoport minden egyes tagjával kapcsolatban a következő mondatot: „Rólad, XY, az volt az első benyomásom, hogy...” Cél: A másokban rólunk kialakult kép megismerése, a benyomások szerveződésének, erősségének, szélsőségességének vizsgálata, erős és gyenge pontjaink feltárása. (A gyakorlat elvégzése után, mindenképpen a csoportvezető összefoglalása kell következzen.)

*Kommunikációs stílusom.* A gyakorlat menete: a csoport párokra vagy triókra oszlik, amelyek tagjai már jól ismerik egymást. Mindenki kitölt egy kérdőívet önmagáról és partneréről, illetve a trió másik két tagjáról. A párok vagy triók különválnak, és egymással megbeszélnek a kérdőíveket, különös tekintettel az önmagukról készített és a másoktól kapott észrevételek közti eltérésekre. Ezután újra összegyűl minden kiscsoport és a párok vagy triók beszámolnak tapasztalataikról.<sup>70</sup> A gyakorlatok tárháza, akárcsak a kommunikáció témaköre, kimeríthetetlen. A következő fejezet témája ugyancsak szerves velejárója az iskolai életnek és úgyszintén bővebb kifejtést érdemel: a konfliktusokról és azok kezelésének módjairól lesz szó a következő fejezetben.

## 5. A konfliktusmegoldási módok feltárása és azok gyakorlási lehetőségei a tanárképzésben

Az iskolai élet a tanár–gyermek, gyermek–gyermek interakciók sorozatában valósul meg. Az interakciók sorozata egyszersmind kisebb-nagyobb konfliktusok sorozata is. A nevelő–gyermek kapcsolatban létrejöhetnek olyan helyzetek, melyeknek megoldása a gyakorlott nevelő számára is nehézséget okoz. Ezek éleződése, feszültségekkel teli megoldatlansága a konfliktusok elmélyüléséhez vezethet, ezért nagyon fontosnak tartom a tanárképzés során a különböző típusú konfliktusok természetének megismeré-

<sup>70</sup> Ld. a 2. mellékletet.

sét, a lehetséges megoldások feltárását, valamint azoknak (amíg nem biztosított tantervileg meghatározott időkeret) a szemináriumi csoportokon belüli gyakorlását. Mindezekelőtt azonban fontosnak tartom néhány olyan alapvető kérdés tisztázását, mint a konfliktusok csoportosíthatósága.

### 5.1. A konfliktusok típusai

A konfliktusok szerves részei az iskolai életnek. Az oktató-nevelő munka állandóan változó pedagógiai helyzeteiben nagyon sok nyílt vagy rejtett konfliktus keletkezik. Gordon<sup>71</sup> szerint a konfliktusok sorozata hozzátartozik az emberi együttéléshez. A pedagógiai folyamatban jelentkező összeütközések gyakran kívánatosak, hiszen a szociális tanulás lehetőségét biztosítják a tanuló részére. Lehetőséget ad számukra az érték- és érdekütközések személyes elviselésére, mások szempontjának értékelésére, bizonyos szociális technikák elsajátítására, gyakorlására. Becker<sup>72</sup> az érzelmi érintettség és jelentőség szempontjából rangsorolja a konfliktusokat – látszat, extrém, mellékes, központi jelentőségű –, míg Gordon tartalmuk alapján: igény- és értékkonfliktusokat különböztet meg. Cseh – Szombathy<sup>73</sup> a konfliktusokat aszerint osztályozza, hogy miként hatnak a felek kapcsolatára: nézeteltérés, összecsapás, végső összecsapás lehetséges.

Filley<sup>74</sup> a konfliktuskezelésben a személyiségjellemzők szerepét hangsúlyozza. Két személyiségdimenzió kiemelését javasolja: önérvényesítés (önalávetés, illetve eredményorientáltság) és kapcsolatorientáltság. E dimenziók alapján öt konfliktusmegoldási stratégiát ír le: 1. győztes – vesztes; 2. alkalmazkodó; 3. elkerülő; 4. kompromisszumkereső; 5. problémamegoldó. Szerinte az emberek többsége mind az öt stratégiát alkalmazza, de többé-kevésbé minden emberre egyénileg jellemző az egyes stratégiák választásának, alkalmazásának gyakorisága.

A tanár iskolai munkája jellemezhető úgy is, mint ami döntések sorozata. A gyermekekkel való interakciók során döntenie kell saját reakcióiról, a felvetődő problémák megoldási módjairól, a helyzetekből adódó nevelési lehetőségek kihasználásáról. Vannak olyan gondok, melyekre azonnal kell reagálni, s vannak olyanok, amelyeknek megoldása csak hosszú folyamat eredménye lehet.

### 5.2. A konfliktusok forrásai

Az iskolai konfliktusoknak számos forrása lehet. Keletkezhetnek ilyenek tanár–diák kapcsolatban; indulatokkal terhelt konfliktusok kialakulásának lehetőségét hordozza a gyermek iskolai, vagy iskolán kívüli magatartása. Konfliktusok alakulhatnak ki a gyermekek között is, melyeket nem mindig képesek a gyermekek önállóan, hatékonyan megoldani. Iskoláinkban az egyik leggyakoribb konfliktusforrás a teljesítményértékelés, osztályozás. Konfliktusok forrása lehet az is, hogy a közösséget alkotó egyének véletlenszerűen kerülnek egy osztályba, különböző az életútjuk, szokásrendszerük, személyiségük.

---

<sup>71</sup> Gordon T.: *A tanári hatékonyság fejlesztése*. T. E. T., Gondolat Könyvkiadó, Budapest 1989, 58.

<sup>72</sup> Becker, G.-E.-re hivatkozik Figula Erika: A pedagógusok konfliktuskezelésében szerepet játszó tényezők. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 3. évf., 1. szám, 2001, 5.

<sup>73</sup> Uo. 6.

<sup>74</sup> Filley-t idézi Figula Erika: *i. m.*

Konfliktushelyzetbe kerülhet az a tanuló, aki bármilyen szempontból (pl. alkati sajátosságok, adottságok, környezeti előítéletek, tanulási teljesítmény, eltérő haladási ütem, felekezeti, nemzeti különbözőség stb.) eltér társaitól; feszültség forrása lehet a formális és informális csoporthoz való tartozás, az interperszonális kapcsolatok átrendeződése, tehát a tanulócsoporthoz tartozás dinamikája is.

