A Riemann–Thomann modell pedagógiai kommunikációs vetülete

Mészáros Attila
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az emberek interperszonális struktúráit sok kutatás térképezte már fel. Az egyik érdekes és hasznos megközelítés, mely az oktatási területre is jellemző az az ún. Luhmann háromszemélyes tipológiája (von Schlippe–Hermann 2013). A társadalmi rendszerek hármas tipológiája az 1970-es évek közepén jelent meg és magában foglalja az interakciót, a szervezést és a társadalmat. Az interakciós rendszerek addig tartanak, amíg a résztvevők nem változnak meg, ez egy oktatási környezetre kifejezetten jellemző felfogás. Mivel ebben a tipológiában nincsenek informális asszociációk, mint pl. baráti kapcsolatok, így ki kellett bővíteni ezt a felfogást. Willke, Neidhardt és Tyrell az 1970-es évek végén hozzáadta, így kibővítette a csoport kifejezéssel a háromfős tipológiát (Neidhard 1999). „A csoport egy társadalmi rendszer, amelynek kontextusát a közvetlen és diffúz tagi kapcsolatok, valamint a relatív tartósság határozza meg" (Neidhard 1999: 149). Ezt a meghatározást megkülönbözteti az interakciós rendszerrel szembeni relatív tartóssága, valamint a szervezetek közvetettsége és diffúziója. Most 3 különböző tipológia elvét mutatjuk be. Egy oktató hamar észreveszi, hogy sok hasonlóság van a tipológiák között. Mi ebben a könyvben a Riemann–Thomann modellt használjuk (Mészáros 2015), de ha a többi közül egyet is ismer egy oktató, akkor abból gyorsan tudja azonosítani az előbb említett modell elemeit.

1. Személyek közötti kapcsolatokat elemző modell típusok

Egy személy jellemzői közé tartoznak többek között a demográfiai adatok, valamint a személyiségjegyek. A demográfiai adatok tartalmazzák azokat a jellemzőket, amelyek objektíven megfigyelhetők. Ide tartoznak: életkor, nem, lakóhely, jövedelem stb. Ezek a jellemzők viszonylag könnyen meghatározhatók egy oktatási környezetben, így az ezek közötti összefüggésekre nem térnénk ki.

Az emberek közötti interakciókat különféle modellek és elméletek vizsgálták, amelyekben az emberek személyiségjegyeinek befolyásoló hatásait elemezték. Ezek közül három modell a legismertebb: „Riemann–Thomann modell" (Mészáros 2015), „Big Five modell" (Mirnics 2006) és a „Myers–Briggs Type Indicator" (MBTI) (Mirnics 2006).

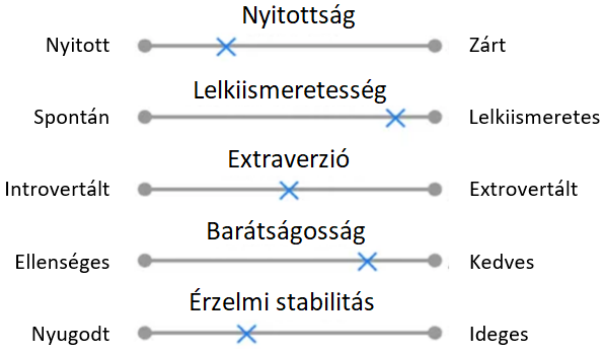
1.1. A Riemann–Thomann modell

A Riemann–Thomann modell célja (1. ábra), hogy segítsen azonosítani az emberi különbségeket és azok hatásait, valamint bemutatni a személyközi kommunikációt és kapcsolatait. Ez a személyiség, a párkapcsolat és a fejlődéselmélet modellje, amely az ember igényeit négy különböző alapirányra osztja: közelség, távolság, állandóság és változás. A jellemzőktől függően a megfelelő igények és szükségletek dominálnak, amelyek az interperszonális viselkedésben tükröződnek (Schultz von Thun 2018).

1.ábra Riemann–Thomann modell
Forrás: https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-riemann-thomann-modell (letöltve: 2021.12.22.)

