

TANÁRI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS VIDEOTRÉNINGGEL

DR. SZARKA EMESE

neveléstudományi szakember, coach, videotréner

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Tanárképzési Tanszék, egyetemi docens; a Magyar Videotrénings Egyesület elnöke, szarka.emese.phd@gmail.com

Mi a videotrénings?

A VIG-et holland szakemberek fejlesztették ki 1970 és 1980 között. Nagy segítséget jelentett számukra a Skóciában dolgozó Colwyn Trevarthen (1931-) humán-etológus kutatási eredményei, aki a korai anya-gyerek kapcsolatot vizsgálta. Ő volt az, aki megalapozta a videotrénings legfontosabb kommunikációs elemkészletét. Hazai szakemberek 1998-ban alapították a Magyar Videotrénings Egyesületet a módszer magyarországi adaptációjának szándékával, és ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Sallai Évának (1952–2020), aki elindította Magyarországon az iskolai videotrénings, majd kereste helyét a felsőoktatásban a pedagógusképzésben. A módszer jelen van a családi és a gyermekvédelmi rendszerben, emellett az óvodai, iskolai és az időskorú, illetve sérült embereket gondozó intézményekben.

A videotrénings (Video Interaction Guidance, röviden VIG) egy erősségeken alapuló intervenciós és gyakran prevenciós eszköz, ahol a klienseket (pl. családtagok, iskolai személyzet, bentlakásos intézmények és egészségügyi intézmények dolgozói) abban támogatják, hogy saját sikeres interakcióik videoklipjeire reflektáljanak a változás elérése érdekében. A néhány perces összevágott videófelvételek a saját interakciójukról készülnek természetes közegükben, vagyis ott, ahol ők maguk a problémát észlelik – tehát egy pedagógus esetében ez jelentheti az osztálytermet, szülők esetében a saját otthonukat, szociális intézmények esetében például az idősek otthonát. A videotrénings kiválaszt és mikroelemez (akár másodpercről másodpercre) néhány klipet, amelyen olyan viselkedésminta látható, amely „a szokásosnál jobb” pillanatok vagy a normától való pozitív eltéréseket tartalmaz, de ezek ugyanúgy, mint bármely más pillanat, a kliens repertoárján belül vannak, mivel csak azt tudja megmutatni, úgy tud viselkedni, amire egyébként is képes. A kliens céljához illeszkedő jeleneteket ún. visszajelző üléseken vitatjuk meg. Ez egy aktivizáló helyzet, ahol a kliens megdolgozik a felismeréseiért, aktív szerepet vállal az általa vágyott változás elérésében. Ezen alkalmak lehetővé teszik a pozitív önmodellezést és az új önreflexiókat, gyakran már az első megtekintéstől kezdve.

Ebből is látszik, hogy a VIG a kliens aktívan bevonja a változás folyamatába, amely tehát minden esetben a számára fontos személyekkel való jobb kapcsolatokat célozza meg. Hozzáteszem, hogy ezen személyek között van maga a kliens is, akinek az önmagához való elfogadó kapcsolódása, önazonossága szintén a VIG által kiváltott változás része. A videotréningsereket – akárcsak azt, ahogyan a klienssel bánnak – a tisztelet és a felhatalmazás értékei vezérlik, továbbá az a meggyőződés, hogy a kívánt változás ereje és mértéke ott van a kliensben, csak meg kell neki mutatni (KENNEDY–LANDOR–TODD 2011). Az iskolai videotrénings kifejezetten az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodva, ugyancsak a már létező, eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését, az adaptív tanítást, az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást.

Összefoglalásképpen tehát a VIG egy olyan rövid, intenzív segítő, fejlesztő, terápiás beavatkozás, amely lehetőséget ad a kliensnek (legyen szülő, pedagógus vagy más, segítő szakmában dolgozó) arra, hogy reflektáljon a saját sikeres interakcióiról készült videoklipre a videotrénings vezetésével, és ezzel elérje a kívánt változást a saját és környezete kommunikációs

viselkedésében. A módszer alkalmazása során a kliens aktívan dolgozik azon, hogy kommunikációs viselkedésének alakulásával jobb kapcsolatot alakítson ki a számára releváns személyekkel.

Hogyan működik együtt a kliens és a videotréner?

Öt lépésben követhetjük nyomon a kliens és a videotréner munkafolyamatát.

1. lépés: Sor kerül az első interjúbeszélgetésre (a videotrénings szaknyelvben megrendelő beszélgetésnek hívjuk), a kliens és a videotréner első találkozásakor, ahol bemutatásra kerül a módszer és alkalmazási keretei.

2. lépés: Megbeszéljük a felek, hogy mi az elakadás és mi a cél (a videotrénings szaknyelvben ezt hívjuk munkapontnak), illetve, hogy milyen jelenetet érdemes rögzíteni.

3. lépés: A videotréner egy 10-20 perces videofelvételt készít az interakciók megjelenésének természetes helyszínén, tehát a család otthonában vagy a tanítás helyszínén. A felvétel fókuszát a kliens problémája, illetve célja határozza meg.

4. lépés: A videotréner egyedül elemzi a felvételt, kiválogatja azokat a részleteket, amelyek alkalmasak arra, hogy segítségével a probléma megoldásához kapcsolódó már meglévő sikeres interakciók elemeit megmutathassa a kliensnek. A rövid, 1-2 perces felvételek mellett állóképekkel is dolgozik.

5. lépés: Néhány nappal később a visszajelző ülésen a videotréner megmutatja a kiválogatott klipeket és aktivizálja a klienst az interakciók elemzésében és a változás kidolgozásában. Közösén megvitatják, hogy az előző ülésen megbeszélte viselkedésmódosítások milyen változásokat eredményeztek a kapcsolatukban és felismerhetnek további alternatív megoldásmódokat.

Ez a folyamat a 3. ponttól ismétlődik addig, amíg a kliens és a tréner szükségesnek tartja. Általában 3-6 felvételre kerül sor egy VIG alkalmazás során, a tapasztalat gyakran azt mutatja, hogy már 3 felvétel és ezen felvételek visszajelzése elegendő a kliensnek ahhoz, hogy elérje a kívánt változást, sőt ennyi alkalom már elegendő a fenntarthatósághoz. Továbbá gyakran alkalmazzuk 6-12 hónap elteltével az egyszeri utánkövetést is, amikor a kliens rátekinthet arra, hogy miként építette be és alkalmazza magabiztosan a videotrénings elsajátítottakat.

A módszer működését befolyásoló szempontok

Öt szempont mindenképpen alapvető módon befolyásolja a módszer működését. Az egyik az emberi kapcsolatokat meghatározó hatékony kommunikáció képessége (röviden az interakciók). Több elméleti megközelítés és gyakorlati tapasztalat (KOHLRIESER 2013, ROSENBERG 2001) igazolja, hogy a hatékony kommunikáció nem csak a személyiség fejlődésében, hanem sok későbbi kapcsolati probléma megelőzésében is fontos szerepet játszik. A másik az erősségekre, a már meglévő, képpel fogható, az egy másodperctől a több percen át kimutatható eredményre vezető, sikeres pillanatokra való fókuszálás a probléma vagy baj elemzése helyett. A harmadik a videofelvételek, képek audiovizuális ereje és ezek technikai lehetőségei: lassítás, ráközelítés, visszatekerés, a jelenet akárhányszor megtekinthető és képkockáról-képkockára darabolható. A negyedik a kliens-videotréner kapcsolatának jellemzői, a terápiás vagy segítő helyzet, amelyben a módszer alkalmazása történik. Az ötödik pedig azokat a tanuláselméleteket foglalja magában, amelyek mellett a VIG letette voksát (pl. BANDURA szociális-kognitív tanuláselmélete 1977, ROGERS humanisztikus tanuláselmélete, a konstruktivista pedagógia NAHALKA 2002 stb.). Nézzük meg közelebbről a harmadik és negyedik szempontot.

Egy kép felér ezer szóval, ami alatt azt értjük, hogy a képek intenzív élményt jelentenek a befogadó számára. Schepers és König így látják a szó és a kép közötti különbséget:

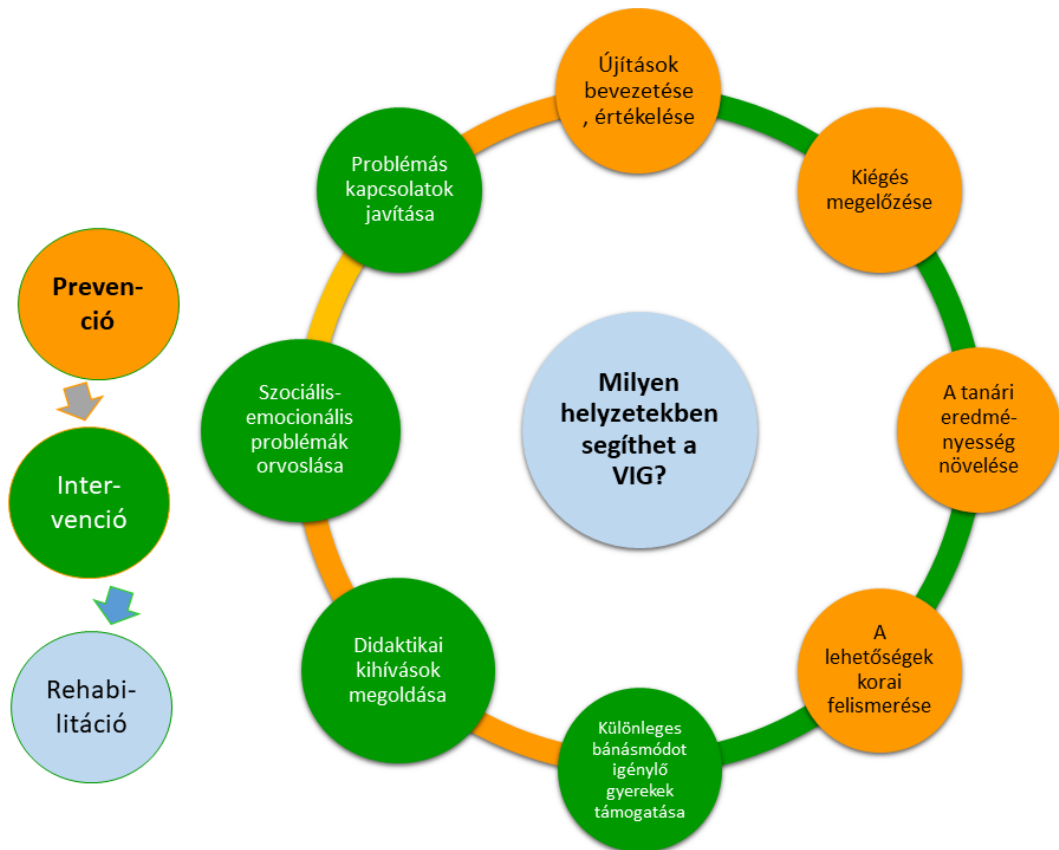
- A képeket, a vizualitást részesítjük előnyben a verbalitással szemben, ha nyelvi akadályokba ütközünk.
- A megfelelő képek jól fókuszálják a megfigyelő figyelmét, pontosabb közléseket tudnak közvetíteni, mint a redundáns verbális közlések.
- A képeknek nagyobb a meggyőző erejük, mert a valósághoz közelebbi formában mutatják az interakciókat.
- A vizuálisan bemutatott helyzet jobban megmarad az emlékezetben, és könnyebben előhívható, mint a verbális közlés.
- A képekkel nem pótolhatók a szavak, az erős hatás eléréséhez a megfelelő kombináció a legalkalmasabb (SCHEPERS–KÖNIG 2002).

A képek segítségével a valóság más megfigyelésére nyílik lehetőség, különösen úgy, hogy a videotréner mindig egy másik nézőpontból rögzíti az eseményeket, mint amely nézőpontból a kliens maga látja és megéli a helyzetet. Ezért a képek alkalmasak a többszemponú megfigyelésre, az emlékezés felülírására és új készségek begyakorlására is. A kép a támogatott felidőzés során a pozitív élmények hatását meghosszabbítja, de a lassított visszanezés miatt megváltozhat a probléma észlelése is. A képek a megélt helyzetet strukturálják, így megfigyelhetőbbé teszik.

Jenny Cross és Hilary Kennedy *How and Why does VIG Work?* (2011) című tanulmányában hivatkozik Paul Wels 2004-es *Helping with a Camera* című könyvére, amelyben a videók családi beavatkozásokhoz történő felhasználásának elméletével és gyakorlatával foglalkozik. Így írnak erről: „A VIG-ben alkalmazott videoklipek nem csak szándékosan szubjektívek (pozitívan torzítottak), hanem beavatkozási eszközök és önmagukban nem értékelésre, minősítésre valók. Wels az »önkonfrontáció«, az »önismeret« és az »önmodellezés« fogalmaival kapcsolatos elméletekben foglalja össze, hogy miért olyan hatékony a videó vizuális médiuma a változás előmozdításában. Az »önkonfrontáció« fogalmán belül Festinger (1957) kognitív disszonancia elmélete azt sugallja, hogy a pozitív kivételek videoklipekben való megtekintése hogyan vezethet a meggyőződések változásához. Ehhez kapcsolódóan Bandura elmélete az önhatékonyság fontosságáról (Bandura 1977) és Carol Dweck munkája az attribúciós stílusokról és a »tanult tehetetlenségről« (Dweck 2000) egyaránt hasznos az idővel bekövetkező kognitív változások folyamatának mérlegelésében, amikor az emberek videón látják magukat, amint ismételten elérik céljaikat.” (CROSS–KENNEDY 2011: 59-60.)

A videotréningsel támogatott tanításnak akkor van szerepe, ha egy pedagógus szeretné elejét venni valamilyen konfliktusnak (amely konfliktus lehet, hogy csak benne van, pl. saját szerepszemélyiségében bizonytalan még pályakezdőként), vagy ha egy már hetek-hónapok óta fennálló problémás helyzetből szeretne kiutat találni (pl. szolfézs órán a különböző etnikumú gyerekek piszkálják egymást). Anélkül, hogy részletesen kifejtjeném, két ábrán mutatom be a módszer helyét és szerepét a pedagógus támogatásában (Ld. 1-2. kép).

1. kép: Milyen helyzetekben segíti a módszer a pedagógust?



Forrás: Saját szerkesztés

2. kép: Milyen célokhoz vezet hozzá a pedagógust a segítő kamera?



Bár a VIG módszertani eredményességét rendkívül sok tanuláselmélet megtámogatja, terjedelmi okokból ezekre most nem térek ki. Annyit viszont fontosnak tartok megemlíteni, hogy Jacob Ammon Aukai Figueira (2007) fogyatékossgal élő középiskolás tanulókkal végzett vizsgálatában bebizonyította, hogy a tanulás fokozódik, ha a modell jobban hasonlít a tanulóra. Ez elvezette a „videós önmodellezés” kísérleteihez, ahol a modell maga a tanuló, videóra rögzítve olyan pillanatokban, amikor sikeresebben éri el célját, mint általában. Talán így még inkább érthető, hogy a VIG-nek miért van jelentősége a gyors változásban és miként elengedhetetlen része a folyamatnak az az élmény, amikor a kliens önmaga kompetens modelljévé válik. A sikeres önmodellezés megnövekedett önbizalomhoz vezet, ami pedig jobb teljesítményt eredményez.

A módszer erejében meghatározó tényező még a *kliens-videotréner kapcsolata*, amelyben a videotréner a sikeres interakció modelljévé válik a kliens számára. Ő is tartja magát azokhoz az interakciós elemekhez, amelyet részben Colwyn Trevarthen, részben pedig Harry Biemans (1990) lefektettek (GENS 2016). Ezen kívül *rendszer szemléletű megközelítéssel* bír, azaz azt vallja, hogy az interakciók mindig kontextusban történnek. Az interakciókban részt vevő személyek kölcsönösen hatnak egymásra, függnek egymástól. Ennek következtében nincs olyan interakció, amelyet önmagában, kontextustól függetlenül lehetne vizsgálni. Amint a szülő vagy a pedagógus attitűdje, magatartása változik, változás áll be a rendszer egészében, így a gyerekek kapcsolatrendszerében, viselkedésében és érzéseiben is. Tulajdonképpen a családi és a tanítási helyzetben szereplők egymással hierarchikus kapcsolatban álló alrendszereket képeznek és ezen rendszerösszefüggésben maguk az interakciók nem lineáris, hanem cirkuláris oksági viszonyban vannak egymással, tehát a tagok kölcsönösen befolyásolják egymást. A kölcsönhatás akkor is érvényesül, ha külső személy, adott esetben a videotréner lép a családba vagy az osztályba.

A másik megközelítési módja a videotrénernek, a *megoldásközpontú szemlélet*. A megoldásközpontú irányzat megközelítésében a kivételeknek, a sikeres megoldásoknak, a problémamentes időszakoknak van kiemelt szerepe. A modell kidolgozója Steve de Shazer (GEORGE–IVESON–RATNER 2004) mellett Insoo Kim Berg (2007 és BERG–SHILTS, 2016), Ben Furman (2018) és Linda Metcalf (2008) a megoldásközpontú megközelítés legismertebb képviselői. A munka fókuszában a kivételek, a megoldások és a változás vannak. Szerintük, ha a probléma középpontba kerül, a korábbi sikeres megoldásokról lekerül a fókusz és gátolva van a fejlődése. A terápia célja a változás, ami a már létező jó megoldások kiemelésével, korábbi kivételek keresésével, a változás konkrét jeleinek megbeszélésével érhető el. A megoldásközpontú megközelítés a kliens figyelmét saját erőforrásaira irányítja. A videotréner a sikeres interakciók bemutatásával a megoldásközpontú megközelítés egyik legfontosabb elemét alkalmazza: a kivételek létezésének tudatosítását. „Kezelhető a baj, ha már a megoldás akár csak csírájában is, de a birtokunkban van.” Ez a tapasztalat a kliens számára azt jelenti, hogy van megoldás, már valamennyire látható is a felvételeken, sőt a képen történő többszöri megfigyelés ezt a tapasztalatot felerősíti. Amint más szemüvegen keresztül látja a saját viselkedését, a pozitív példák mentén megerősödik az önbizalma, felszabadul a rossz érzések nyomása alól és sokkal kreatívabban képes keresni a haladásához vezető utat. A felvételek megtekintése után a videotréner segítségével saját interakcióinak elemzésével új tapasztalatok birtokába jut, amelyek révén új forogatókönyvet írhat saját magának. A visszajelző üléseken a tréner és a kliens nagy hangsúlyt fektetnek a megoldás kidolgozására. Tehát nem a problémán, hanem a megoldáson dolgoznak.