Potenciális konfliktusforrás lehet a pedagógus viszonyulása az adott osztályhoz, illetve az egyes gyermekekhez. Az elismerés, egyes tanulók favorizálása, igazságtalan értékelése sok esetben váltja ki az osztálytársak ellenszenvét. Ugyancsak feszültség forrása lehet, ha a tanár az osztályt, vagy egy-egy csoportját elutasítja.<sup>75</sup>

### 5.3. A tanárok konfliktusmegoldási módjai

Az utóbbi időben több tanulmány jelent meg a konfliktusos helyzetek elemzésének köréből.<sup>76</sup> Ezek kiemelik, hogy a tanárok által alkalmazott megoldások jól tipizálhatók. A tanárok egy része a tanulók személyiségét fejlesztő megoldásokat keres, s csak akkor avatkoznak be a kritikus helyzetekbe, ha közreműködésük feltétlenül szükséges. Mások viszont alapvetően bizalmatlan attitűddel közelítenek a gyermekekhez, konfliktusmegoldásaik sok fenyegetést, szidást, büntetést, elmarasztalást, tehát agresszív elemet tartalmaznak. Vannak, akik a konfliktus azonnali elhárítására törekcsenek, ezért megoldásaik sablonosak, minden pedagógiai fantáziát nélkülöznek, s csak a szituációhoz kötött megoldásokat keresik, mások azonban fontosabbnak ítélik meg a lehetséges okok feltárását és a megoldások várható következményeit.

#### 5.3.1. Konfliktusmegoldás a pedagógus szerepe és a szituáció függvényében

Ungárné Komoly Judit (1978)<sup>77</sup> öt lehetséges pedagógusi magatartást, nevelői attitűdöt ír le, melyek konfliktusos nevelési helyzetek megoldásakor tapasztalhatók:

- agresszív megoldás – korlátozó, követelő, tiltó, utasító megoldások;
- resztriktív megoldás – korlátozó, követelő, tiltó, utasító megoldások;
- kooperatív megoldás – megértő, együttműködve fejlesztő, érdeklődő, segítő;
- inerciás megoldás – a konfliktusmegoldást a pedagógus részéről tehetetlenség, passzivitás jellemzi, vagy gyengesége, tehetetlensége miatt nem is talál megoldást;
- indifferens megoldás (érzelmileg közömbös, hideg, kizárja minden emocionális azonosulást lehetőségét a gyermekkel).

Nyilvánvalóan a konfliktus pedagógiai haszna akkor lehet teljes, ha a feloldás kooperatív módon, a két szembenálló fél együttműködése révén valósul meg. Gordon<sup>78</sup> ún. *vereségmentes megoldás*nak nevezi ezt a fajta konfliktusmegoldási módot. Ebben az esetben a konfliktus szereplői egyesült erővel kutatják a mindkettőjük számára elfogadható megoldást, azaz olyan megoldást keresnek, mely nem vereség egyikük számára sem. Rendszerében a problémamegoldás olyan többlépcsős folyamat, amely elvezet a konfliktus megoldásához:

<sup>75</sup> Vö. Schleikerné Szányel Erzsébet: Személyiség-specifikus vonások konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában. In: *Pedagógusképzés*, 1. évf., 1. szám, 1993.

<sup>76</sup> Vö. Kósáné Ormai Vera – Zánkay András: Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldás módjának elemzéséhez. In: Kósáné Ormai Vera – Műnich István (szerk.): *Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek*. Tankönyvkiadó, Budapest 1985; Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. In: *Új pedagógiai szemle*, 7–8. szám, 1993.

<sup>77</sup> Ungárné Komoly Judit: *i. m.* 9–10.

<sup>78</sup> Thomas Gordon: *i. m.* 74.

- a probléma (konfliktus) meghatározása;
- a lehetséges megoldások keresése;
- a megoldások értékelése;
- a legjobb megoldások kiválasztása;
- a döntés végrehajtásmódjának meghatározása;
- a megoldás sikerességének utólagos értékelése.

Kósáné Ormai Vera és Zánkay András<sup>79</sup> (1985) több válaszlehetőséget biztosító film alapján hasonlították össze tanárjelöltek és több éves pedagógiai gyakorlattal rendelkező tanárok konfliktusmegoldási kísérleteit. Hét különböző nevelési helyzet (fegyelmetlenség, feladattudat hiánya, kötelességmulasztás, tanulásban való elmaradás veszélye, tanulmányi kudarc, megszegyenülés és káröröm) megoldására adott válaszokat elemezték problémaérzékenység, a helyzetben rejlő konfliktus-felfogás és konfliktus-megoldás szempontjából. Megállapították, hogy a pedagógiai helyzetek megoldása többnyire szituatív jellegű, azaz a nevelők a tünetre reagálnak: az agresszív viselkedésre agresszióval, büntetéssel, a szorongó, gátolt viselkedés pedig inkább együttérzést, támasznyújtást, védő intézkedést vált ki a nevelőkből. Az itt bemutatott konfliktus-megoldási módok, illetve koncepciók azt hangsúlyozzák, hogy a konfliktusos helyzetek kezelésében mindenekelőtt a szituáció és a pedagógus szerepe a lesz a döntő.

Témánk szempontjából különösen fontos megvizsgálunk, hogy a konfliktus-megoldási módok kapcsolatban vannak-e a pedagógus személyiségjegyeivel?

### 5.3.2. Konfliktusmegoldás a személyiségjegyek függvényében

Nehezen eldöntendő kérdés, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása elsősorban szituáció- vagy személyiségfüggő? Vagyis: a konfliktus tartalma, minősége szerint változik-e a nevelői eljárás, vagy inkább a pedagógus személyisége, alapbeállítódása határozza-e meg? Ez utóbbi azt jelentené, hogy a pedagógus megoldási stratégiája nem a helyzettől, hanem a saját személyiségétől, nevelési stílusától, attitűdjétől függ.

Vizsgálati eredmények egész sora bizonyítja, hogy van összefüggés a tanár személyiségstruktúrája, az osztályban tanúsított viselkedése, nevelési kérdésekben nyilvánított véleménye és általános vezetési stílusa között. Már 1965-ben bizonyították,<sup>80</sup> hogy a tanárok konfliktusban tanúsított dominanciája lényegében független a gyermekek gondjaitól és maguktól a gyermekektől is, vagyis hogy ez alapvetően a pedagógus személyiségétől függ.

Figula Erika<sup>81</sup> abból a bizonyított tényből indul ki e kérdés vizsgálatakor, hogy a pedagógus viszonyulása a tanár–diák kapcsolathoz nem szerepfüggő, hanem személyiségfüggő. A tanár–diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok megítélése tekintetében a pedagógusokra kétféle megközelítési mód, kognitív stílus jellemző. Az egyik kiindulópontja a negatív jelentésű információk, negatív tulajdonságok elhárítására való hajlam (*represszívitás*); a másiké pedig a felerősítésre, negatív dolgok közelítésére való hajlam (*szexzivitás*). Ezeknek a megnyilvánulása a személyiség egyik alapvető

<sup>79</sup> Kósáné Ormai Vera – Zánkay András: Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez. In: Kósáné Ormai Vera – Műnich István (szerk.): *i. m.*

<sup>80</sup> Taush R. és Taush A. M. kutatásait ismerteti Schleikerné Szányel Erzsébet: Személyiségspecifikus vonások konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában. In: *Pedagógusképzés*, 1. évf., 1. szám, 1993.

