



DOI: 10.18427/iri-2018-0033

A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben

Gombás Judit

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gombas.judit@avkf.hu

A videotrénings módszer hazánkban még kevésbé ismert, de külföldön széles körben elterjedt és alkalmazott eljárás a családokkal való együttműködésben (pl. családsegítésben, családterápiában, szociális munkában) és a pedagógiai munkában. A Hollandiából induló módszer gyors és hatékony változást képes előidézni a rendszerekben, legyen szó akár családról, iskolai-óvodai közösségről, vagy akár munkahelyi-üzleti környezetről. A 90-es évek végétől hazánkban is elérhető módszer sikerrel alkalmazható a pedagógus-jelöltek felkészítésében is – előadásomban erre a területre fókuszálok.

A pedagógiai videotrénings módszer lényege, hogy a tréner előzetesen feltérképezi a pedagógus konkrét problémáját, kérdéseit, mindazt, amiben fejlődni szeretne. Ezt követően a tréner videofelvételeket készít: rögzíti a pedagógus munkáját, majd a megfelelően előkészített felvételt visszajelzi neki. Arra törekszik, hogy a kliens a saját maga modelljévé válhasson, ezért a módszer kifejezetten pozitív: a tréner a munkája közben kerüli a negatív szuggesziókat, a rossz érzéseket keltő képek és jelenetek visszajelzését.

Az audiovizuális kommunikáció rendkívüli erejéből következik, hogy valódi és tartós változást képes előidézni a pedagógus munkájában és attitűdjeiben, ha az illető a lehető legtöbbször látja magát kompetensen megoldani egy-egy pedagógiai szituációt. A videotrénings módszer, azon túl, hogy hatékonyan segíti a pedagógusokat egy-egy konkrét probléma, nevelési helyzet megoldásában, természeténél fogva önbizalom-erősítő és szorongás-csökkentő, amire a kezdő pedagógusnak, tanárjelöltnek, gyakornoknak, de maguknak a tanulóknak is égető szükségük van. Tanulmányomban a pedagógus-jelölt és gyakorló pedagógus klienseimmel végzett munkánkon keresztül bemutatom a módszer sokoldalú gyakorlati felhasználhatóságát, eredményeit is.

A videotrénings módszer kialakulása és elméleti alapjai

Számos gyakorló videotréner mindennapi tapasztalata, hogy módszerük segítségével gyors és látványos változást tudnak előidézni a viselkedésben, érzésekben, attitűdökben, az emberi kapcsolatok rendszerében, ami az érintettek számára gyakran katartikus, érzelmileg is kifejezetten intenzív élmény. Az alábbiakban a módszer kialakulásáról, nemzetközi beágyazottságáról és elméleti háttéréről nyújtok rövid áttekintést.

Rendszerszemlélet

A videotrénings módszer kialakulása a hetvenes-nyolcvanas évekre tehető, amikor is Hollandiában egy nehezen kezelhető gyerekek számára fenntartott intézményben (Widdonck) olyan program kidolgozásától és működtetésétől vártak sikert, ami gazdagítja a gyerekek külső szociális kapcsolatait. A Widdonck szakemberei tudatosan rendszerszemléletű megközelítést alkalmaztak, ami mint új paradigma, akkoriban kezdett terjedni és a gyakorlatba átkerülni. A programban részt vevő gyerekek támogatást kaptak ahhoz, hogy ún. kísérleti lakócsoportokban a számukra fontos emberi kapcsolatok rendszerébe ágyazódva, a szülők, hozzátartozók és az iskolai közösség bevonásával éljenek és fejlődjenek tovább. A program eredményeképpen a nehezen kezelhető gyerekek kevesebb időt töltöttek az intézményben (Schepers & König, 2002).