Fontos módszertani hozzáállás továbbá a kliens-videotréner kapcsolatában a Carl Rogers-i *személyközpontú megközelítés*, amely szerint minden személy hatalmas erőforrásokkal

rendelkezik, amelyek önmaga megismerésében és megértésében segítik, és képessé teszik a változásra (ROGERS 2010). Ezzel egybecsend Miriam Landor (2015) megállapítása, aki a módszer és így a videotréner „hit- vagy meggyőződésrendszerét” a következő 6 pillérre helyezi:

1. Mindenki a tőle telhető legjobbat teszi.
2. Minden embernek megvan a képessége a változásra, még a kedvezőtlen helyzetekben is.
3. Az emberekben megvan a veleszületett vágy, hogy kapcsolatba lépjenek másokkal.
4. Az embereknek aktívan részt kell venniük saját változási folyamatukban.
5. Az erősségek megerősítése és megbecsülése a kulcsa a változás támogatásának.
6. Az emberek által irányított dolgok elismerése és empatikus tisztelete bizalmat épít.

A személyközpontú munka során a videotrénerrel szemben a következő elvárások fogalmazódnak meg: az empátia, a feltétel-nélküli elfogadás és a kongruencia. Az empátiásan viselkedő videotréner figyelme teljesen a kliensre irányul, így képes felfogni közléseinek érzelmi tartalmait is. A megértett tartalmakat újrafogalmazva visszajelzi. A feltétel nélküli elfogadás a kliens kijelentéseinek és viselkedésének pozitív részei iránti figyelmet jelent. A kongruencia a videotréner közlései és belső állapota közötti egybeesést, azonosságot jelent. A videotréner a klienst kompetensnek tekinti, szakértője annak, amit csinál, pl. szülőként vagy pedagógusként. A videotréner szakértelme a videotréninges folyamatban nyilvánul meg, ezért fordulhat elő az, hogy ha nem vagyunk pedagógusok, videotrénerként akkor is hatékony támogatást tudunk nyújtani a kliensnek, amiként akkor is, ha még nincs gyermekünk, de családi videotréninget végzünk. A VIG tréner munkájában alapvető szerepet játszik a kliens felé irányuló feltétlen elfogadás, a tisztelet és az „empowerment”, azaz a felhatalmazás. Az „empowerment” a saját feladatok megoldásához szükséges magabiztosság és felelősség megteremtését jelenti. Ez a szemlélet azt is magába foglalja, hogy amikor az emberek nehéz helyzetben vannak, akarnak változni.

Kísérleti program a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen

2017-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE) és a Magyar Videotréning Egyesület (MVE) arra vállalkozott, hogy 11 a módszer iránt érdeklődő pedagógust (5 fő az egyetemi tanárképzésben oktató; a Tóth Aladár Zeneiskolából az intézményvezetőn kívül 5 gyakorlatvezető tanár és módszertan-oktató; a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskolából pedig egy gyakorlatvezető tanár) két év helyett egy rövidített, egyéves kísérleti program keretében videotrénerré képezzen. A közös cél értelmében az iskolai videotréning szemlélete és annak a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok mentorálásában való gyakorlati alkalmazása állt a középpontban. A képzés sajátélményen alapuló, helyzetgyakorlatokkal teli tanfolyamot jelentett, ahol a résztvevők a szupervízióval kísért tanulásukban gyakoroltak és így folytattak videotréninget egyetemi hallgatókkal, pályakezdő tanárokkal és pedagógus kollégákkal.

Sallai az LFZE-n óraadóként kiemelt érdeklődéssel fordult az egyszemélyes oktatás felé, különösen a zenei nevelés módszertana felé. Olyan kérdések izgatták, hogy vajon miként egyeztethető össze a videotréning kommunikációs modelljével a zenével történő tanítás, vajon a több fős osztálytermi videotréning eszköztára miként redukálható – s ez redukálás-e egyáltalán – az egyszemélyes, négy szemközti tanítási helyzetekre. Tudjuk, hogy nagy hatással voltak rá Trevarthen szavai: „Érdekelni kezdett a korai interakciók zeneisége. Ezért sokat beszélgettem zenészekkel és megmutattam nekik a felvételeimet. Az apák és a koraszülött kisbabák beszélgetésében előforduló hangokat részletesen elemeztük és arra jutottunk, hogy ez igazi zenei viselkedés. Íme egy csodálatos felvétel egy apa és a koraszülött gyermeke között lezajlott beszélgetésről. Az időzítések minden szabályt kielégítenek, az apa és a csecsemő is

felváltva szólalnak meg, majd hosszú szünetet tartanak. Egyik esetben a szünet négy másodpercig tart. A kisbaba hihetetlen módon szünetet tart, hogy az apja válaszolni tudjon. Ez különösen érdekes, mert azt jelenti, hogy az újszülött az apa jelzése nélkül magától tart szüneteket a beszélgetésben. A viselkedésük egyedülálló zeneiségét megértve talán értékes információkkal gazdagíthatjuk az emberi kommunikációval foglalkozó kutatásokat.”¹ „A zenei kommunikációban az a legfontosabb, hogy ez az érzelmek cseréjének az egyik csatornája. Ha egy anyuka érzelmi állapota nem engedi, hogy szabadon és élvezettel lépjen interakcióba a kisbabájával, megváltoznak a kommunikáció zenei összetevői. A viselkedés elveszti a ritmusát és a harmóniáját. Az anyuka egyre szabálytalanabbá és tolakodóvá válik és nem tud bekapcsolódni a baba tevékenységébe. Így nem tudnak közösen muzsikálni.”² Születés előtt és csecsemőkorban jelenik meg a képesség, hogy a szavak nélküli strukturált gesztuselbeszéléseken keresztül értelmet alkossunk másokkal, vagyis kialakul kommunikatív muzikalitásunk. Ebből a veleszületett zeneiségből fakadnak a zene különféle kulturális formái. A gyerekek olyan zenei kultúrába kerülnek, ahol a veleszületett kommunikatív muzikalitásuk ösztönözhető és erősíthető érzékeny, tiszteletteljes, játékos, kulturálisan nyitott csoportos tanítással. A zenei képességeink központi jelentőségét a jólétünk fenntartásának részeként alátámasztja az a bizonyíték, hogy a kommunikatív muzikalitás erősíti a szociális rugalmasságot, segíti a mentális stresszből és betegségekből való felépülést (MALLOCH és TREVARTHEN 2018). Van abban valami különös és szép koincidencia, hogy a VIG módszertani gyökerei, illetve Trevarthen proto muzikalitással kapcsolatos észrevételei az LFZE tanárképzési tanszékén összefonódtak.

A résztvevők megéleéseiből idézve látható, hogy miként gondolkodtak a módszerről.

„A videotréningsel a legönzettelenebb segítséget tudjuk adni. Azért önzetlen, mert nem magamat akarom előtérbe tolni, hanem csak segíteni akarok. A kritikák megfogalmazásával általában csak a saját okosságunkat akarjuk megmutatni. [...] Ez a módszer megtanított arra, hogy az én megoldásom nem az ő megoldása, a felfedezés élménye, a megfejtés, a továbbgondolás öröme legyen az övé, és ehhez csupán jól kiválasztott képekre, jelenetekre, segítő, gondolkodtató kérdésekre van szükségünk. Az eredmény: magabiztosság, kreativitás, hit a tanári pályán.” „Nem én vagyok ügyes, okos, a kipróbált ötletek megmondója. A filmmel, a képekkel segítséget tudok ahhoz adni, hogy ő legyen ügyes, okos, alkalmazza tudatosan a meglévő jó megoldásait, próbálja ki saját ötleteit, bízzon magában. Nem az óráról alkotott emlékképeinkről beszélünk, hanem a filmek segítségével valós képeket, jeleneteket nézünk vissza újra és újra. Egyre többet látva, megfejtve a történések jelentését, közösen keressük a pedagógus saját útját. Ebből a hiteles képből továbblépve szélesedik az eszköztára, aktivizálódik kreativitása, nő a magabiztossága.” (Dunavölgyi Mária, Tóth Aladár Zeneiskola, igazgatóhelyettes, fagott-tanár, videotréner-jelölt)

„A módszert leginkább a hallgatóimmal való konzultációk és a növendékeimmel való kommunikáció során tudom hasznosítani. Úgy érzem, elsősorban az attitűdöm változott meg. A hallgatóim óráinak megbeszélésekor előtérbe kerül a pozitív gondolkodás, melynek hatására a sikeres mozzanatokból indulunk ki.” (Réti Tamás, Tóth Aladár Zeneiskola, igazgatóhelyettes, zongoratanár, videotréner-jelölt) (GERGELY-GÁL 2018: 56.)

A tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy a résztvevők inspirációt és muníciót nyertek a videotréner képzésből, továbbá lehetőséget láttak ennek oktatói-mentori tevékenységükbe való beemelésében.

¹ Részlet a BBC Worldwide, 1997: QED. Challenging children. Baby love című dokumentumfilmből, amely magyarul a Spektrumon volt látható Kötődés címmel. Producer: Charlotte Howorth, London, England. (28:35–29:54)

² Ua. (32:04–32:34)

A kísérleti program utóélete

Noha a résztvevők csupán harmada jutott el odáig, hogy videotrénerré váljon, és egyikük sem használja ma már rendszeres munkavégzéséhez, egy fontos elem mégis ezen kilenc fő jelenének része: a videotréning szemlélete, a megfigyelés módszertana, az interakciós modell, a „videotréninges szem” látóképessége, a segítő-támogató-aktivizáló attitűd és a pozitívumok fókuszba helyezése. Ezzel úgy vélem, hogy a „hagyományos” oktatói, tanári attitűd és mentori módszertani tevékenység repertoárja hozzáadott értékekkel egészült ki.