<sup>81</sup> Figula Erika: *i. m.* 5–12.



dimenziójaként jelenik meg. Mivel a konfliktuskezelésben meghatározó, hogy az érintett személyek miként észlelik magát a konfliktushelyzetet, hogyan viszonyulnak *hozzá*, így feltételezhető, hogy a represszivitás – szenzitivitás személyiségdimenzió összefüggést mutat a konfliktuskezeléssel. A represszorokra a negatív dolgokkal szembeni hátrítás elfojtás, a szorongástól való menekülés jellemző; a pozitív tulajdonságok túlbecsülése pedig a negatív tulajdonságok lebecsülését, békés, passzív reagálást (kitérést), alkalmazkodást, nyíltságot eredményez. E vonások alapján feltételezhető, hogy a represszor személy kapcsolatorientált.

A szenzitivátor személyiségűekre jellemző a vészhelyzetekre való felkészülés, beállítódás a negatív érzelmi jelentésű információk befogadására, felerősítésére való hajlam, rossz szociabilitás, intolerancia, nonkonformitás. A dominanciát, irányítást, vezetést magába foglaló tulajdonságokat, értékeket hangsúlyozzák. E személyiségjegyek alapján feltételezhető, hogy a szenzitivátor személyiségre a feladatorientáltság jellemző.

A tanárokkal hipotetikus konfliktusos helyzeteket oldattak meg,<sup>82</sup> melynek alapján megállapították, hogy a represszorok a kapcsolatorientált, míg a szenzitivátorok a feladatorientált megoldásokat részesítik előnyben. Egyértelmű tehát, hogy *a pedagógusok személyiségre jellemző sajátosságok meghatározzák attitűdjeiket a tanár–diák kapcsolatban, oktatásban, nevelésben, konfliktushelyzetek megoldásában, egyszerűen az egész pedagógiai munkájukhoz. A konfliktushelyzetek megoldásának elemzésével feltárult, hogy az attitűd a konkrét viselkedés szintjén, a konkrét pedagógiai helyzetben is megnyilvánul.* Ezért a tanárképzésben nagyon fontosnak tartom, hogy a tanárjelölt minél realisabb önismerettel rendelkezék, tudatosodjon számára, hogy a személyiségre jellemző tulajdonságok miként hatnak attitűdjére, viselkedésére. Lényeges dolog elsajátítania a személyiségfejlesztő, konfliktuskezelést fejlesztő alkalmakon (tréning, szeminárium, nyári egyetem stb.), hogy személyiségvonásainak ismeretében miként tudja hatékonyabbá tenni konfliktuskezelését, hibáinak kiküszöbölését.

#### 5.4. A pedagógus konfliktuskezelési módja mintául szolgál a tanulók számára

Sajnálatos, hogy a gyerekek manapság gyakran élnek át heves összeütközéseket szűkebb és tágabb környezetükben egyaránt (ezek előidézőiként, szenvedő alanyaiként vagy passzív szemlélőiként), s csak ritkán van módjuk kulturált, a felek együttműködési készségén alapuló, konszenzusra törekvő konfliktusmegoldási módokat tapasztalni. Azaz: szórványosan nyílik lehetőségük a konfliktuskezelés kooperatív, a személyiséget gazdagító technikáinak elsajátítására. A tanár magatartása nemcsak a gyermek pillanatnyi iskolai közérzetének alakításában játszik fontos szerepet, hanem a gyermek alkalmazkodóképességének, normakövető magatartásának alakulásában is.

Ungárné Komoly Judit<sup>83</sup> (1979) fejtette ki, hogy a konfliktusok ugyan a nevelő-gyermek interakciókban jelennek meg, de mindig kihatnak az egész osztály magatartására, hangulatára, sőt közvetett módon még teljesítményére is. Emocionális töltésük, magas érzelmi feszültségük tartós kötelékként rögzülhet, s így káros hatását a helyzet megváltozása után is érezteti. A gyermek tehát aktív résztvevője egy-egy konfliktusos helyzetnek, vagy pedig passzív szemlélője a tanár megoldási törekvéseinek, így tapasztal-

<sup>82</sup> Figula Erika: *i. m.* 9.

<sup>83</sup> Ungárné Komoly Judit: *i. m.* 9.

talatokat szerezhet a konfliktusok kezelésének kulturált és eredményes megközelítései-re.

Az iskolai konfliktusok váratlanok, változók, és pedig az osztálytermi interakciók dinamikus jellegéből adódóan. Előre kiszámíthatatlanok, a pillanatnyi szituáció is meghatározza őket; de történetiségük is van, amennyiben egy tanár egy-egy osztályban hosszabb ideig tanít. A gyermekek hamar megtanulják, hogy egy-egy viselkedésre milyen reakciókra számíthatnak. Ugyanakkor egy-egy gyermekkel létrejövő interakciók az osztálytársak jelenlétében zajlanak az esetek többségében. Így a pedagógus magatartását nem csak a gyermekkel való kapcsolata befolyásolja, hanem a tanárnak az adott osztályhoz való viszonya, a gyermek és az osztálytársak viszonya, sőt a tantestület gyerekről és általában a gyermekekről alkotott véleménye, amely gyakran épül előítéletek-re.

### 5.5. A konfliktusok hatékony megoldásának tanulása csoportokban

Az iskolában, egyetemen és a mindennapi életben számtalan latens tanulási folyamat zajlik le. Ilyen formában konfliktuskezelés módjai is elsajátíthatók, de a tanárjelöltek képzésébe tudatosan is bevihetünk ilyen típusú gyakorlatokat. Sok későbbi gond előzhető meg a már korábban megtanult konfliktusmegoldási módszerrel. Rögzült modelleket és technikákat azonban nagyon nehéz megváltoztatni indirekt módszerekkel.