A rendszerelmélet szerint az egymással érzelmi kapcsolatban álló emberek viselkedése, kommunikációs mintái kölcsönösen függenek egymástól, így az egyes személyek reakciói csak a többiek viselkedésének, érzéseinek függvényében értelmezhetők (Bertalanffy, 1968). Bertalanffy eredeti modellje a termodinamika törvényeit alapul véve biológiai rendszerekre vonatkozott, de a rendszerelmélet hamarosan alkalmazni kezdték más nyitott rendszerekre, így az emberi együttélés rendszereire is. Mindez számos szociológiai és szociálpszichológiai kutatást és jó gyakorlatot inspirált pl. a család, az iskola, a munkahelyek és társadalmi csoportok dinamikájának megértése és változtatása terén. A legintenzívebb emberi együttélési forma a család, de ugyanígy rendszerként értelmezhető egy iskolai közösség is, ahol a tanulók, pedagógusok, a szülők és az iskola vezetői, esetleg más tagjai alkotják a rendszert.

A videotrénings szempontjából az az emberi együttélés rendszereinek talán legfontosabb tulajdonsága, hogy a tagjai olyan szoros kölcsönös érzelmi függésben élnek, hogy bármilyen történés a rendszer egyik tagjánál változást fog előidézni a rendszer többi tagjánál is. Ez fordítva azt jelenti, hogy ha az egyik személynél szeretnénk változást elérni, ahhoz a rendszer egészét kell megváltoztatnunk. A jól működő rendszer a tagokon keresztül dinamikus kapcsolatban áll a külvilággal is, a határai nem merevek. Hasonlóképpen akkor működik jól egy rendszer, ha a működését szabályozó szabályok is megváltoztathatók, amennyiben ez a tagok fejlődését szolgálja. A jól működő rendszerben „rend” van, azaz a tagok által is elfogadott hierarchia. Fontos, hogy a rendszer mindig az egyensúlyt keresi, még azon az áron is, hogy ez esetleg egy-egy tagját megbetegíti. A homeosztázis fenntartására vonatkozó törekvés olyan erős lehet, hogy a rendszerek gyakran ellenállnak a változtatási kísérleteknek.

A család rendszerszemléletű leírása jól ismert a családterápiás szakirodalomban (pl. Goldenberg & Goldenberg, 2008), azonban az iskolai közösségeket mint rendszereket kezelő rendszerszemléletű pedagógia koncepciója kevésbé elterjedt, illetve a hozzáférhető magyar nyelvű irodalom is kevés (pl. Vilaginés, 2010). A videotrénings módszer hangsúlyosan rendszerszemléletű: akár családi, akár pedagógiai környezetben alkalmazzuk, nem csak adott klienssel dolgozunk, hanem a rendszerrel is, amiben a kliens(ek) viselkedését megfigyeljük. Iskolai környezetben ez azt jelenti, hogy a rendszer jelen lévő és jelen nem lévő tagjainak kapcsolataira fókuszálunk. A kliensünk iskolai környezetben leggyakrabban a pedagógus. A videotrénings módszer az ő viselkedésének, érzéseinek, attitűdjeinek változtatásával próbál változást elérni a rendszer egészében: a diákok és más tagok kapcsolatrendszerében, viselkedésében, érzéseiben, attitűdjeiben.

Kommunikációs minták

A korai Widdonck program nyilvánvaló sikere ráirányította a figyelmet a családi kommunikáció alapvető fontosságára a rendszerek változtatásában. A verbális és non-verbális kommunikációs minták tudatosításában, jelentőségük felismerésében, és így a videotréning módszer kialakulásában Colwyn Trevarthen munkái fontos szerepet kaptak.

Trevarthen humánétológusként illeszkedik azon kutatók sorába, akik a 70-es és 80-as években bebizonyították, a nonverbális kommunikációnak, az érzelmi kommunikációnak öröklött biológiai alapjai vannak. A kultúraközi vizsgálatokból és a csecsemőkutatásokból tudjuk, hogy bizonyos alapérzelmeket kultúrától függetlenül ugyanúgy fejeznek ki és ugyanúgy észlelnek bármely emberi közösség tagjai (pl. Ekman & Friesen, 1971), illetve erre már az egészen kis csecsemők is képesek.

Trevarthen a 70-es években videofelvételek mikroelemzése, azaz szinte képkockánként való áttekintése segítségével vizsgálta a szülők és a gyerekek, illetve az anya és a csecsemő közti interakciós mintákat. Trevarthen eljárása és az általa megfigyelt és kidolgozott interakciók kódrendszere a mai napig a videotréning módszer egyik alapját képezi.