Réti Tamás zongoraművész-tanár, gyakorlatvezető mentortanár, a Tóth Aladár Zeneiskola igazgatóhelyettese, a pilot képzés egyik okleveles videotrénere azt írja egyik tanulmányában (2021), hogy 2017 óta körülbelül harminc zenetanár vett részt a módszer alkalmazásában kliensként „és dolgozott azon, hogy az általuk megfogalmazott optimális fejlődési szintet elérje. A tréningen résztvevő zenepedagógusok arról számoltak be, hogy magabiztosabbá váltak az adott tantárgy pedagógiai és didaktikai módszereinek alkalmazásában, a tanórai konfliktushelyzetek megoldásában, továbbá sikereket értek el a napi pedagógiai gyakorlatukban. Megváltoztak a tanárjelöltek és pályakezdő pedagógusok tanításról vallott nézetei, valamint fejlődött gondolkodásuk, megfigyelték a tanórai történéseket és az osztálytermi viselkedésüket reflektíven elemezték, az optimális munkastílus kialakításánál alternatív módszereket, új megközelítéseket próbáltak ki.” (RÉTI 2021: 553.). Olyan pedagógiai szituációkban vették hasznát a videotréningnek, mint az átlagtól eltérő képességű vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermekekkel való foglalkozás, konfliktushelyzetek hatékony kezelése, a tanórai viselkedés irányítása. Kifejezetten szakmódszertani kérdésekben is fontos kapaszkodót kaptak a módszer révén, például a ritmusérzék, metrumérzet fejlesztésében, a kottaolvasási készség fejlesztésében, eredményesebb gyakorlásra, koncentrációra nevelésben (RÉTI 2021).

Dr. Gombás Judit pszichológus, egyetemi docens (LFZE, AVKF) A videotréning módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben című tanulmányában (2018) bemutat három esetet, három különböző területen és pályája különböző szakaszaiban járó pedagógussal végzett munkájáról. Az egyik kliens az időgazdálkodásán, a váratlan helyzetek kezelésén és a gyerekekhez fűződő kapcsolatán kívánt dolgozni, vagyis nem egyetlen célja volt a 3-4 felvétel során, hanem három. Gyakran a „hiszem, ha látom” helyzettel szembesül a tréner, azt tapasztalva, hogy a kliens nem vagy nehezen fogadja el, ha más azt mondja neki, hogy ez és ez rendben van, jól csinálja. Egy videofelvétel és annak elemzése révén azonban már pillanatok alatt saját maga meg tud győződni arról, hogy belső bizonytalansága és ami zajlott, az megfeleltethető-e egymásnak vagy sem. Ez is oka lehet annak, hogy egy videotréning folyamaton belül több munkapontban révbe ér a kliens. A videofelvételek visszanezésekor ugyanakkor az is kiderülhet, ha inkább egy másik cél vagy egy mélyebb ok rejlik az elakadás mögött: „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.” (GOMBÁS 2018: 255.)

A kísérleti program utóélete megmutatkozik a Reflektív szeminárium című kurzusban is, ahol a hallgatók saját gyakorlótanításukról készült felvételek elemzésével ismerkedhetnek meg a videoelemzés alapvető lépéseivel, a pozitív visszajelzéssel, szakmai énhatékonyáguk fejlesztésével, miközben ön- és társreflexiós készségeik fejlődnek. 2018 óta veszek részt a zenei

mentorképzés két kurzusának oktatásában, amely során megismertetem a pedagógusokat a videotréning módszertani alapjaival, azzal, hogy miként tudják a mikroelemzést hasznosítani a leendő mentortanári tevékenységükben, a fejlesztő értékelés és a pozitív visszajelzés helyzetgyakorlatokon keresztül történő erősítésével, illetve a videotréning prevenciós és intervíziós szerepével.

Videotréninggel támogatott tanítás az LFZE-n

2023-ban két tanári MA képzésben résztvevő hallgatót segítettem szakmai fejlődésében a záró tanításhoz vezető úton. Esetbemutatásukhoz fotókkal és keresztnevükkel együtt hozzájárultak. Azon képek esetében, ahol a tanítványaik is szerepelnek, a személyiségi jogok tiszteletben tartásával, a gyerekek fel nem ismerhetősége érdekében a fotók effekt-változatait alkalmaztam.

Esetbemutatás₁: Rita

Rita 6 hónapja tanít zeneiskolában. Legnagyobb aggodalma, hogy félnek tőle a növendékek, nem találja meg a megfelelő eszközöket arra, hogy motiválja őket, ezáltal nem lesz eléggé hatékony. Célját így fogalmazta meg *„Stabilabb pedagógiai arculatot szeretnék magamnak. Olyan tanárrá szeretnék válni, aki kedves, de ha a helyzet úgy kívánja, akkor képes szigorú lenni úgy, hogy ennek a szigornak csak a pozitív hatásai érvényesülnek.”* Pozitív jövőképében már leküzdötte a félelmeit, és egy igazán hatékony és bátor pedagógussá vált, aki tud úgy szigorú (is) lenni, hogy önazonos magával.

Rita elképzeléseiben megjelenik a motiválás és a hatékony munkára bírás, amiképpen a magabiztos „húrvezetés” és az attitűdbeli következetesség. Természetes, hogy a célok első lépcsőben történő megfogalmazása még tág, ezért az első videofelvétel visszanezésekor ez további pontosítást igényel, az adott kontextushoz mérten. A feltárt „kívánságokat” elérhetőnek találtam, különösen mert a pontosított önkép, a saját modellé válás, a már meglévő pozitív viselkedésminták megmutatása és elemzése már önmagában feltételezte, hogy Rita bátrabbá és határozottabbá válik majd a munka során. Elvárása nem kapcsolódott konkrét növendékhez.

2023. március–áprilisa között került sor a videotréningre. Már az első alkalommal kiderült, hogy Rita mennyire gyorsan észleli és be tudja azonosítani, hogy mit lát a felvételen. A múltbeli élményeket és a már „bevéssződött” tapasztalatokat képes felülírni; a nézésirányító kérdésekre pontosan megfelel, így a mikroelemzések során több kisebb-nagyobb aha-élményt is átélt, különösen, amikor a növendék szempontjából elemeztük a történeteket.

Az üléseket egy-egy nyitóképpel kezdtük, amelyek megalapozták az örömteli hangulatot és segítettek fokozatosan oldani a feszültséget. Annak a feszültségét, hogy „juj, milyen lesz viszont látnom magamat, milyen a testtartásom, mit rontottam el, biztosan majd kielemezzük, hogy mit csináltam rosszul”. Ezek a vélelmek még akkor is előfordulnak, amikor világossá tesszük, hogy mi a videotréning célja és pontosan miért teszi le voksát amellet, hogy arra építünk és azzal dolgozunk, ami már jól megy, és azt bontogatjuk ki, hogy mitől működik jól az, ami jól működik. Ezt igazán csak a megtapasztalás során érti meg és érzi ennek hozadékát a kliens, így Ritával is eljutottunk egy felszabadult és alapvetően vidám építő folyamatig.

3. kép: Nyitókép az első felvételtől



Az első felvétel tapasztalatai alapján Rita képes volt megfogalmazni, hogy a magabiztosság 10-es skáláján hova tenné magát, illetve mitől lenne még bátrabb, akkor mit látnánk a képen. A skálán 6-os szintről indultunk, és ha ez változna 7-8-as szintre, akkor azt látnánk, hogy Rita kihúzza magát, határozottan (és nem óvatosan) lépked és közeledik a növendék felé; feltételes módban és többes számban megfogalmazott kérdései helyett kijelentő vagy felszólító módban fogalmaz, azokat a növendékhez intézve. A legjobb felismerési élménye viszont az volt, hogy növendéke mennyire figyel rá, hogyan követi a tekintetével, mennyire meghallja, hogy mit kér tőle.

A második felvételen már jól látható a változás: Rita testtartása egyenes, instrukciói pontosak és határozottak. Felismerte, hogy milyen fontos ő a növendék számára – még a kottánál is fontosabb, hogy a növendék detektálni tudja kedvelt tanára reakcióit a játékára. Hogy a fejből játszás miatti pontatlanságokat elkerüljék és a kottára még jobban ráirányítsa a figyelmét, Rita azt találta ki, hogy időnként a kotta mögé áll majd. Ebbe a szokatlan (leginkább Rita számára új) felállásba először még játékot is csempészett (elbújt a fejével kottaállvány mögött), majd megtalált egy kényelmes pózt, ahol a gyermek helyes testtartással a kottát is olvashatja, miközben érzékeli a pedagógust, illetve ahol Rita is pontosan láthatja a növendék technikáját. *„Számomra az volt a legmegrázóbb dolog, amikor nem nézte a kottát, és tanárnő felhívta rá a figyelmemet, hogy azért nem nézi a kottát, mert én nem ott állok. És amikor oda álltam a kottatartó mögé, akkor végig nézte.”*

4. kép: A pedagógus a kotta mögé áll



A növendék testtartását immár nem finomkodva, óvatosan korigálta, hanem kedvesen és határozottan egyszerre. Ezen alkalommal a munka 15 perccel túlnyúlt a tervezetten, a lendület mindkettejüket flow-ba repítette. A 2:40-7:30 percig történt a hangolás, majd a 17. perctől az Erdő-erdő gyakorlására került sor, a 30. percet követően pedig még további 15 perc ráadás következett, mert az alsó tagozatos növendék nem akarta abbahagyni a zenélést.

Rita az attitűdjében jelentős módosulást, stabil kiállást tapasztalt, a gyermek motiválásával kapcsolatban pedig érzékelte, hogy mi viszi őt előre: B. szívesen magyaráz és old meg „rejtvényeket” a kottában; kedveli a gondolkodtató kérdéseket; az ujjával kapcsolatos feladatok különösen érdeklik (B. egy mesemondó versenyt is megnyert, amelyre az ujjáról szóló mesével készült); ha szimpla magyarázás helyett Rita megérinti őt és úgy korigálja a mozdulatait, akkor gyorsabban követi.