Ha a tanárjelöltek már rendelkeznek pedagógiai gyakorlattal, akkor szívesen vesznek részt konfliktusmegoldási kérdéseket feldolgozó szemináriumokon, tudniillik saját sikertelenségük felismerése miatt, a probléma iránti érdeklődésből, vagy egyszerűen belső ösztönzésből. Általában szívesen veszik, ha itt saját gondolataikat is felvethetik. Ilyen esetben nagyon fontos szerepe van az egyéni élményeken alapuló konfliktusmegoldásnak. Ha pedig még nem rendelkeznek pedagógiai gyakorlattal, fel kell ébreszteni érdeklődésüket, és saját élményeikre kell építeni.<sup>84</sup>

#### 5.5.1. Konfliktusmegoldás tanulása a saját élmények útján

Saját élmény alatt azokat a konfliktushelyzeteket értjük, amelyeket az egyén valóban megélt, függetlenül attól, hogy több-kevesebb sikerrel megoldotta ezeket vagy sem. Ilyen élményekkel mindenki rendelkezik, ezért a módszer általánosan alkalmazható. A konfliktusokkal kapcsolatos egyéni élmények alapulhatnak korábbi, az egyén által átélt történések felidőzésén vagy aktuális eseményeken. Az előbbieket általában tudatosan hívjuk elő, míg az utóbbiak spontán módon keletkeznek. A saját konfliktusélményekre alapozott tanulás bárki számára alkalmazható, még azoknál is, akik viszonylag kevés empátiás készséggel rendelkeznek.<sup>85</sup>

Ha a csoport valamilyen szempontból homogén (esetünkben életkor, tevékenység, cél stb.), akkor a résztvevők által megélt konfliktushelyzetek egy része tipikus, vagyis a gond már ismerős több csoporttag előtt, s így alapul szolgálhat a vitára és eszmecsere-re. Így könnyen elő lehet idézni a résztvevők aktivitását, hiszen el lehet mesélni (és közben önkéntelenül analizálni is) egy megtörtént esetet. Rendszerint erős motiváció

<sup>84</sup> Cserné Adermann Gizella: A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 44. évf., 11. szám, 1994, 33–34.

<sup>85</sup> Cserné Adermann Gizella: *i. m.* 23

alakul ki a konfliktushelyzetek elemzésére, a saját megoldások és mások megoldásainak összevetésére.

### 5.5.2. *Spontán csoporttörténések – a konfliktusmegoldási módok gyakorlási lehetőségei*

Az egyetemi hallgatók csoportjában különösen jól alkalmazható a csoporton belül keletkezett konfliktusok azonnali feldolgozása. Cserné Adermann Gizella javasolja,<sup>86</sup> hogy a csoport- vagy szemináriumvezető, aki beleéli magát a hallgatók helyzetébe, úgy is felvezetheti a kérdést, hogy kiváltja a résztvevőkből a „velem is ez történt”, esetleg a „csak most tudatosult bennem” élményét. A nem verbális kommunikációra érzékeny előadó azonnal látja, hogy kit „talált telibe” a helyzet.

#### *Példa: egyetemista csoportban tartott előadás*

„Az értékelés számos konfliktuslehetőséget hordoz magában. Gondoljanak vissza egy-két vizsgájukra! Egy felelet alapján, ami az anyag csekély töredékére vonatkozik, nem lehet megítélni, hogy mit tud a felelő. Szükséges valami támpont, ilyenkor az előző jegyek, mások ítéletei jelentenek kapaszkodót és természetesen esetenként torzítást. Jó jegyeket tartalmazó indexbe ritkábban kerül gyenge jegy és fordítva” – mondja az előadó. A csoportban moraj, egyre erősödő beszélgetés zaja hallatszik. Szinte mindenkinek van ilyen élménye. Ilyenkor a szemináriumvezető két dolgot tehet: nem folytatja mondanivalóját addig, amíg le nem csillapodik a spontán megbeszélés zaja (ez inkább nagycsoportban alkalmazható), vagy kisebb csoportban egy-két résztvevőnek megadja a lehetőséget arra, hogy elmondja saját élményeit.<sup>87</sup>

### 5.5.3. *A konfliktusmegoldás tanulása a konfliktusgyűjtemények példái által*

Manapság többféle konfliktusgyűjtemény van forgalomban. A konfliktusgyűjtemények általában úgy készülnek, hogy az iskolákban, kollégiumokban, nevelőotthonokban összegyűjtik a pedagógusok által problémásnak vélt helyzeteket. Ezek azonban nem mindig elemezhetőek, hiszen gyakran hiányoznak fontos részletek, viszont a szituációk nem elég általánosak ahhoz, hogy mindenki a saját szemszögéből konkretizálja őket. A konfliktusgyűjtemények készítőinek dilemmája, hogy tartalmazzanak-e megoldásokat, vagy csak a problémát vessék fel. Bármelyik típusú segédkönyvet használjuk, célszerű, ha először csak a helyzetet mutatjuk be, vitatjuk meg, majd (ha van ilyen) ismertetjük a tényleges befejezést. Ezek az esetek akkor tanulságosak, ha a csoport minden tagja érintettnek érzi magát azáltal, hogy megélt már hasonló szituációkat.

*Példa:* „A szigorú és következetes angol nyelvtanár nő legjobb belátása szerint zárja le a jegyeket az év végén. A következő évben, amikor a gyermekek elkezdik a német nyelv tanulását, egy kezdő, engedékeny kolléga tanítja őket. Az eredmények általában jobbák az angol jegyeknél. Nem ritka a két jeggyel magasabb osztályzat ugyanannál a tanulónál. A konfliktus akkor éleződik ki, amikor a német szakos tanár nő hosszabb ideig távol van és az angol szakos tanár nő helyettesíti, aki szerint a gyerekek tudása jóval a félévi értékelés alatt áll, s e véleménye szerint osztályoz. A gyerekek és a szülők nehezményezik a szigorú osztályzatokat.”<sup>88</sup> Ilyen és ehhez hasonló élménye szinte mindenkinek van, ezért alaposan megbeszélhető.

<sup>86</sup> Cserné Adermann Gizella: *i. m.* 38.

<sup>87</sup> Uo. 39.

<sup>88</sup> *Szakmai-pedagógiai konfliktusgyűjtemény*. Kiadja a Baranya megyei Pedagógiai Intézet, Pécs 1989, 54.

#### 5.5.4. Konfliktusmegoldás tanulása videófilmek segítségével

Ebben az esetben olyan epizódokat választhatunk ki Ungárné Komoly Judit<sup>89</sup> vizsgálati anyagából, melyek a valósághoz leginkább hasonló ingerszituációkat jelentenek, s amelyekben a konfliktusban szereplő gyermek kerül frusztrált helyzetbe. Az epizódok a következő típusokba sorolható konfliktusokat tartalmazzák: fegyelmezetlenség, feladattudat hiánya, kötelességmulasztás, tanulásban való elmaradás veszélye az egyén vagy az osztály részéről, tanulmányi kudarc, megszegyenülés, káröröm. A tanárjelölteknek az a feladata, hogy a tanító/tanár helyzetébe képzeljék magukat, és írják le, mit mondanának, hogyan viselkednének ilyen helyzetben. Hogyan oldanák meg az észlelt konfliktust? További feladatként a hallgatók olyan szituációk megoldását kaphatják, melyekben a tanárok saját személyükben érintettek.