1.2. A Big Five modell

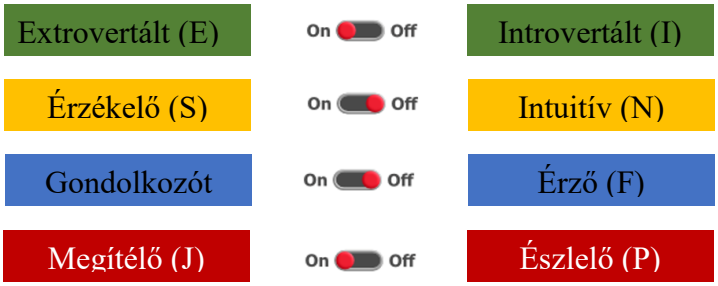
A „Big Five" öt empirikus alapú személyiségfaktorból álló modellek (2. ábra). Öt stabil, független tényezőt található többszörös faktorosítással: tapasztalatra való nyitottság, lelkiismeretesség, extraverzió, barátságosság, érzelmi stabilitás (Brokenau–Ostendorf 1993). Az öt személyiségjegy keletkezésének célja kezdetben egyszerűen az emberi személyiség jegyeinek általános leírása volt; feloldotta a személyiséget jellemző gondolatrendszerek korábbi ellentmondásait. Hangsúlyossá vált a szakirodalomban az integráció, az együttgondolkodás igénye. A szakemberek megfogalmazták, hogy ez az oktatót új irányok kipróbálására serkenti, valamint megkönnyíti eredményeinek, gondolatainak kommunikálását és másokkal való megértetését? (Mirnics 2006: 55).



2. ábra Big Five modell
Forrás: https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html (letöltve: 2021.12.22.)

1.3. Myers–Briggs Type Indicator (MBTI)

Az MBTI-t a személyiség felmérésére használják, és az embereket vagy személyiségüket az MBTI-típusokba sorolja (3. ábra). Ezek a típusok négy alapvető preferenciából állnak: kapcsolatok másokkal (introverzió/extroverzió, gondolkodásmód/érzékelés (érzékelés/intuíció), döntések (érzés/gondolkodás) és életmód (megítélés/észlelés). Így 16 különböző MBTI-típus lehet (Myers et al. 1985).

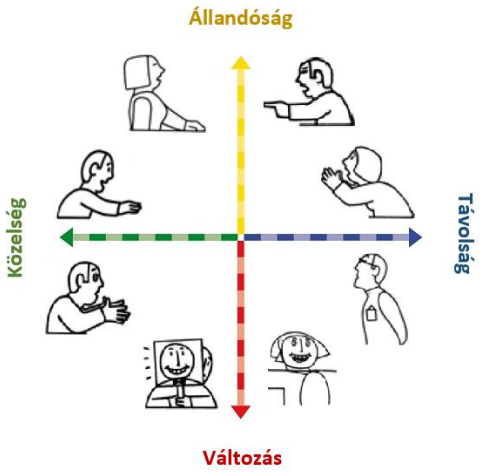


3. ábra MBTI modell
Forrás: https://marcr.net/marcr-for-career-professionals/career-theory/career-theories-and-theorists/myers-briggs-type-indicator-model-mbti-meyers-briggs/ (letöltve: 2021.12.22.)

Mindegyik modell alkalmas az oktatási környezetben megjelenő interakciók feltérképezésére. Ezek közül mi a Riemann–Thomann modellel foglalkozunk a továbbiakban és erre a modellre építjük fel az oktatási környezetben használható tanulói aktivitásra épülő módszertani rendszert.

2. A nyolc kommunikációs típus jellemzése és használhatósága az oktatásban

1989-ben Schulz von Thun kommunikációs szempontból a Riemann–Thomann ábrát tovább bontotta. Egy olyan tipológiát alkotott, amely nyolc különböző kommunikációs stílust tartalmaz (4. ábra), illetőleg egy ember kommunikációs stílusát nyolc személlyel szemlélteti (5. ábra), amelyen keresztül a berögzült megoldások érthetőbbé válnak (Schulz von Thun 2018).



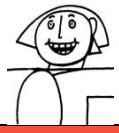
4. ábra Schulz von Thun-féle 8 kommunikációs stílus
Forrás: Gramm (2012: 130) alapján saját szerkesztés

A megismert Riemann–Thomann keresztből kiindulva az emberi kommunikációs stílusok is elég jól elhelyezhetők. Az emberek lehetnek spontánok és rugalmasak (változás pólus) vagy konzervatívok és következetesek (állandóság pólus), emberközpontúak (közelség pólus) vagy feladatközpontúak (távolság pólus). Ezek mindegyike egyformán fontos és értékes, csak más és más. A hatékony interperszonális kommunikáció megértéséhez egy oktatónak mind a négy terület tulajdonságait ismerni, érteni és használni kell tudni. Minden emberben mind a négy megtalálható, csak különböző erősségben. Hasznos, ha felismerem, hogy a másik fél éppen melyik pólust használja, hogy megfelelően tudjak vele kommunikálni.