A harmadik felvételen az eredmény képpel fogható volt. A 6,5 perces jelenetet egyszerre néztük végig, amelyet Rita bárhol megállíthatott, ahol elégedett volt azzal, amit magán, illetve a B.-vel történő interakciójában lát. B. a korábbi két felvételhez képest sokkal gyorsabban reagált Rita instrukcióira, immár célirányos, cselekedtető felszólításaira („hangoljunk!” felszólítás a korábbiak helyett: „mi lenne, ha”, „próbáljunk meg hangolni”). Rita hagy időt arra, hogy B. kérdezzen, ha valami nem világos, illetve erre buzdítja is. Választás elé állítja, megosztja vele az irányítás örömét, amelynek eredménye, hogy így is, úgy is játszik, nincs üresjárat az órán.

5. kép: B. különösen figyel, amikor az ujjával kapcsolatos feladatokat kap, illetve amikor a pedagógus megérinti őt



B. figyelme szintén meglepte Ritát. Kezdetben azt hitte, hogy B. mindenhova nézelődik, mindenre figyel csak rá nem. Most kiderült, hogy a figyelme ott van, rengetegetszer Rita nyomában van, követi az ujját, a tekintetét, kéréseire közvetlenül reagál. „Az is egy nagyon döbbenetes dolog volt, hogy minden pillanatban figyel. Még akkor is, amikor nem oda néz. Nagyon sokszor így össze-vissza megy a szeme, tehát mozog meg nézelődik, meg minden úgy érdeklí. Az én szögemből arra következtettem, hogy akkor nem figyel. De a legnagyobb tanulság számomra, hogy akkor is figyel, amikor nem hiszem el, hogy figyel.”

Rita gyors és többféle pozitív változáson ment keresztül az egy hónapos fejlesztés alatt. Hozzá kell tennem, hogy Rita rugalmasan és adekvátnan tud reagálni, jól tud azonosulni a pedagógusszereppel, pedig pályakezdőnek számít, hiszen csak fél éve tanít gyerekeket. Szociálisan érzékeny, jól tudja olvasni a gyerek jelzéseit; tud önreflektíven gondolkodni; csak a tekintetével is képes instruálni; belakja és kihasználja a rendelkezésre álló teret (pl. a gyerek mellett mindkét oldalon, előtte, mögötte is képes vezetni az órát); elgondolkodtató, nyílt végű kérdésekkel könnyedén dolgozik; meri megérintve is korrigálni a gyerek kezét, testpozícióját; tud élni a pedagógiai csend erejével; hangszínét változatosan használja, amivel rendkívül jól fel tudja hívni magára a figyelmet; folyamatosan ad pozitív visszajelzéseket, amely visszajelzések egyre árnyaltabbak (a „nagyon szép volt” helyett pontosan megmondja, hogy mi és miért volt szép vagy jó, illetve megismétli a gyerek szavait, amikor jót mond). A gyerek kezdeményezéseit következetesen és állandó jelleggel fogadja, sőt épít rájuk és tovább is kapcsolja (pl. B., amikor azonosítja, hogy kis szekund, akkor az ujjait önkéntelenül elmozdítja. Ezt a sajátos ujjmozdulatot azonnal kiemeli Rita és fel is használja, így a vizuális kottaélmény, az auditív, vokális élmény mellé egy kinesztetikus élményt is társít, amit a gyerek saját sikernek és elismerésnek könyvelhet el). Humora gyerekbarát és a növendék humoros megjegyzéseire is szívesen kapcsolódik, mer bátran és hangosan nevetni.

A következő folyamatot záró interjúból közölt részlet megvilágítja, hogyan élte meg Rita a tréninget³:

Sz. E.: Mit visz magával így a harmadik alkalom után?

R.: Szkeptikus voltam az elején, mert nem tudtam, hogy ebből hogy lehet egy fejlődés. Szomorú vagyok, hogy vége, és nagyon hálás vagyok. Nagyon hálás vagyok, hogy volt ez a lehetőség, mert igazából egy kicsit skeptikus voltam ezzel. De hogy tényleg sokat adott. Tehát most én is éreztem az első órához képest

³ A közel kétperces részlet megtekinthető itt: <https://fb.watch/pyADpAWkUi/>

azokat a dolgokat, amikben szerettem volna fejlődni, abban fejlődtem. Tehát így ezek alapján a felvételek alapján tényleg. Úgyhogy ez most nagyon jó, hogy nem az az érzés marad bennem, hogy rossz volt, hanem megnyugodtam.”

Rita tanárképzésből lediplomázott, majd 7 hónappal később meglátogattam. Továbbra is ugyanott tanított. Megnéztük, hogy amit korábban elért, szinten tartotta-e, netán van-e, amiben tovább fejlődött.⁴ Megtudtam, hogy több, mint félév távlatából visszatekintve úgy ítélte meg korábbi munkapontját egy tízes skálán, hogy akkori állapotára egy ötöst adna magának.

R.: ...,mert alaphól én saját magam sem éreztem magam stabilnak, és emiatt szerintem így a pedagógiai kisugárzásom se lehetett valami... valami stabil. Nem tudom. Hát nem voltam valami elégedett, nyilván azért is írtam ezt be célnak. Öt, annál jobbat nem adnék magamnak. Akkor.

Sz. E.: Akkor öt. És most?

R.: Nyolc. Mert szerintem még mindig lehet jobb. Meg hát biztos, hogy majd az évek során jobb lesz ez, de abszolút sokkal határozottabbnak érzem most magam. Meg szerintem így a kommunikációmban próbálok arra figyelni, amikről beszéltünk korábban. Szerintem fejlődtem.

Sz. E.: Abszolút. Nagyon fontos, hogy ennyi hónap alatt ilyen nagy változást érzel magadban.

R.: Annyira jó volt ezt a sok pozitív dolgot is észrevenni már! Az ember sokkal könnyebben észreveszi a rosszat.

Megnézve néhány jelenetet, Rita képe így változott magáról:

R.: Határozottabb lettem. Egész másnak láttam most magam, mint akkor, valahogy. Lehet azért is, mert már ugye régen csináltunk ilyet, és már elszoktam tőle. Valahogy nyugodtabb lettem, sokkal. Biztos, hogy egyébként az életben is nyugodtabb lettem, de sokkal fókuszáltabbnak látom magamat. Meg valahogy kiegyensúlyozottabbnak látom magamat.

Sz. E.: Ha csak ezt a fotót látod és nem ismered a rajta szereplőket, akkor milyen címet adnál a képnek?

R.: Biztos valami pozitívat: lelkes tanulás. Mert mindkettőnkéről azt lehet leolvasni, hogy nagyon koncentrálnak és lelkesek vagyunk.

Sz. E.: Mivel érted ezt el, ezt a lelkes tanulást?

R.: Hát szerintem... figyelek rá. Az biztos, hogy fontos, hogy figyelek. Meg nagyon-nagyon szeretem amúgy, ezt biztos érzi szerintem. És próbálok megerősíteni abban, hogy ha valami fejlődik, meg halad, és ez biztos, hogy meghozza a kedvét ahhoz, hogy folytassa.

Sz. E.: Abszolút, én is ezt csak megerősíthetem. Látva most ezt a filmet, marad nyolcas a stabilitás?

R.: Nem tudom. Kilencnél többet azért nem adnék (nevet). Hazudnék, ha azt mondanám, hogy nem voltam elégedett magammal.

Sz. E.: Jól van. Tehát akkor amit belül éreztél szám, azt most tulajdonképpen megerősítette ez a felvétel.

R.: Igen. Nyilván az ember mindig szigorúbb magával. Vagy nem tudom, én úgy szoktam lenni, hogy mindig rosszabbnak látom magamat, mint amit kívülről megerősítenek, általában. Nem csak a tanítás szempontjából, hanem az életnek

⁴ A beszélgetés nyolc perce megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZ-r0w61Ff4>

más területén is. Sokszor túl szigorú vagyok magammal. Most így ezzel igazából elégedett lehetek szerintem, mert azért olyan sok tapasztalatom még nincs a tanításban.

Sz. E: Szerinted ez a módszer a hasonló pályakezdőket miben tudná támogatni?

R.: Abban mindenképpen, hogy nagyon jó megerősítést ad. Hogy amit csinálnak, az fontos, és hogyha nem biztosak magukban, akkor meglássák azokat a dolgokat, amikben szeretnének fejlődni, vagy hogy egy csomó mindent jól csinálnak, amire nem is gondoltak. Szóval ilyen pedagógiai személyiségfejlesztésben szerintem abszolút nagyon jó. Nekem nagyon jó volt, az biztos.