A feladatok egyéni elvégzése után csoporton belüli megbeszélése következik. Mindenki elmondhatja saját álláspontját, hogy milyen érzéseket élt át, az adott helyzet milyen gondolatokat, élményeket idézett fel benne, ugyanakkor szembesül társai (különböző) véleményével is az adott helyzet kapcsán. A felmerülő érzések tudatosítása, az előforduló lehetőségek elemzése, a *hibás minták* feltárása, esetleges korrekciója jelentős személyiségfejlesztő hatású lehet.

#### 5.5.5. Konfliktusmegoldás hatékony kommunikációval

Thomas Gordon<sup>90</sup> világít rá arra, hogy az emberi kapcsolatokban elkerülhetetlenek a konfliktusok, vagy azért, mert viselkedésük akadályozza egyikük vagy másikuk igényeinek érvényesülését, vagy azért, mert értékrendjük különböző. Nagyon fontosnak tartja a konfliktusok megoldására alkalmazott módszereket. Abban az esetben, ha a diáknak gondja van, és ez zavarja őt abban, hogy aktívan részt vegyen a tanulási folyamatban, Gordon szerint a megfelelő kommunikációs mód kiválasztása a feszültség feloldásának kiváló módja lehet. Szerinte a diák számos gondja megoldható az aktív hallgatással.

#### *Az aktív meghallgatás*

Ahhoz, hogy megértsünk valakit, hogy pontosan tudjuk követni mondanivalóját, képesnek kell lennünk csak rá figyelni. Elsősorban azt a képességet kell kifejleszteni önmagunkban, hogy félbeszakítás nélkül hallgassunk meg másokat, ne reagáljunk elhamarkodottan, fontoljuk meg válaszainkat és figyeljünk oda a másokra. Az aktív, akaratlagos figyelem tanulható, és a tanári hivatáshoz feltétlenül meg is tanulandó képesség. A figyelemnek jutalomértéke van a beszélgetőpartner számára. Ha figyelnek rá és megértik, az segíti őt abban, hogy kifejezze az érzéseit, megfogalmazza gondolatait, feltárja problémáit. Ebben a légkörben lehetővé válik számára saját problémáinak megértése, és a megoldások megtalálása is.

Az aktív figyelem azonban a hallgató számára is elengedhetetlen ahhoz, hogy megértse a másikat: nemcsak a mondanivaló tartalmát, de a rejtett, sokszor a beszélő számára is tudattalan gondolatokat, érzelmeket, indulatokat. A megértő, empátiás légkörben folytatott, problémafeltáró beszélgetés a tanulók kezelésének, a felmerülő konfliktusok megértésének és megoldásának alapvető eszköze.

---

<sup>89</sup> Ungárné Komoly Judit: *i. m.* 18.

<sup>90</sup> Gordon, Thomas: *i. m.* 105.

Az aktív figyelem azt jelenti, hogy a hallgató fél igyekszik figyelmét, érdeklődését szándékosan a partnerére irányítani, annak minden megnyilvánulását nyomon követni, befogadni, legyen az szóbeli vagy nem szóbeli, tudatos vagy tudattalan, annak érdekében, hogy minél pontosabban megérthesse érzelmi, indulati állapotát, mondanivalója lényegét. Mindez azonban még nem elegendő a partnerrel való jó kapcsolat kialakítására. Mindkét félnek szüksége van arra a tudatra, hogy érti *azt, amit a másik mond*. Azért fontos ez, mert a legfigyelmesebb hallgatóval is előfordul, hogy bár bólogat, és a partner tájékozódási keretén belüli kérdéseket tesz föl, a partner mégsem biztos abban, hogy mondanivalóját pontosan megértik, és ebben nem egyszer igaza is van. Kiemelkedő fontosságú, hogy *a hallottakról visszajelzést adjunk*. Visszajelzést többféleképpen adhatunk: mondanivalónk más szavakkal történő megfogalmazásával, összefoglalással vagy az érzéseink visszatükrözésével. A *parafrazálás vagy tömör újrafogalmazás* azt jelenti, hogy a partner által elmondottakat röviden összefoglaljuk, újrafogalmazzuk a hallottakat, hogy tisztázzuk, pontosan értettük-e a mondanivalót. Nem mindig elég pusztán a mondanivaló tartalmát visszaadni, hanem fontos az érzelmi tartalmakat is tükrözni. (Ez gyakran a partner viselkedését, látható, érzékelhető érzelmi állapotát kommentáló szóbeli megjegyzés.)

*Empátia keltése, „Én-üzenetek” megfogalmazása*

Nehéz interperszonális helyzetben nem csupán az empátia megadása válhat szükségessé, hanem az empátia felkeltése is partnerünkben. Ehhez meg kell tanulnunk az ún. „én-üzenetek” technikáját, amely feszült helyzetben arra készíti a partnert, hogy figyeljen és pontosan megértse mondanivalónkat.

Thomas Gordon a pedagógiai folyamatban megkülönböztet olyan helyzeteket, melyek a diák, illetve a tanár számára okoznak gondot. A tanár–diák viszonyban Gordon fontosnak tartja, hogy a tanárok is felismerjék azokat a problémákat, amelyek az övék. A saját érzéseik jelzik, ha a gond az övék: bosszúság, neheztelés, harag, ingerültség. Ezeket az érzéseket a diák órán tanúsított viselkedése váltja ki a tanárból. Ez azt jelzi, hogy azzal nincs megelégedve, őt ez zavarja, és ezen változtatni kell. A diák gondolja esetében ő maga közli, hogy mi az, ami bántja, vagyis ő közeledik gondjával a tanár felé. Ha a tanárt zavarja valami, vagyis ő a probléma tulajdonosa, akkor ő a kezdeményező, ő a segítségre szoruló fél.

Ha tanárként sikerül elérnünk, hogy a diák empátiát érezzen irántunk, biztosak lehetünk abban, hogy esetleges ellenséges indulatai csökkennek velünk szemben, sőt hajlandó lesz a minket, vagy a munkánkat zavaró viselkedés megváltoztatására. Empátiát kelthetünk a gyermekben, ha egyszerűen elmondjuk, hogy mit érzünk a viselkedésével kapcsolatban, milyen kézzelfogható módon érintett a viselkedése bennünket. Ebben az esetben én-közléseket mondanánk, nem pedig a szokásos te-közléseket gyakorolnánk. Az én-közlés azt mondja el, amit a tanár átél, míg a te-közlés a diákról szóló negatív megítélést tartalmazza.