Ha például olyan tanulóval találkozom, akinek nagy a távolságtartása, akkor tudom, hogy jelenleg a gondolkodás területén erős, ahol az objektivitás és a logika szabályai fontosak. Ebben a pillanatban nem lenne hasznos, ha a pedagógiai folyamatban érzelmi érvekkel próbálnám meggyőzni őt.

Nagyon fontos megjegyezni, hogy az emberek nemcsak az egyik póluson helyezkednek el, hanem különböző időpontokban és különböző kontextusban különböző viselkedési preferenciákat mutathatnak. Klasszikus példa erre az az oktató, aki a munkahelyén meglehetősen távolságtartó, a családjával és a barátaival viszont érzelmesebb. Amit egy személy jelenleg mutat, nem feltétlenül kell, hogy kongruens legyen legmélyebb énjével. Itt inkább arról van szó, hogy tisztábban felismerjem, hogy a Riemann–Thomann féle kétpólusú állapotok közül az oktatási folyamatban a tanítványom vagy kollégám itt és most melyikben találja magát, mit mutat meg magából és milyen értékeket képvisel egy adott témában. Ha valaki a rugalmas munkaidő témájában konzervatívnak mutatja magát, összhangban az állandósági pólussal, ahol fontos a rendszeresség és a kiszámíthatóság, az nem jelenti azt, hogy ez a személy elvileg konzervatív ember. Ugyanez a személy például a gépjárművezetés közbeni viselkedés témájában nagyon laza (inkább a változás pólushoz igazodó) hozzáállást mutathat.

A modell professzionális kommunikációban való hasznosításához a négy pólus törvényszerűségeinek és értékeinek ismereteiből, az oktatók képesek megfelelő kommunikációs módokat, stratégiákat kifejleszteni. Például egy kollégával a rugalmas munkaidőről beszélgetek. Ha ő egy állandóság ellenpólus számomra, akkor az egyén nagyobb szabadsága nem lenne értékes érv számára a rugalmas munkaidő esetében. Ha azonban megemlítem, hogy a magánéletét könnyebben tudja akkor szervezni, ha rugalmas munkaidőben dolgozik, akkor az ő értékrendjét szólítom meg.

A **rászorulónak mutatkozó** stílus célja, hogy tehetetlennek és túlterheltnek mutassa magát, és azt az érzést keltse a másikban, hogy segíteni, dönteni és felelősséget vállalni - különben minden elveszik	A **társfüggő** stílus a türelmesen hallgató és tanácsadó, aki mindig kész közbelépni, hogy a gyengéknek és a kiszolgáltatottaknak segítsen, még saját kimerültségi szintjén túl is; ő maga nem szorul senki másra.	Az **önzetlen** stílus érzékeli mások kívánságait és szükségleteit, és önfeláldozóan és alárendelten szolgálja őket; önmagát értelmetlennek és értéktelennek érzi; lenézi önmagát.	A **távolságtartó** stílus láthatatlan falat húz maga köré, hogy senki se jöjjön túl közel; formálisan és személytelenül kommunikál, tartózkodó és nem mutat érzelmeket.
			
Az **agresszív-leértékelő** stílus ellenséges másokkal szemben, és lekezelően bánik velük, hajlamos az egyének és egész csoportok provokálására, megalázására és lealacsonyítására.	Az **irányító** stílus, irányítani és kontrollálni akarja az eseményeket és az embereket, úgy hogy azok az ő irányítása alatt maradjanak, és így haladjanak; gyűlöli a kiszámíthatatlanságot, a káoszt és a tehetetlenséget.	A **magamutogató** stílus arra törekszik, hogy pozícionálja, és jó fényben tüntesse magát olyan technikák segítségével, amelyek lenyűgözik a többieket; szereti magát tökéletes-ebbnek beállítani, mint amilyen valójában.	A **beszédes, dramatizáló** stílus élvezi, ha emberek veszik körül, és az érzelmek bemutatásával lenyűgözi őket; mindenki szórakoztatására a figyelem középpontjává teszi magát.