Esetbemutató₂: Benedek

Benedek 5 éve tanít zeneiskolában furulyát és szaxofont. A következő tanítási helyzetre keresett megoldást: *„Növendékem nem teszi meg, amit kérek tőle, és nem engedi, hogy segítsek neki. Meggyőződésem, hogy hallja és érti a feladatot, azonban, mintha mégsem így lenne, mintha meg sem hallana. Jóllehet érkeznek tőle válaszreakciók, csak szórványosan és megkésve. A feladatokat önkényesen, saját elképzelései mentén értelmezve kísérli meg végrehajtani, de jobbitó szándékú segítségnyújtásomat nem fogadja el. Szóbeli utasításaim passzív ellenkezést váltanak ki, gyakran reagál »nem«-mel, bújjik a hátam, a székem mögé. Az általam bemutatott gyakorlat nem köti le figyelmét, egy-egy játéktechnikai elem szemléltetésére behunyja szemét. Ha sikerül elfogadnia a tényt, hogy én bizony az adott gyakorlat kivitelezését várnám tőle, azt segítség nélkül szeretné megtenni. Minél többször fut neki, annál ingerültebb lesz, ami vagy kiabálásban, vagy pityergésben végződik. Gyakran ölelkezik, szépen köszön, és az önözöds sem jelent neki gondot.”* Benedek pontosan fogalmazta meg, hogy milyen nehézségekbe ütközik, és hogy mennyire értetlenül áll egy-egy viselkedésmód előtt. Félt, hogy kiderül saját szakmai felkészületlensége, azaz, hogy a tanítási anyagot rosszul választja meg nyolcéves növendéke számára, és hogy az eszközalettája szegényes. Szeretné, ha jobban tudná ösztönözni a gyermeket, szeretné könnyebben munkára bírni, és ehhez azt is tudni szeretné például, hogy hogyan beszélje ki növendékét a zongora alól, hogyan szerelje le ellenkezését. Rákérdeztem jövőképre is, hogy mit gondol arról, mi a legjobb dolog, ami történhet vele a videotréninges fejlesztő folyamat végén. Benedek ezt a képet festette maga elé: *„Könnyebben el tudom majd fogadni önmagam és a körülményeket; bízva megérzéseimben (és »hogy a fű is magától nő«), nagyobb alázattal, kevesebb szorongással, könnyebben megy majd az órákra való felkészülés és a tanítás. Szakemberként is fejlődök majd, bátrabban képviselem elvárásaimat a növendékeimmel, álláspontomat a szülőkkal szemben.”* Benedek elképzeléseiben megjelenik a motiválás és a hatékony munkára bírás, amiképpen egy nyugodt jelenlét, bátor és jogos kiállás annak érdekében, amit kérni szeretne a növendéktől. A kitűzött célokat elérhetőnek találtam, különösen mert a pontosított önkép, a saját modellé válás, a már meglévő pozitív viselkedésminták megmutatása és elemzése már önmagában feltételezte, hogy könnyebben el tudja majd fogadni önmagát és a növendéket.

2023. március–április között sor került a videotréningre. Számára sokáig szokatlanok voltak a nézésirányító kérdések, hogy az egyértelmű (és egyszerűnek tűnő) dolgokat mi értelme „kihangosítani”, pontosan megfogalmazni, hiszen mindketten ugyanarról beszélünk. A tapasztalat azt igazolja – itt is volt erre példa –, amikor hiába nézzük látszólag ugyanazt a mozt, mégis mást veszünk észre, van, amit meg egyáltalán nem veszünk észre, csak ha az egerrel a megfelelő helyen pásztázzuk a képkockákat, sőt másképpen értelmezzük azt, amit látunk. Míg a közös nyelv nem alakul ki, tehát amíg nincs közöttünk konszenzus abban, hogy mit látunk, addig nem tudunk tovább haladni, mert a képről való gondolatok és érzések elvihetik a fókuszot arról, ami a kamera objektívjének a valósága.

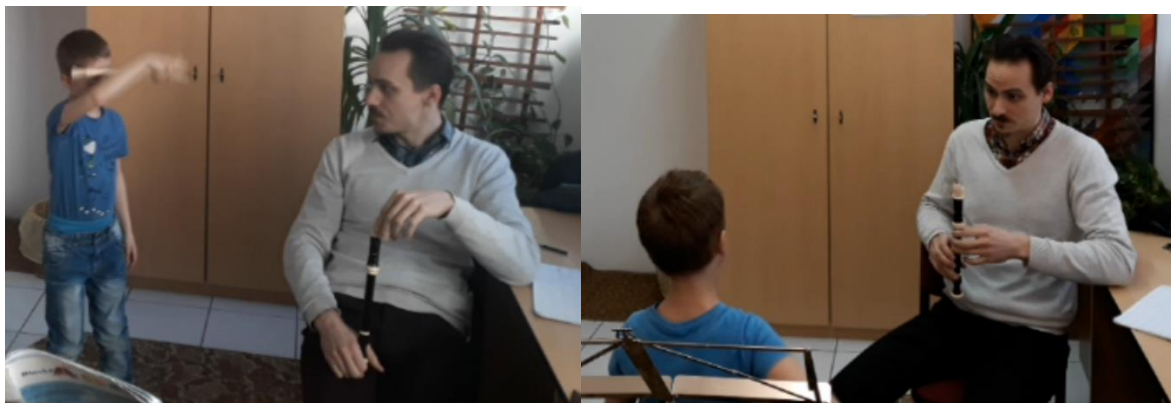
Benedek időről időre képes volt múltbeli élményeket és a már „bevésődött” tapasztalatokat felülírni; többszöri megnézéssel és a mikroelemzésekkel kisebb-nagyobb aha-élményeket is átélni, különösen, amikor a növendék szempontjából elemeztük a történeteket. Volt még egy meghatározó élményem azzal kapcsolatban, hogy amit látunk, eltérő érzeteket kelt bennünk. Ahhoz, hogy Benedek órai megfeszülésének okára rájövünk és azt oldjuk, megnéztünk egy teljesen más szituációban készült jelenetet róla: amikor szaxofonon játszik egy forgatáson. Az foglalkoztatott, hogy mi az, amit át tudna emelni ebből a „klipből” a tanítási „felvételébe”. Benedek azt látta a klipben: *„békés, kiegyensúlyozott férfi, aki a zenéjének szenteli minden figyelmét”*, azonban belül hasonló feszültséget élt át, mint az órákon: *„van egy megoldandó valami mindkét esetben, ami feszít, és mindkettőhöz türelmet kell magamra erőltetnem”*. A klippel éppúgy nem volt megelégedve, mint az eljátszott szereppel, de még a játszott zenével sem. Ebből a disszonanciából kivezető utat úgy fogalmaztuk meg, hogy Benedek törekedni kezd az önazonosságra, másképpen a saját hangjának megtalálására a tanításában (és ezen kívül, ahol szükségét érzi).

Az üléseket eleinte egy-egy nyitóképpel kezdtük, majd átadtam neki a kép kiválasztás felelősségét, a film megállítást. Továbbá kifejezetten hasznos volt a felvételekhez kapcsolódó szerepjáték, amikor komfortzónájából kénytelen volt kimozdulni és kreatív kerülő utakon rálátni egy-egy helyzetre, illetve kitalálni egy-egy alternatív megoldást. Ezek révén sikerült mélyíteni a folyamatot, és mindez egy komoly belső munkát eredményezett nála.

Az első és a harmadik felvétel között hatalmas különbségek mutatkoztak meg. Benedek óriás léptekkel haladt előre, különösen a második felvétel megbeszélésén kitűzött feladatokat építette be maradéktalanul a pedagógiai munkájába. Mivel Benedek alapvetően a B.-vel való együttműködésében kért segítséget, ezért megnéztük az ehhez vezető lépcsőfokokat. Már a legelső, az odafigyelés viselkedésmintázatában talált három olyan elemet, amelyet gyakrabban alkalmazhat a jövőben: a szemkontaktust, a ránézést és a testi odafordulást. A nonverbális igenek közül a bólogatást, a verbális igenek közül pedig a gyakoribb pozitív visszajelzés adást (dícséretet, igent mondást) választotta ki. Egyelőre talomban hagytuk az érzések megfogalmazását, amellyel kapcsolatban még több időre és bátorságra volt szüksége (a saját érzéseinek adekvát kifejezésére és a növendék érzésének rákérdezésére). Ezen kívül feladatul kapta, hogy gondoljon ki változatos zongora alóli kicsalogatási megoldásokat.

A harmadik felvételre Benedek kapcsolódása B.-hez mintha kicserélődött volna, lazának érezte és látta is magát. Gyakoriak és mind mimikában, mind hangszínből változatosak a pozitív visszajelzései; a korábbi merev és nem B.-ra néző testtartás helyett együtt mozdul és fordul B. irányába.

6. kép: Az első felvételen a pedagógus testével elfordul B.-től, míg a 3. felvételen odafordul B. felé



B. meglepően gyakran felnevet, arcán, mozdulatain egyértelműen látszik, mennyire élvezi az órát és tanára társaságát. Benedek összefont karja, a furulyába kapaszkodása és kéztördelései

megszűntek, helyette nyitott testpozíciót vesz fel. Kezdi tudomásul venni, hogy milyen fontos ő B. számára és B. mennyire szereti őt, illetve szeretné játékba is hívni. Míg korábban Benedek „nem vette az adást” és ragaszkodott ahhoz, hogy a játék nem a pedagógus dolga, emiatt B. kezdeményezéseit gyakran elutasította. Mostanra viszont partnere a gyermeknek és B. összes kezdeményezését fogadja. Az első felvételen látható volt B. sajátos órakezdése, amint odahajítja Benedek asztalára a füzetét vagy éppen rávágja az asztalára, vagy bebújik a zongora alá azzal, hogy Benedek keresse meg – még akkor is, ha Benedek pontosan látja, hova bújt. Hiába, a játék, az játék. No „*de ez nem játékkóra és én nem vagyok a játszópajtása*”. „*Visszanézve egy nagy kérdőjel bennem, hogy miért nem megyek bele jobban a játékba. Talán, mert attól tartok, hogy még jobban a fejemre nő, mert hiszen tanár vagyok nem játszótárs. De van egy játszma jellege is annak, ahogy én csak azért sem változtatok magamon az ő kedvéért, cserébe pedig a disztíngválását várom el*” – vallotta Benedek. Játékból nem lesz furulya óra. Vagy mégis? A második felvételen füzetrepülés helyett minden „titokban” a helyére kerül, amint Benedek engedelmeskedik a játéknak és behunyja szemét. B. kibújik a zongora alól és nagy gondossággal „megterít”, előkészít mindent, és amikor azt mondja Benedeknek, hogy „most már kinyithatja a szemét”, akkor kezdődhet az óra. Benedek konstatálja, hogy minden a helyén van, ám öröme még nem az igazi, de igyekszik elismerni ezt a számára talán feleslegesnek tűnő közjátékot. Mígnem a harmadik felvételen csapódik a füzet, de most éppen Benedek az, aki játékot kezdeményez belőle, és ugyan még nem fogalmazza meg egyértelműen, hogy mit és miért szeretne, de felismeri, hogy B. pontosan érti őt és pontosan tudja, mi lenne a helyes füzetátadási mód. Meg is csinálja, magától korigálva háromszor. A manőver vége dupla öröm és siker: Benedeknek azért, mert megkapta, amit szeretett volna (és közben láthatóan még élvezte is a helyzetet), B.-nek azért, mert megmutathatta, hogy tud viselkedni (és közben láthatóan még élvezte is a helyzetet). Két arcon két mosolyban és egy-egy élénk felkiáltásban tör ki a jelenet vége.