Például: a diák beszél az órán, ez elvonja a tanár figyelmét a többiektől és a megtanítandó anyagról. Ez a tanárban frusztráció érzését váltja ki. A közlés módja lehet te-közlés: „Pimasz vagy!” Ez a diák számára azt jelenti, hogy „A tanár azt gondolja, rossz vagyok”. A te-közlések semmit sem mondanak el a tanárról, az egész figyelem a tanulóra irányul. Valahogyan a diákról alkotott negatív ítéletünk van jelen ezekben a közlésekben, őket hibáztatjuk azért, mert nekünk, tanároknak problémát okoznak. A te-közlésnek az a hatása, hogy azok a diákok, akiknek kiforrott, pozitív énképe van magáról, nem veszi figyelembe ezeket a közléseket, nem történik pozitív viselkedésváltozás,

vagy pedig, s ez a gyakoribb, a diák saját alkalmatlansága bizonyítékként könyveli el azokat.

Ha a tanár én-közlés formájában nyilvánítja ki nemtetszését, pl. „Bosszankodom”, a diák is azt érti meg belőle, hogy „A tanár bosszankodik”. Előnye: a tanár felelősséget vállal saját belső állapotáért, és a nyíltságáért, a magáról szóló értékelést megosztja tanítványjaival. Nagy valószínűséggel elősegítik a változás iránti hajlandóságot, minimális negatív értékelést tartalmaznak a diákról, nem rontják a kapcsolatot, hanem bensőséges tanár–diák viszonyt eredményeznek.

## 5.6. Gyakorlatok

*A problémamegoldó beszélgetés.*<sup>91</sup> Cél: a problémamegoldó beszélgetés élményének megtapasztalása mind a hallgató, mind a beszélő szerepéből. Az aktív hallgatás, a kérdéstechnika gyakorlása. Folyamat: a csoport triókra (három alcsoportokra) oszlik. Mindenki kap egy megfigyelési lapot. A triók külön vonulnak. Az első menetben a trió egyik tagja a diák, másik tagja a tanár, harmadik tagja a megfigyelő. A diák elmondja problémáját a tanárnak, aki igyekszik őt megérteni, a problémát megismerni, és olyan segítséget adni a megoldáshoz, amely nem jelenti a döntés és felelősség átvételét, és nem jelenti saját elképzeléseinek a másokra erőltetését. A beszélgetés tíz percig tart, miközben a megfigyelő kitölti a megfigyelési lapot, majd visszajelzést ad a tanár szerepét játszó hallgatónak, anélkül, hogy részletekbe menő vitába bocsátkoznának. Ezután szerepcsere következik, és a második menet, majd újabb szerepcsere után a harmadik menet zajlik le. Így mindenkire minden menetben sor kerül valamelyik szerepben. Végül a teljes csoport összegyűl és megbeszéli a tanulságokat. A triók beszámolnak érzéseikről, benyomásaikról. Milyen viselkedéselemek tűntek inkább kevésbé segítőnek?<sup>92</sup>

*Problémakezelés én-üzenetekkel.* Cél: A problémamegoldó beszélgetés gyakorlása során az én-üzenettechnika használatának kipróbálása, hatásának megtapasztalása. Folyamat: a résztvevők kapnak egy-egy esetlapot (különböző pedagógiai helyzetek). Aki kétoldalasat kap, az megfigyelő, aki egyoldalasat, az szereplő. Mindenki elolvassa a szereplőjét, a megfigyelők mindkét fél szempontjából felkészülnek a beszélgetésre, a szereplők saját szerepükre készülnek. A felkészülés időtartama öt-nyolc perc. A szereplők eljátszák a jelenetet, majd a csoport megbeszéli a látottakat.

## Következtetések és javaslatok

„Tehetség nem adható senkinek, de ha valaki tehetséges, olyan állapotba kell hozni, hogy a tehetsége működjön.”

Béres Ilona színművésznő

Egyik legjelentősebb következtetés, amit témánk kapcsán levonhatunk, hogy a tanár legfontosabb munkaeszköze a személyisége. Azt azonban már az első fejezetben megállapítottuk: nem a születés pillanatában dől el, hogy valaki jó tanár lesz vagy sem.

<sup>91</sup> Rudas János: Strukturált gyakorlatok. In: Rudas János (szerk.): *Önismerteti csoportok*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest 1984.

<sup>92</sup> Ld 3. melléklet.

Kétségtelen, hogy vannak olyan emberek, akiknek nem ajánlható ez a pálya. Azt megelőzendő, hogy valaki a tanárképzés harmadik évében, a pedagógiai gyakorlat alkalmával szembesüljön azzal, hogy nem alkalmas a hivatás betöltésére, tanácsos lenne már a felvételi vizsgák alkalmával különböző személyiségvizsgáló eljárásokat alkalmazni, éspedig szűrés céljából. Ugyanis, a jelöltek felvételekor most csak a felhalmozott információkat vesszük számba, és nem kerülnek felszínre a jelölt személyiségvonásai, különös tekintettel az interperszonális és intraperszonális adottságaira. Fontos lenne olyan mérőeszközök kidolgozása (kérdőívek, strukturált interjúk formájában), amelyekkel már a felvételi előtt fel lehetne mérni a tanárjelöltek személyiségtényezőit és ennek fejlődését, hiszen a szakirodalom szerint ez pontos előrejelzője a jövőbeli hivatás sikeres betöltésének.

A tanár munkájának hatékonyságát az a tény befolyásolja, hogy biztonságban érzi magát a különböző iskolai helyzetekben vagy sem. Ezt a biztonságot a mostani pedagógusképzés nem alakítja ki a tanárjelöltekben (vagy ha megkísérli is, nem kellőképpen). Nem fejleszti azokat a képességeket, amelyek legalább kiindulópontjai lehetnének a tanári szerepviselkedés biztonságának, tudniillik az önismeret fejlesztését, a kommunikációs ügyességet, a kreatív helyzetfelismerést és konfliktusmegoldást.

A tanári munkához szükséges ismeretek, jártasságok és készségek jelentős része megtanulható, és ennek megfelelően alakíthatók ki azok a képességek, amelyek a pálya eredményes műveléséhez szükségesek. Ebből adódóan nemcsak a Református Tanárképzőnek, hanem minden tanárképző intézménynek vállalnia kellene a tanárszemélyiség alakításának feladatát. Az azonban bizonyos, hogy ez a hagyományos oktatási formában nem oldható meg.

A lélektani csoportok tapasztalatait hasznosítani lehet és kell a (vallás)tanári pályára való felkészítésben. A lélektani kiscsoportos munkában való tartós, aktív részvétel a legalkalmasabb módszer ahhoz, hogy a tanárjelölt reális önismerethez igazítva tudja megfogalmazni pedagógiai elképzeléseit, hogy személyisége alkalmassá váljon a munkára, s hogy képességei folyamatosan fejlődjenek. A kiscsoportos lélektani munka tanárképzésben történő alkalmazásának pontos kidolgozása azonban még előttünk álló feladat.