Trevarthen kutatásai élesen rávilágítottak, hogy már a kis csecsemők is aktívan kezdeményezik az interakciókat a referenciaszeméllyel (pl. az anyával), próbálnak hozzá kapcsolódni. Az anya fogadja ezeket a jelzéseket, visszajelzi a gyermeknek, hogy fogadta, ami újabb kezdeményezéseket hívhat elő a gyermekből. Ha az anya válaszkész, ha az interakció alapvetően pozitív, elfogadó, ha az anya sorozatosan „igent” mond a gyermekére és annak kezdeményezéseire, akkor kellemes légkör alakul ki mindkettőjük számára. Egy olyan interakciós klíma, amiben szívesen tartózkodnak, ami erősíti őket és a kapcsolatukat, és ami segíti a gyermek egészséges személyiségfejlődését (Trevarthen & Aitken, 2001).

Trevarthen megfogalmazásában „*a csecsemő azzal a motivációval születik, hogy keresse, értse és használja a proto-társalgásokban mások motivációit, céljait, érzelmeit*” (Trevarthen, 1998). Interszubjektitásnak nevezi azt a preverbális életkorokra már jellemző kommunikációs jelenséget, hogy mivel a csecsemő és az anya is kölcsönösen érzékenyek egymás szomatikus és affektív jelzéseire (érzelmi vokalizációra, mimikára, viselkedésre), kölcsönösen tudatában is vannak egymás érzéseinek, szomatikus és affektív állapotának. Az elsődleges interszubjektívitas kb. 3 hónapos korban figyelhető meg először: ilyenkor mind a baba, mind az anya figyelmének fókuszában a másik személy áll. Tanulják egymás jelzéseit, egymás szubjektív élményének részeivé válnak. A másodlagos interszubjektívitas kb. 7-9 hónapos kortól figyelhető meg, ekkortól az anya-gyermek interakciók fókusza egyre inkább kiterjed a környezetük tárgyaira, más személyekre is. Ekkor a gyermek az anyja reakcióiból tanulja meg, hogyan viszonyuljon a külvilág tárgyaihoz, eseményeihez, más személyekhez (Trevarthen & Hubley, 1978).

Mikroelemzés

A normál emberi interakciók gyorsak. Mimikával, gesztusokkal, vagy akár a testtartással és a hangszínnel stb. olyan sok információt küldünk és fogadunk miközben kapcsolatban vagyunk egymással, hogy a tudatos feldolgozás akkor és ott csak korlátozottan lehetséges. A videotréning módszer egyik fontos eszköze a mikroelemzés, melynek során a tréner nagyon rövid, pár másodperces vagy töredék-

másodperces részletekre bontja a jelenetet. Az interakciók ily módon történő kinagyítása, lelassítása lehetőséget ad a kliensnek, hogy észrevegye és tudatosítsa magában az amúgy rendkívül gyorsan kibontakozó kommunikációs jelzéseket. A tapasztalatok szerint az így feldolgozott és megtekintett jelenet nagyon hatékonyan képes formálni a kliens attitűdjeit és érzelmeit, akár az ellentétébe átfordítani.

A mikroelemzés során a tréner maga, esetleg a klienssel közösen értékeli a jelenetben látható személyek reakcióit. A videotréningben a kinagyított interakciók leírására szolgáló mikroelemzés kódrendszere Trevarthen munkásságát alapul véve tartalmaz elfogadó és elutasító válaszokat, valamint figyeljük a kezdeményezéseket és azok fogadását. A kódrendszer minden kategóriájához rendelhetünk konkrét és a felvételeken is megfigyelhető viselkedés-elemeket. A tréning során általában az a célunk, hogy a rendszer tagjai között növeljük az elfogadó válaszok arányát, javítsuk azok minőségét, és növeljük a kezdeményezés-fogadás ciklusok számát és spontaneitását. A módszer lényegéhez tartozik, hogy a felvételek visszajelzése során csak ezeket a jó mintákat mutatjuk meg a kliensnek.