7. kép: Az első felvételen B. odahajítja a leckefüzetét a tanár asztalára



8. kép: Az harmadik felvételen B. a tanár kezébe adja a füzetet



Benedek figyelme B. szükségletei iránt tovább élesedett. A 3. felvételnél már azt is visszajelezte B.-nek, amikor úgy látta, hogy elfáradt. Benedek egyik problémája az volt, hogy B. „a feladatokat önkényesen, saját elképzelései mentén értelmezve kísérli meg végrehajtani, de jobbító szándékú segítségnyújtásomat nem fogadja el.” Amikor B. nem hagyja, hogy Benedek segítsen megigazítani a furulyáját (kihátrál, ellép Benedek kezei elől), akkor láthatóan B. pontosan érzékeli, hogy ettől tanára csalódottá vált. Míg eddig hasonló helyzetben Benedek befeszült, arca merevvé vált, aztán pedig elfordult, addig most egészen másképp reagált: arcára kiült a csalódottság, kezei lelohadtak, miközben maradt ugyanúgy B.-vel szembe fordulva. Majd lassan összefonta mellkasa előtt a kezét. B. erre közelebb megy hozzá és furulyáját két kezében tartva magasra fölemeli, úgy tartva, mint valami varázspálcát, térdelő mozdulatot tesz, majd fejet hajt, mielőtt átadja „mesterének” javításra. Benedek eleinte óvatos, kezével tétovázik, hiszen percekkel korábban B. kihátrált előle, így most bizonytalan, vajon tényleg engedi-e neki B., hogy elvegye tőle a furulyát. A kapcsolódás létrejön, egy pillanat tört részéig B. még a „mestere” térdét is megérinti, majd fejüket összedugva konstatálják, hogy a „lyukak, lukak” egy sorba kerültek.

9. kép: B. úgy viselkedik, mintha egy mesében lenne, amelynek hőseként ajándékot visz „mesterének”





Azt gondolom, a B.-vel való pedagógiai kapcsolatának és Benedek önazonosságának fejlődési útja még nem ért véget, viszont egy fontos állomáshoz jutott el. Benedek jó úton halad ahhoz is, hogy egy másik célját is elérje, amit az első visszajelzéskor megfogalmazott: az óra 50%-ban, 15 percen dolgozzon B., használja a furulyát. Összeszámolva B. nettó „munkaóráit”, azt láttuk, hogy az első felvételen a magyarázással, az írásbeli gondolkodtató feladattal együtt ez 21:35 perc – ami nagyon szép eredmény a 30 perchez képest –, ebből az aktív nettó furulyázási idő 5,91 perc. A második felvételen ez utóbbi 7,91 perc, míg a harmadik felvételen összesen 7,52 perc. Vagyis félúton járnak már, kb. két-három hét alatt pedig két perc növekedést el tudtak érni. Érdekes lenne még arról is beszélgetni – a videotréníngen túl –, hogy B. figyelme hogyan hullámozik és vajon akkor is dolgozik-e a maga agytekervényes módján, amikor nem furulyázik. Mi számít munkának, mi számít tanulásnak egy tanórán, egy speciális hangszeres órán? Tudva azt, hogy B. fejlett verbális és intraperszonális készségekkel bír, és mintegy igényli is, hogy az aktuális tevékenységét hangosan kimondja, kommentálja a mozdulatait – úgy vélem, ilyenkor is dolgozik, és éppen feldolgozza, amit tanítanak neki.

B. játékos, gyermeki világa és Benedek komoly, felnőtt világa már elkezdett közös metszeteket alkotni, és ahogyan Benedek (újra) közel enged magához a gyermeki, játékos énjét, úgy növekedik vele együtt B. is. A keretek, a szabályok egyre jobban körvonalazódnak, ahogyan Benedek meri igényeit kifejezésre juttatni és nemet mer ő is mondani – mert B. elég egyszerűen, természetes módon nemet mond arra, amit nem akar.

Visszatérve arra a tanítási helyzetre, ahonnan elindultunk, egy hónappal később úgy látja Benedek, hogy B. meghallja őt, követi, figyelni és ha a zongora alatt vagy a háta mögött van, akkor is lesi minden szavát tanárának. Reagál rá, megválaszolja a feltett kérdéseket, fáziskéséssel, de gyakran ténylegesen eleget tesz a kéréseknek. B. sokkal kevesebbet ellenkezik és sokkal inkább együttműködik, mint az korábban feltűnt. A Benedek által bemutatott gyakorlat nagyon is leköti figyelmét. Benedek megbizonyosodott arról, hogy szakmailag felkészült, változatos gyakorlatokat talál ki, az improvizációkba azonban bátran beleengedheti magát, például néma ujj játék a furulyán, kotta füzetbe írás gondolkodtató feladattal, az irányítás átadása B.-nek (ahova B. a pálcájával mutat a kottán, annak megfelelően furulyázik Benedek és ez a gyakorlat fordítva is működik) stb. Ezért az eszközpaletta koránt sem mondható szegényesnek. A zongora alóli kibeszélés helyett a „kifurulyázás” a harmadik felvételen kitűnő és gyors megoldásnak hatott.

Benedek talán legszebb változása abban érhető tetten (képpel fogható módon), ahogyan megérkezik a jelenléte a pedagógiai térbe B.-vel, ahogyan elfogadja önmagát (hogy nem kell mindig minden helyzetet egyedül és pontosan megtervezni), ahogyan ráhagyatkozik B.-re, ahogyan bízik a folyamatban és a megérzéseiben, és ahogyan oldódik, teret engedve a

bizalomnak és a nyugalomnak. A bizalma önmagában is erősödik, hangját bátran felemeli, játszik vele, igazodik B.-hez (és B. is igazodik Benedek hangtónusához).

Benedek tovább folytatta B.-vel és a többi „nehézkés” tanítványával való kreatív munkafolyamatát és saját egyetemi tanulmányi tapasztalataiból kiindulva⁵ bevezette a játékosítást. Egyik levelében így írt erről: „Kipróbáltam: elrejtettem 5 db olvasógyakorlatot a kedvenc helyeire a teremben – nagyon élvezte [B.]. Nekem is volt sikerélményem, mert bár eleinte még ki-kikeresgélte a hangok fogásait a kottából, mire az ötödikhez ért, már fejből mondta hangok neveit, s könnyedén játszotta le a dallamtöredékeket. Tökéletes harminc perces elfoglaltság – a végén még a rendes házit is eljátszotta nekem.”

Benedek így élte meg a videotréniggel támogatott tanítását⁶:

Szerintem tök jó lenne, ha ez része lenne így a tanárképzésnek. Jó alkalom volt most ez a videotrénig arra, hogy magamat megfigyeljem, meg saját magammal foglalkozzak. És az a benyomásom támadt, hogy lényegében rólam szól ez az egész tanítás. Tehát amikor én tanítom a hangszert, és annak a középpontjában én vagyok. Szegény gyerek meg azt hiszi, hogy most itt hegedülni kell, meg furulyázni, de közben meg én fejlődök, és azzal, hogy én jobban megismerem magam, jobbak lesznek a módszereim, akkor ő ehhez jobban tud kapcsolni, jobban fog menni neki. Azt gondolom, hogy ha jelen van az ember, akkor csak megtörténnek a dolgok, és akkor lehet, hogy véletlenül tanul valamit a gyerek, vagy véletlenül tanítok. De tulajdonképpen csak ott vagyok, a lehető legjobban. Ilyen tekintetben rólam szól, de közben meg fejlődik! Tehát kívülről nézve úgy tűnhet, hogy én ott tanítok, de tulajdonképpen csak jelen vagyok.

Benedeket, immár diplomás tanárként, 7 hónappal később meglátogattam munkahelyén. Mivel B.-t édesanyja kiírta a zeneiskolából, úgy döntöttünk, hogy megnézzük, miként változott meg A.-val való tanítási helyzete. A. túlmozgásával és a szőnyegen térdelésével, elfekvésével nem nagyon tudott mit kezdeni.

„Azt érzem, hogy irtóra meg kell feszülnöm, hogy figyelmet kapjak. És valamelyest van bennem egy megfelelési kényszer is, hogy miről tudok számot adni, mivel telnek a furulyaórák. Valahol pedig olyan szép dinamikája van A. figyelmének! És ahogy beugranak neki emlékek, ahogy működik a kis agya.”