A személyiségfejlesztést biztosító időkeretre vonatkozóan pedig csak reménykedhetünk, hogy amint a tanárképző intézetek nagyobb szabadságot kapnak, méltó helyre kerül a tanárjelöltek személyiségfejlesztésének kérdése is. Együtt reménykedünk Buda Bélával, aki azt mondja: „...egyszer a társadalom fejlődése majd szükségessé teszi az integrált pedagógus személyiségek iránti igényt. Akkor majd mozgásba lépnek a társadalom ma még spontán ható dinamizmussai, pl. emelkedik a pedagóguspálya valódi társadalmi megbecsülése, kitárulnak nagyobb anyagi perspektívák, ezáltal nő a pálya vonzereje az integráltabb pályakezdő személyiségekre, akik majd kevésbé mennek a korábban divatos szakmákra (mint jelenleg orvosnak, mérnöknek, külkereskedőnek, régebben jogásznak, még régebben papnak) és megszűnik a bölcsészkarok újságban is sokat kommentált átka, hogy a letehetségesebbek „kutatónak” mennek és mindenki irtózik a tanítástól.”<sup>93</sup>

<sup>93</sup> Buda Béla: *i. m.* 60–61.

## 1. melléklet

### *Beleélési képesség*

A vizsgált személyeknek meg kell jelölniük, mely állítással értenek egyet, és melyikkel nem. Egyes állítások elfogadása az empátiás hajlam jele, mások elfogadása éppen az empátia hiányát mutatja. Az egyes állítások után zárójelben található + és – jel azt fejezi ki, hogy az állítással egyetértők rendelkeznek-e empátiás tendenciával vagy nem:

1. szomorúvá tesz, ha egy csoportban magányos idegent látok (+);
2. az emberek túl sok érzékenységet mutatnak az állatok iránt (-);
3. gyakran bosszant, ha az emberek a nyilvánosság előtt jelenetet rendeznek (-);
4. felbosszantanak az olyan boldogtalan emberek, akik csak magukon sajnálkoznak (-);
5. én is ideges leszek, ha a többiek körülöttem idegesnek látszanak (-);
6. ostobaságnak tartom azt, ha az emberek boldogtalanságuk miatt sírnak (-);
7. hajlamos vagyok arra, hogy barátom problémáiba érzelmileg beleéljem magam (+);
8. néha a szerelmes dalok szövegei mélyen megindítanak (+);
9. hajlamos vagyok elveszíteni az önuralmam, ha rossz hírt viszek az embereknek (+);
10. a körülöttem lévő emberek nagy hatással vannak hangulataimra (+);
11. a legtöbb ember, akivel találkoztam, hűvösnek és érzélem nélkülinek látszott;
12. jobban szeretnék szociális gondozó lenni, mint a kiképzésükben részt vevő központban dolgozni (+)
13. nem fogok kiborulni csak azért, mert egy barátom kiborult (-);
14. szeretem nézni az embereket, amikor ajándékot bontanak ki (+);
15. a magányos emberek valószínűleg barátságtalanok (-);
16. síró embereket látva feldúlt leszek (+);
17. némely dal boldoggá tesz (+);
18. igazából bele tudom élni magam egy regény szereplőinek érzéseibe (+);
19. nagyon dühös leszek, ha azt látom, hogy valakivel kegyetlenül bánnak (+);
20. képes vagyok arra, hogy nyugodt maradjak akkor is, ha a többiek körülöttem idegeskednek (-);
21. ha egy barátom a problémáiról kezd el beszélni, megpróbálom a társalgást másra terelni (-);
22. mások nevetése nem ragad rám (-);
23. néha a moziban azon szórakozom, hogy a körülöttem ülők sírnak vagy szipognak. (-);
24. képes vagyok döntést hozni anélkül, hogy az emberek érzései befolyásolnának (-);
25. nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak (+);
26. nehéz azt látnom, hogy némely dolog mennyire kiborítja az embereket (+);
27. teljesen kiborít, ha látom, hogy egy állatot kínoznak (+);
28. könyvekbe vagy filmekbe beleélni magát az embernek egy kicsit ostoba dolog (-);
29. felháborít, ha idős embereket segítség nélkül látok (+);
30. ha valakinek a könnyeit látom, az inkább bosszant, mint együttérzést vált ki belőlem (-);
31. nagyon magával ragad a film (+);
32. gyakran azt látom, hogy a körülöttem lévő emberek izgatottsága ellenére is hűvös maradok (-);
33. a kisgyerekek néha értelmetlenül sírnak (-).

A harminchárom állítás segítségével harminchárom pontot szerezhet a maximális empátiás tendenciájú ember, aki minden + jelzésű válasszal azonosult és minden – jelűt elutasított, míg a maximálisan hiányzó empátiát harminchárom mínusz pont – az előbbi választások ellentett helyzete – mutatja.



Más skálák más pontozási módszereket is alkalmaznak. A fenti skála értékeit növelni és ezáltal a pontozást finomítani lehet, ha a vizsgált személy nem elfogad vagy elutasít csupán, hanem az egyetértés és elutasítás dimenziójában több kategóriából választ (például +2 = nagyon egyetért, +1 = nem ért egyet, - 2 = nagyon nem ért egyet). Ebben az ún. Lickert-rendszerű skálázási módszerben öt vagy hét kategóriát szoktak felvenni.

## 2. melléklet

### *Kérdőív*

Önnek bizonyára van elképzelése önmagáról, mint személyes kommunikátorról, ezen belül arról, hogyan érzékeli önmaga kommunikációs módját, azaz kommunikációs stílusát. (Nem tekintjük személyes kommunikációnak a rádiós vagy tévés műsorközlést, kommentárt, az egyéb egyoldalú közlést, a színpadi beszédet, a szónoklatot, stb.) A kérdés nem az, hogy mit, hanem hogy miképpen kommunikál olyan két- vagy többoldalú helyzetekben (beszélgetés, a vita, a tárgyalás, az értekezlet vagy a riport- és interjúkészítés stb.), tekintve, hogy nem létezik *helyes* kommunikációs stílus, az itt következő tételeknél sincs jó vagy rossz válasz. Kérjük, ne töltsön sok időt az egyes tételeknél. Inkább az elsőnek felmerülő válasza irányítsa a kérdőív kitöltése során. Olyan őszintén válaszoljon minden kérdésre, ahogy csak lehet.

A következő válaszlehetőségeket találja az egyes kijelentéseknél:

IGEN! = teljes egyetértés az állítással;

igen = egyetértés az állítással;

? = sem egyetértés, sem egyet nem értés;

nem = egyet nem értés az állítással;

NEM! = teljes egyet nem értés az állítással.