Pszichológiai és pedagógiai vonatkozások

A korábbi fejezetekben ismerttettem a rendszerszemlélet, a humánétológia és kisebb mértékben a kommunikáció-elméletek hozzájárulását a videotréning-módszer megszületéséhez. A módszer alapjaihoz a fentiekén túl mindenképpen hozzátartozik a pszichológia és a pedagógia ismeretköréből egyfajta humanisztikus nézőpont.

Röviden, a teljesség igénye nélkül utalnék arra, milyen fontosabb pedagógiai és pszichológiai tartalmak épültek be a módszerbe. A humanisztikus pedagógia abból indul ki, hogy mindenki képes fejlődni, ha nem várunk tőle számára teljesen én-idegen dolgokat, ha a maga tempójában haladhat a saját szintjéről indulva, és a fejlődéshez kellően pozitív légkört sikerül biztosítani. Ehhez a pozitív, elfogadó, motiváló légkörhöz három alapszükséglet, a kapcsolat-, a kompetencia- és az autonómia-igény kielégítésével jelentős mértékben járulhat hozzá maga a pedagógus vagy a tréner is (Deci & Chandler, 1986).

A videotréning során a tréner arra törekszik, hogy kliensével kialakítsa azt az elfogadó, pozitív légkört, amelyben az illető kompetensnek élheti meg saját magát: pl. törekszünk arra, hogy a kliensnek azokat a jeleneteket jelezzük vissza, amelyekben sikerült a problémájához kapcsolódóan valamit jól megoldania. A kliens szembesülve saját kompetens viselkedésével végül saját maga modelljévé válik, miközben természetesen fokozódik az önbizalma, az én-hatékonyság érzete.

A végső cél mindig az, hogy a kliens abban a konkrét problémában lépjen előre, amivel a tréningre jelentkezett, de mivel rendszerben gondolkodunk, a kliensben bekövetkező kedvező változások hasonló kedvező folyamatokat indítanak el a vele kapcsolatban álló személyekben is: pl. családtagokban, kollégákban, diákokban (Schepers & König, 2002).

A videotréning trénera több technikát is alkalmaz, amelyek a pszichoterápiából illetve a pszichológiai tanácsadásból is ismertek (pl. aktív hallgatás, konfrontáló vagy egyszerű énközlések alkalmazása, kérdezőtechnika, dramatikus és imaginációs elemek, brainstorming, kognitív technikák stb.), miközben a legerősebb eszköze maga a képi felvétel, amiből kiindulva dolgozzák át a kliens problémáját.

Videotrénings a gyakorlatban

A videotrénings folyamatában a tréner videofelvételeket készít a rendszer működéséről, és a felvételekből válogatott jeleneteket, képeket visszajelzi a kliensnek (klienseknek). Az audiovizuális kommunikáció rendkívül erőteljes hatású, emiatt a viselkedésben, kapcsolatokban, érzésekben és az attitűdökben bekövetkező változások, illetve az önismeret fejlődésének katalizátora lehet.

Az ember alapvetően vizuális lény, a domináns érzékleti modalitásunk a látás. Ha a kliens látja önmagát, mint *pozitív modellt*, az a tapasztalatok szerint nem csak rendkívüli módon megerősítő a számára, hanem igen emlékezetes, könnyen megjegyezhető, érzelmileg telített tapasztalat is. Bandura szociális-kognitív tanuláselmélete szerint a megfelelő modell követésével hatékonyan tudunk tanulni (Bandura, 1977). A megfelelő modell kompetens, megküzdő, jó, ha minél több tekintetben hasonlít a megfigyelőre – az ember legideálisabb modellje saját maga lehet úgy, ahogyan azt a videotrénings folyamatában is alkalmazzuk.

A videotréningsben részt vevő kliensek a tapasztalatok szerint erősen bevonódnak a folyamatba. Saját magukat, mint pozitív modellt látni, jó értelemben vett feszültséget kelt bennük: ha sikeres a tréning, a kliensek általában nagyon motiváltak a munkára, aktívan reflektálnak a látottakra, érzelmileg is bevonódnak. A képi kommunikáció az asszociációkat és érzéseket is erőteljesen előhívja, melyek kiváló nyersanyagai a későbbi verbális feldolgozásnak, a tudatosításnak. Mindezek eredményeképpen a videotrénings módszerével gyorsan lehet mélyebb, akár katartikus erejű érzelmi változást elérni.