„Amit már biztosan tudok: hogy jobban bízhatok a növendékeimben, és abban, hogy kéréseim dolgoznak bennük. Hogy láttam magam, irányába is nyitottabb lettem: kevésbé kezelem úgy, mint egy megoldandó gyereket, egy megfejtendő problémát. Bízom a zenében és a hangszerben, hogy közösen tanítjuk őt. Bíznom kell abban, hogy okkal van az órán, és törekvései jó irányba mozdítják – nem kell attól tartanom, hogy nélkülem bármi elromlik. Hogy ne akarjak bármit is megtanítani, mert nem az én akarásomon fog múlni. Miért várjam el, hogy bárki úgy tanuljon, ahogy valamiért én elképzelem? – ha ezt elengedem, kibontakoznak azok a tendenciák, amelyekben a gyermek tanítja magát, amelynek én csak a kerete vagyok. Megfelelni a szülőnek szeretnék, hiszen nem gyermekmegőrzésre íratna be gyermekét a zeneiskolába. És magamnak, mert nem hagy nyugodni, amikor végtelen teremtő energiákat engedik szerteáramolni.”

⁵ A Tanári mesterség c. kurzuson e sorok írójánál gamifikációs keretek között sajátítják el a didaktikai alapokat a hallgatók.

⁶ A részlet megtekinthető a Ritával és Benedekkel együtt folytatott záró interjúban: <https://fb.watch/pyCiTR5pfX/>

Benedek feszültsége a hónapok alatt elmúlt, szigora átalakult. Könnyed, magától értetődő jelenléttel tanít, gyakrabban biztat mosolyogva, az óra jelentős részében a nevetésben is partnere növendékének. Összehangolt, sikeres órákat mondhat magáénak.

A videotréniggel sokat tehetünk a tanár-diák interakció hatékonyabbá – Sallai Éva szavaival élve: professzionálisabbá – tételéhez, a szakmai önazonosság és az önbizalom fejlődéséhez. Sallai a Tanulható-e a pedagógus mesterség (1996) című könyvében a következő hét tartalmi elemet határozza meg, amelyeket meg kell valósítania egy pedagógusnak:

1. A teoretikus háttér, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről.
2. A pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése. A pedagógus képes a pedagógiai helyzetet elemezni és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani, illetve külön kezelni azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.
3. A mentális egészség és alkalmasság (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása). A pedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógus mesterség tartalmi elemeként meghatározó a lelki egészség, amit fogalmazhatnánk úgy is, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjét.
4. A bizalomteli légkör megteremtésének képessége, melynek elemei: az elfogadás, az empátia és a kongruencia.
5. Az együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel, kollégákkal, vezetőkkel, és más szakemberekkel. A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert az iskolai munka csapatmunka.
6. A hatékony tanítás képessége. Az adott szaktárgy pontos és alapos tudása, gazdag oktatáslélektani, módszertani ismeretek, a hatékony tanulást segítő tanítástechnikai készségek stb.
7. A professzionális viselkedésbiztonság (szerepviselkedés-biztonság). A pedagógus munkájának hatékonyságát alapvetően befolyásolja az a tény, hogy biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben. Ennek elemei:
 - a kommunikációs ügyesség,
 - a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár,
 - a gyors helyzetfelismerés, valamint a konstruktív helyzetalkotás,
 - a kreatív konfliktusmegoldáshoz szükséges képességek.

A videotrénning alkalmas mindegyik fejlesztésére, különösen a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képességének, a bizalomteli légkör megteremtésének képességének, a pedagógus-gyermek/diák együttműködésének, a hatékony tanítás képességének és a professzionális viselkedésbiztonság kialakításának erősítésére.

Meggyőződésem szerint David C. Berliner koncepciója nyomán (2005) a szakértő tanárrá váláshoz szükséges évek száma lerövidíthető, a pedagógus reflexiós készsége, mintafelismerése és adaptív reagálása a környezetében végbemenő helyzetekre intenzívebben fejleszhető lenne a videotrénninggel támogatott tanítással. „A kiválóság elérésének vágya általában nem hiányzik a tanárok esetében, mivel sok új tanár a tanításra, mint hivatásra, egyfajta misszióra tekint. Ezzel a hittel telítve sok tanár a misszionáriusok vágyával szeretné jól végezni a dolgát. De a tanárok a tanítási gyakorlatuk után általában nem kapnak szakmai támogatást, nincs edzőjük vagy mentoruk, miközben a szakmájukat elsajátítják. Az első néhány ezer óra tanítási tapasztalatot hatékonyabban meg lehetne szerezni egy mentor vagy edző támogatásával, és a hatékonyság tovább javítható lenne bizonyos cselekvéssorok többszöri begyakorlásával, ahogyan azt a tornászok és a korcsolyázók teszik. Az öt, hét vagy több év, amelyre a motivált tanároknak

szükségük van a szaktudás elsajátításához, lerövidíthető vagy gazdagítható lenne egy kis szakmai támogatással, célzott gyakorlással. Ezeknek a lehetőségeknek a hiánya behatárolja, hogy mit és hogyan lehet megtanulni a tanítási évek kezdetén.” (BERLINER 2005: 74.)

Tekintettel arra, hogy Hollandiában és Angliában a módszert preventációs és intervenciók céllal egyaránt alkalmazzák, abban is lehetőséget látok, hogy a senior, sok éve pályán levő, vagy akár a kiégés széléig eljutó pedagógusok önbizalmához is sokat hozzátegyünk a VIG-gel, a szakmai identitást újra megerősítsük ezzel, nem utolsó sorban pedig legyen arra lehetőség, hogy pozitív visszajelzésben részesítsük azok munkáját, akik nap mint nap folyamatos visszajelzést adnak a diákoknak, azonban csupán töredékét kapják vissza a kollégáktól vagy a vezetőktől.

Felhasznált irodalom

- BANDURA, ALBERT: *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977.
- BERG, INSOO KIM: *Konzultáció sokproblémás családokkal - Családterápiás sorozat 5*. Animula Kiadó, Budapest. 2007.
- BERG, INSOO KIM és SHILTS, LEE: *WOWW - Megoldásépítés az iskolában*. SolutionSurfers
- BERLINER, DAVID. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3(32), 71–91.
- CROSS, JENNY és KENNEDY, HILARY (2011): How and Why does VIG Work? In: KENNEDY–LANDOR–TODD: *Video Interaction Guidance: a relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing*. Jessica Kingsley Publishers, London. 58–81.
- FIGUEIRA, JACOB AMMON AUKAI (2007): *The effect of video self-modelling on the compliance rate of high school students with developmental disabilities*. Brigham Young University, USA.
<https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1993&context=etd> (Utolsó megtekintés: 2024. január 12.)
- FURMAN, BEN: *Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban*. Z-Press Kiadó, Miskolc. 2018.
- GENS, HANNELORE (2016): *Das Video-Kontakt-Schema (VKS) von Harrie Biemans – Allgemeiner Kommunikations-Support und Entwicklung kompakt!* <https://hannelore-gens.de/wp-content/uploads/2020/05/Das-VKS-Biemans-Text-fertig-richtig.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- GERGELY-GÁL ÁGNES (2018): Iskolai Videotrénings – a látható változás módszerének alkalmazása a zenetanárok körében. In: *Újító törekvések. Megújuló művészetpedagógia, jó gyakorlatok értéktára, 2. kötet*. MZMSZ, Budapest. 48–62.
https://mzmsz.hu/images/csatolmanyok/megujulo_muveszetpedagogia_vetit_final.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- GEORGE, EVAN, IVESON, CHRIS, RATNER, HARVEY: *Megoldásközpontú terápia - a de Shazer-modell*. Animula Kiadó, Budapest. 2004.
- GOMBÁS JUDIT (2018): A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Karlowitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute s.r.o., Komarno. 248–256. <https://www.irisro.org/pedagogia2018januar/64GombasJudit.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- KENNEDY–LANDOR–TODD: *Video Interaction Guidance: a relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing*. Jessica Kingsley Publishers, London. 2011.

- KOHLRIESER, GEORGE: *Tűszok a tárgyalóasztalnál – Konfliktuskezelés mesterfokon*. Háttér Kiadó Kft., Budapest. 2013.
- LANDOR, MIRIAM (2015): How and why Video Enhanced Reflective Practice (VERP) works. In: Kennedy–Landor–Todd (eds.) *Video Enhanced Reflective Practice: professional development through attuned interactions*. Jessica Kingsley Publishers, London. 60–69.
- MALLOCH, STEPHEN és TREVARTHEN, COLWYN (2018): The Human Nature of Music. *Front. Psychol.*, 04 October 2018 Sec. Cognition Volume 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680> (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- METCALF, LINDA: *Megoldásközpontú tanítás*. Alexandra Kiadó, Pécs. 2008.
- NAHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2002.
- RÉTI TAMÁS (2021): Zenetanárok tanórai hatékonyságának támogatása a videotrénings módszer használatával. In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Szaktudományok és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején*. International Research Institute s.r.o., Komarno. 549–557.
- ROGERS, CARL: *Valakivé Válni – A személyiség születése*. Edge 2000 KFT, Budapest. 2010.
- ROSENBERG, MARSHALL. B.: *A szavak ablakok vagy falak*. Agykontroll Kiadó, Budapest. 2001.
- SALLAI ÉVA: *Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 1996.*
- SCHEPERS, GUY. és KÖNIG, CLAUDIA: *Családi videotrénings. A családok segítésének új módszere*. Animula Kiadó, Budapest. 2002.