Mindenféle emberrel kellemesen tudja érezni magát?	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Könnyen nevet	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Készséggel kifejezi a mások iránti csodálatát	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Amit mond, az rendszerint hatással van az emberekre	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Olyan benyomásokat hagy az emberekben, amelyekre feltétlenül emlékeznek	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
A jó viszony érdekében szokásszerűen megköszöni a másik közreműködését	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Nagyon jó kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Bizonyos ideges modorosságok tapasztalhatók a beszédében	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Nagyon lezser, laza kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Ha nem ért egyet valakivel, nagyon gyors a kihívásban	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Mindig pontosan fel tudja idézni utólag, hogy egy személynek mi volt a véleménye	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Nagyon könnyű felismerni a hangját	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Nagyon precíz kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Határozott benyomást tesz az emberekre	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Beszéde ritmusára vagy folyékonyására időnként hatással van az idegessége	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Feszültség alatt ellazultan beszél	NEM!	nem	?	igen	IGEN!

A szeme pontosan azt tükrözi vissza, amit érez, amikor kommunikál	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Sokszor dramatizál dolgokat	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Mindig nagyon könnyű egyenlő alapon tárgyalnia idegenekkel	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Rendszerint szándékosan úgy reagál, hogy az emberek tudják: figyel rájuk	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Rendszerint keveset mond magáról az embereknek mindaddig, amíg jól meg nem ismerte őket	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Amikor kommunikál, rendszeresen mesél vicceket, anekdotákat, történeteket	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Állandóan hajlamos arra, hogy gesztikuláljon, amikor kommunikál	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Szélsőségesen nyílt kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Hangosan szokott kommunikálni	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Idegenek kis csoportjában nagyon jó kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Vitákban ragaszkodik a nagyon precíz meghatározásokhoz	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
A legtöbb társas helyzetben általában nagyon gyakran szót kér	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Abszolút könnyű beszélgetnie egy ellenkező neművel, akivel épp akkor találkozott	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Igen akkurátus szeretne lenni, amikor kommunikál	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Mivel erős hangja van, könnyen félbeszakíthat egy beszélgetést	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Gyakran fejezi ki testével és hangjával azt, amit kommunikálni akar	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Erőteljes hangja van	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Kész személyes mozzanatokot feltárni önmagáról	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Uralja a társas helyzeteket	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Erős vitatkozó	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Ha egyszer bepörög egy heves vitában, nagyon nehéz leállítania önmagát	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Mindig különösen barátságos kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Igazán szereti nagy figyelemmel hallgatni az embereket	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Nagyon gyakran ragaszkodik ahhoz, hogy az emberek dokumentálják, vagy valamiféle bizonyítékkal támasszák alá azt, ami mellett érvelnek	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Megpróbálja gondjaiba venni az ügyeket, amikor emberek között van	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Terhes belesöpöppennie egy lezáratlan vitába	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
A legtöbb társas helyzetben hajlamos arra, hogy sokat beszéljen	NEM!	nem	?	igen	IGEN!

Nem verbális módon nagyon kifejező társas helyzetekben	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Ahogy mond valamit, az rendszerint benyomást tesz az emberekre	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Amikor kommunikál, nagyon bátorítóan szokott hatni az emberekre	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Aktívan használ sokféle arckifejezést, amikor kommunikál	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Nagyon gyakran túlzó szavakat használ, hogy hangsúlyozzon valamit	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Különösen figyelmes kommunikátor	NEM!	nem	?	igen	IGEN!
Általában nyíltan fejezi ki érzéseit és érzelmeit	NEM!	nem	?	igen	IGEN!

Ha véletlenszerűen összeállítanánk egy önnel együtt hattagú csoportot, valószínűleg jobb kommunikátori stílussal rendelkezne, mint (jelöljön meg egyet):

- ötten közülük
- négyen közülük
- hárman közülük
- ketten közülük
- közülük egy sem
- közülük

*Kulcs a kommunikátor stílusát mérő kérdőívhez:*

1. Csak 45 kijelentést értékelünk: az 1., 2., 25., 31. és 33. kijelentés „vatta” jellegű, ezért figyelmen kívül hagyandó. Tíz alcsoportot egyenként tíz kijelentéssel független változóként értékelhetünk. Egy alcsoport a kommunikátor képe, függő változóként értelmezhető.

2. A kijelentések többségének a következő súlyszámokat adjuk: IGEN! = 5, igen = 4, ? = 3, nem = 2, NEM! = 1. Az F-el megjelölt kijelentéseknél a súlyértékeket fordítva kell alkalmazni, vagyis: NEM! = 5, nem = 4, ? = 3, igen = 2, IGEN! = 1.

Barátságos	3	6	38	46
Benyomást keltő	4	5	14	45
Ellazult	8F	9	15F	16
Veszekedő, vitázó	10	36	37	42F
Figyelmes	11	20	39	49
Precíz	13	27	30	40
Eleven, kifejező	17	23	44	47
Drámai	18	22	32	48
Nyílt	21F	24	3	50
Uralkodó	28	35	4	43
A kommunikátor képe	7	46	29	51

### 3. melléklet

#### *Megfigyelési lap*

Jelölje meg az alábbi mondatokat aszerint, amit megfigyelt.

A tanár:

1. segíti a diákot a probléma elemzésében;
2. segíti a diákot a megoldások megtalálásában;
3. tisztázóként működik a diák számára;
4. összefoglalóként működik;
5. tapasztalatok és ismeretek alapján javaslatokat tesz;
6. kész válaszokat ad a tanulónak;
7. feltételezi, hogy a diák pontosan találta a problémát;
8. mutatja, hogy figyel;
9. felfogja a nem verbális üzeneteket;
10. többet beszél, mint a diák;
11. érdeklődést tanúsít a diák iránt;
12. újrafogalmaz (parafrazál);
13. ellentmond a diáknak, illetve provokálja őt;
14. együttműködik a diákkal a problémakörök meghatározásában;
15. segíti a véghezvitel és következő lépések megtervezésében;
16. egyezséget köt és megállapítja az időhatárokat.

#### The role of group work in teacher education

This essay deals with the role and importance of psychological group work with special regard to teachers' professional development.

In the last few decades a new view of the way teachers should be educated emerged, in which more attention was directed towards *the person of the teacher*. The real self image and self-knowledge is important for religion teachers when we take into account that they are especially expected to be empathic, authentic and able to accept the others.

After we had investigated that the actual curriculum of the Faculty for Teachers of Religion provides hardly any programmes which aim to develop students' self-knowledge, we tried to work out a programme which would help the healthy development of students' personal and professional self.

Moreover the essay points out: the role of self knowledge in the profession of teaching; the importance of communication and how to develop communication skills; some conflict handling methods student teachers should know before they start their teaching practice.