A videotrénings angol elnevezése „Video Interaction Guidance (VIG)” is tükrözi a módszer szemléletmódját: elsődlegesen a képeken, a felvételeken megfigyelt interakciók irányítják a tréner és a kliens munkáját, partneri együttműködését. A VIG módszerét hagyományosan a családokkal való munkában alkalmazzák: családterápiában vagy szociális munkában. Emellett elterjedt a pedagógiai videotrénings is, amely többek között alkalmas arra, hogy pedagógus-jelöltek, egyetemi hallgatók felkészítését hatékonyan segítse. A segítő szakmák mellett a VIG üzleti életben való alkalmazhatósága is egyre nyilvánvalóbbá válik: bárhol, ahol emberek irányítása, emberekkel való együttműködés a cél, a módszer sikeresen alkalmazható (pl. vezetőképzés, coaching).

A videotrénings számos előnye és széleskörű alkalmazhatósága ellenére mégsem eléggé elterjedt. A világon kb. 4000 képzett videotrénings tevékenykedik közel 30 országban (*). Magyarországon a Magyar Videotrénings Egyesület keretein belül érhető el a gyakorló szakemberek, illetve maga a videotrénings képzés is. A módszer egyik legerősebb kritikája, hogy - elsősorban a tréner oldaláról nézve - rendkívül időigényes, ebből adódóan költséges módszer. Ugyanakkor, ha összevetjük egy pszichológiai tanácsadás vagy akár terápia idő- és költségkereteivel, máris versenyképesebbnek tűnik. Kétségtelen azonban, hogy a módszer a szokásosnál több egyéni munka befektetését igényli a tréner részéről.

A videotrénings alkalmazása a pedagógusképzésben és a pedagógiai gyakorlatban

Az alábbiakban esetbemutatókon keresztül vázolom a módszer sokoldalú felhasználásának lehetőségeit a pedagógusképzésben és a pedagógiai gyakorlatban. A legtöbb pszichológiai konzultációs vagy terápiás helyzetre igaz, hogy a konkrét

probléma, amivel a kliens jelentkezik, valójában csak a felszínt érinti, szinte csak a jéghegy csúcsa. Amikor dolgozni kezdünk, nagyon hamar kiderül, hogy a probléma gyökere máshol van, és néha egészen más területen kell elkezdeni dolgozni. A pszichológiai segítségnyújtás folyamatában addig megyünk, olyan mélyre, ameddig a saját szakmai kompetenciánk engedi illetve a kliens igényli. Ugyanez igaz a videotréning módszerre is. A kliens által az első találkozáskor megfogalmazott munkapontot (azt a konkrét célt, területet, amiben fejlődni szeretne) a közös munka során többször átfogalmazhatjuk, mélyíthetjük.

Az alább bemutatott kliensek mind pedagógusok, különböző területekről, pályájuk különböző szakaszaiban járnak. Az eseteleírásokban kiemeltem azokat a területeket, amelyeket a videotréning módszer alkalmazásával sikeresen megoldottunk, illetve amelyekben a kliens a leginkább elégedett volt a saját fejlődésével. A VIG lényege, hogy törekszünk a jól megoldott jelenetek visszajelzésére, amelyekben a kliens valóban saját maga pozitív modelljévé válhat. (A negatívumok is visszajelezhetők olyan kontextusban, ami a klienst erősíti – pl. nézze meg, honnan indult, és hová jutott.) Az alábbi leírások mindegyike 3-4 felvétel alapján készült, másfél-két hónapos munkánkat tükrözi. A személyek anonimitásának megőrzése érdekében a neveket megváltoztattam, és bizonyos részleteket szándékosan nem ismertetek.

Pedagógus kompetenciák fejlődése, módszertani gazdagítás

Egy 24 éves pedagógus-jelölt a fiatal pályakezdők jellegzetes problémáival fordult hozzám. Ő nem így fogalmazta meg, de valójában a fontosabb pedagógus-kompetenciák területén szeretett volna fejlődni.

Réka egyetemi hallgatóként kapta azt a feladatot, hogy néhány tanórát tartson meg egy negyedik osztályban. Szakmódszertani felkészítése hiányos volt, és semmi tapasztalata nem volt tanítóként. Emiatt kissé szorongott ettől a feladattól. Tudja-e tartani az időt? Félt a váratlan helyzetektől, és szeretett volna közelebb kerülni a gyerekekhez, kölcsönösen örömteli pillanatokat megélni velük.

A tréning során hamar megnyugodott, hogy az időgazdálkodásával nincs probléma, a tervezett feladatokat mind el tudták végezni. Olyan pillanatokat néztünk az órából, amikor nyugodtan mozog és beszél, időt adva a gyerekeknek türelmesen kivárja a válaszaikat. Ennek hatására a kezdetben ideges, kapkodó mozdulatai látványosan lelassultak, A tréning végére Réka egész viselkedése érezhetően alacsonyabb energiaszintre került, ami az óravezetés, és közvetve a gyerekek nyugalmában mutatkozott meg.

A váratlan helyzetek kezelésével kapcsolatos félelmei is megszűntek, miután több jelenetet megnéztünk, amelyben spontán módon kellett reagálnia egy-egy nem várt szituációban. Mivel jól megoldotta, olyan jeleneteket is mutattam, amelyekben ő hibázott: pl. nem jó feladatlapot osztott ki a fél osztálynak, vagy hirtelen elbizonytalanodott egy szó helyesírását illetően. Rékának megnyugtató volt látnia magát, amint ezekben a helyzetekben sem veszíti el a kontrollt, és belső bizonytalansága ellenére kifelé határozottnak tűnik, a gyerekek együttműködnek vele a megoldásban. Megértette, hogy ha pedagógusként hitelesen meri vállalni a hibáit és bizonytalanságait, a gyerekek inkább partnerek lesznek, segíteni fognak neki.

Érdekes módon Réka a gyerekekhez való közeledés, a jó kapcsolatok kialakítása területén mutatta a legkisebb előrelépést. Több jelenetet néztünk, amelyben fizikailag is közel megy a gyerekekhez, egy pillanatra megérinti őket,

együtt nevet velük, leguggol közjük, beáll a körbe és közösen dolgoznak stb., de még az utolsó felvétel készítésénél is éreztem egyfajta indokolatlan távolságtartást a részéről. A gyerekek viselkedése sem tükrözte, hogy bármennyire is kötődnének Rékához. Ugyanakkor viszont Réka elégedett volt ezzel a munkapontjával is, így elfogadtam az önértékelését. Ha a jövőben gyakorló pedagógusként például fegyelmezési problémái adódnának, elképzelhető, hogy ezen a munkaponton még tudnánk dolgozni.

Önbizalom, én-hatékonyág érzésének növelése

A VIG technikája alapvetően önbizalom-erősítő, ez a módszer szemléletéből fakad. Vannak azonban olyan helyzetek, amikor ez a legfontosabb cél. Az alábbi történet főszereplője a 23 éves Eszter, egyenesen „életmentőnek” nevezte a tréninget. Nem csak Eszternek, de nekem, a trénernek is katartikus élmény volt látni az átalakulását.

Eszter az egyetemi képzése utolsó évében járt, SNI gyerekekkel való munkára készült. A képzésük első percétől kezdve járt gyakorlatra, különböző foglalkozásokat vezetett kisiskolások körében. A képzése utolsó évében nagyon kemény kritikákat kapott az oktatóitól a szakmai és pedagógusi kompetenciái hiánya miatt. Előfordult, hogy annak ellenére megbukott a tanítási gyakorlatán, hogy napokat készült egy-egy órájára. Amikor hozzám fordult, kétségbeesése határtalan volt, hiszen gyerekkorától kezdve tanítani szeretett volna, ehhez képest a diploma évében gyakorlatilag eltanácsolták a pályáról.

Eszterrel nem volt nehéz dolgom videotrénerként, mert az órái bővelkedtek jól megoldott helyzetekben, ahol szakmai és pedagógiai felkészültsége megkérdőjelezhetetlen volt. A visszanezett jelenetekben Eszter vidáman, energikusan viselkedett, mindenkire kiterjedt a figyelme, bátran alkalmazta az énközléseket, rendkívül szuggesztíven bátorította a gyerekeket, ügyesen hárította a provokációkat – és a gyerekek jó hangulatban, eredményesen dolgoztak.

Szubjektív benyomásom volt, hogy pályakezdők körében ritka az olyan pedagógiai érettség, amit Eszternél tapasztaltam. De az én benyomásaimnál is fontosabb, hogyan látta magát Eszter. A jelenetek megtekintése közben sűrűn felkiáltott: „Jé, ezt is jól csinálom!”. A felvételek megbeszélésekor a gyerekekkel kapcsolatban folyamatosan szeretet-megnyilvánulásai voltak – a gyerekek életébe való érzelmi bevonódása megkérdőjelezhetetlen volt. Mindezt Eszter is felismerte, és végül el merte hinni magáról, hogy nemcsak hogy van helye a pedagógusi pályán, de kifejezetten jól is csinálja.

Megértettük, hogy vizsgaszituációban a szakmódszertanos oktató előtt produkált gyengesége a görcsös megfelelni vágyásnak az eredménye, ami a korábbi kemény kritikákból fakadt. Az ördögi kör megtörésére kiválóan alkalmas volt a VIG módszer, Eszter a saját szemével győződhetett meg róla, hogy milyen jó szakember, ha külső nyomás és elvárások nélkül önmagát adhatja a gyerekek között. Jelenleg mint frissdiplomás, önállóan dolgozik, a munkahelyén senki sem kérdőjelezi meg a hozzáértését, inkább megbecsülik a tudását. És ami ennél is fontosabb: Eszter elégedett a jelenlegi helyzetével, konkrétan pedig a saját munkájával. Noha alapvetően ő dolgozott a problémáján, a videotréningért azóta is kapok tőle hálás üzeneteket.

Egy sajátos nevelési igényű tanuló elfogadása

Edit komoly, évtizedes tapasztalattal bíró hangszeres tanár, egyéni órákat ad egy jó nevű művészeti iskolában. Ebben a közegben gyakran kiderül, hogy a konkrét hangszeres szak módszertani kérdések mögött is meg nem oldott, ki nem mondott pszichológiai vagy pedagógiai problémák állnak. Edittel végzett munkánk egyben azt is tükrözi, hogyan jutunk el a VIG segítségével egy viszonylag felszínes kezdeti célkitűzéstől, munkaponttól a mélyebb, valódi kérdésekhez, ahol a megoldás is fellelhető. Edit egy különleges, sajátos nevelési igényű növendékével való munkához kért segítséget.

Edit nagy tapasztalattal bíró, komoly szakmai tekintélynek örvendő hangszeres tanár. Egyik lány növendéke, mivel SNI tanuló, kortársainál lényegesen lassabban halad a tanulmányaival, ráadásul a fejlődése is teljesen kiszámíthatatlan. Edit számára szokatlan, nehezen elfogadható és napi szinten is frusztrációt jelent, hogy tanári erőfeszítései csak kis hatásokkal hasznosulnak. Első találkozásunk alkalmával a videotréning munkapontjának azt jelölte meg, hogy szeretne türelmesebb lenni a lánnyal.

Több film végig nézése után sem találtam olyan jelenetet, ahol Edit nem türelmes: gyakorlatilag a teljes anyagot, az első perctől az utolsóig visszajelezhettem volna neki: nem voltak sem gyenge, sem türelmetlen pillanatok az órán. Miután megnéztünk néhány jelenetet, melyekben Edit különböző pedagógiai eszközöket használt, különböző arcait mutatta, Edit talált egy jelenetet, ahol kifelé rendkívül türelmesnek látta magát, pedig belül kifejezetten feszültnek érezte magát a növendék értetlensége miatt. A türelem-türelmetlenség munkaponttól így eljutottunk a türelem-megjátszott türelem kérdéséhez. Edit lemondott a további „türelmes” jelenetek megtekintésétől, és kijelentette, szeretne a lány valódi elfogadásában előre lépni, nem csak „megjátszani” azt.

Egy újabb jelenetben Edit felvázolt a növendéknek egy fejlődési ívet: „Ezelőtt X évvel még nem nagyon mozgott a csuklód... Most már ezt is kezded tudni... Én tudom, hogy ez nem könnyű, de...” A fejlődési ív és a perspektíva lehetősége, amit ez a néhány mondat magában hordoz, a felvételen láthatóan izgatottá tette a növendéket. Ennek a jelenetnek a feldolgozása során Edit felismerte, hogy a végzős növendéknek nagy szüksége lenne arra, hogy ő, a tanára képes legyen hinni benne, és lásson a lány előtt valamiféle jövőt, perspektívát. Edit számára ez még komoly kihívás, ahogy ő fogalmazott: „Nem szeretném, ha azt érezné, nem hiszek benne”. Az állítása pozitív megfogalmazására - „Szeretném, ha azt érezné, hiszek benne” – még nem képes hitelesen. Edit nem szeretne hiú reményeket kelteni a lányban.

A videotréningben most szünetet tartunk, de azon a ponton váltunk el, hogy Edit rájött, nem halogathatja tovább, hogy leüljenek ezekről a kérdésekről beszélgetni a lánnyal. Ez a beszélgetés azóta megtörtént, ahol legalább az objektív szakmai kérdések előkerültek köztük. Edit döntése szerint a növendékkel való beszélgetés a jövőben folytatható a tréningtől függetlenül is. A videotréning elindított Editben egy folyamatot, ami további felvételek készítésével valószínűleg gyorsítható lenne, de ezek nélkül is eljuthatnak oda, hogy például a lány terveiről, vágyairól – és a realitásokról beszélgessenek.

Editet évek óta foglalkoztatta ennek a lánynak a sorsa, a tréning során előtérbe kerültek a dilemmák. A tréning lehetett az az erő, ami megérelte Editben az elhatározást, hogy muszáj beszélnie a növendékkel a kényelmetlen kérdésekről is. Ez a történet még nem zárult le, de azt várom, azt remélem, hogy a dolgok nyílták

tételét követően mindketten felszabadulnak a közös munkában, ami közvetve Editet valóban még türelmesebbé és elfogadóbbá teszi.

Összefoglalás

A VIG pedagógiai területen való alkalmazhatóságát ezzel a három saját történettel illusztráltam. Videotréner és videotréner-jelölt társaim munkáit nyomon követve állíthatom, hogy a módszer sokoldalúan alkalmazható a legkülönbözőbb pedagógiai szituációkban: módszertani és szakmódszertani kérdésekben, de akár konfliktusos pedagógiai szituációkban is. A VIG kiválóan alkalmas olyan problémák kezelésére is, ahol a rendszer tüneteiben háttérben kapcsolati, kötődési, elfogadással kapcsolatos problémák állnak.

Köszönetnyilvánítás

Első videotréneri tapasztalataimhoz szeretnék köszönetet mondani mindazoknak a személyeknek, akik kliensként vállalták a velem való munkát: hozzájárultak a felvételek elkészítéséhez és megbeszéléséhez, valamint rászánták az idejüket. Köszönöm a szakmai segítséget Sallai Évának és Szarka Emesének, a Magyar Videotréning Egyesület szupervizorainak. És végül köszönöm az anyagi és erkölcsi támogatást az intézményeimnek, a Semmelweis Egyetem Pető András Karának, az Apor Vilmos Katolikus Főiskolának, és különösen a Zeneakadémiának, hogy lehetővé tették ebben a hasznos képzésben való részvételemet.

Irodalomjegyzék

- Association for Video Interaction Guidance UK. Letöltés:
<https://www.videointeractionguidance.net/aboutvig> [2017.12.20].
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General Systems Theory*. New York: Braziller.
- Deci, L. E., & Chandler, C. L. (1986). The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of learning disabilities*, 19 (10), 587-94.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (2), 124-129.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2008). *Áttekintés a családról 1*. Budapest: Animula.
- Schepers, G., & König, C. (2002). *Családi videotréning*. Budapest: Animula.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In Lock, A. (Ed.), *Action, Gesture, and Symbol* (pp. 183-229). London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In Braten, S. (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (1), 3-48.
- Vilaginés, M. T. (2010). *Rendszerszemléletű pedagógia*. Budapest: Hellinger Intézet.