1. táblázat Schulz von Thun-féle 8 kommunikációs stílus jellemzői
Forrás: Gramm (2012: 133–134)

Természetesen mindenkinek megvan a modellben a saját helye, általában ez az egyik pólus, ahol a legszívesebben tartózkodik, amilyen stílusban kommunikál. Attól függően, hogy melyik pólust részesíti előnyben és melyiket mennyire mellőzi, különböző személyiségekkel találkozunk az iskolában. Egy oktató személyisége nem szabad, hogy megakadályozza abban, hogy az FR ábra más negyedében tartózkodó tanulókkal hatékonyan kommunikáljon, bármelyik pólusban lévő kollégával együttműködjön. Ha megértem és beszélem a másik fél nyelvét, akkor egy elfogadó oktató kép alakult ki a tanulókban és a pedagógiai siker így valószínűbb.

Fontos megjegyezni, hogy a kommunikációs stílusokat nem szabad értékelni, sorrendbe tenni, nem teljesen negatívak (és nem is teljesen pozitívak). A besorolások is relatívak. Mindig a másik fél kommunikációjának érzékeléséből adódik, vagyis abból, hogy mit mutat magából. Schulz von Thun is megerősíti (2006), hogy mindegyikünkben benne van az összes stílus, de egy „preferált" stílus jelenik meg a kommunikációban is, ha az nem tudatos. Például ha egy tanuló, aki a rászorulónak mutatkozó stílust használja, úgy keresi a kapcsolatot egy másik diákkal vagy tanárral, hogy kimutatja rászorultságát, és hagyja, hogy mások segítsenek neki. Egy agresszív leértékelő stílusú tanuló úgy próbál kapcsolatot találni, hogy provokál másokat. Az előbbi kerüli az erő, az utóbbi a gyengeség kimutatását.

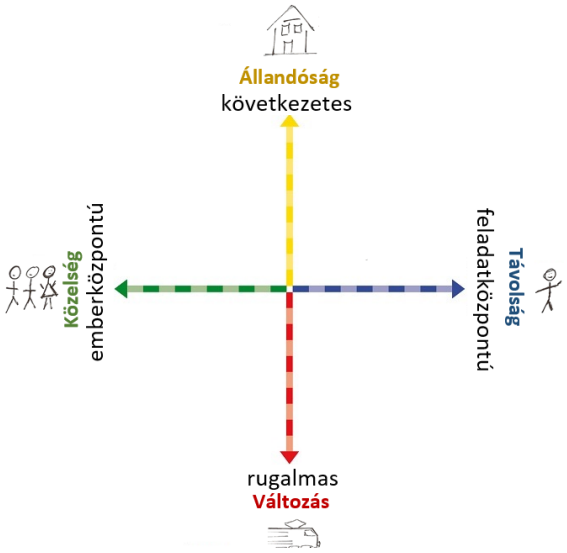
Az 1. táblázatban azok a kommunikációs karakterek jelennek meg, akik viszont kommunikációs szempontból ördögi körökbe zárhatják magukat, egymást. Az ábrán az alsó sorban látható azonban, hogy a negatív attitűdöt pozitívra is lehet fordítani, de az egyetlen pozitív (segítő) névhez negatív ellenpéldát is lehet adni.

Vegyünk egy példát, a változás pólust. Itt jelenik meg a közelség oldalon egy olyan oktató, aki szívesen mutatja meg magát a külvilágnak, konferenciákra jár, érvel és kiáll egy ügyért (ez megfelel a magamutogató kommunikációs stílusnak). Mellette, a távolság oldalán található az aktív, de feladatorientált tanár, amely nagyon ügyes abban, hogy miként kell a tanulókat új témákra motiválni (ez a beszédes, dramatizáló kommunikációs stílusnak felel meg). A változás pólusnál dolgoznak azok az oktatók, akik szeretnek kimozdulni a szervezetből és merik megmutatni magukat, akiknek a jó minőségű pedagógiai munkájukhoz az iskola támogató légkörére és biztonságára. Mindketten szeretik a jutalmazást és a motivációt, főleg ha ez pl. a kötetlen munkavégzésben nyilvánul meg.

Schulz von Thun kommunikációs elmélete, amit Riemann négy félelemformájára épített, komoly segítség lehet egy tudatosan gondolkodó és dolgozó oktató, tanácsadó számára.

3. Asszertív kommunikáció a Riemann–Thomann rendszerben

Egy oktatási helyzetben fontos kérdés, hogy miként érvényesülünk a partnerekkel szemben. Ha csak agresszív kommunikációt használ egy oktató, akkor valószínleg nem veszi figyelembe mások igényeit, tehát ne lepődjön meg, ha a tanítványai ezt gyorsan megtanulják és bumerángként tér vissza. A meggyőzéssel tartósabban lehet érvényesülni, mint a fenyegetéssel. Akkor meggyőző valaki, ha meg tudja saját nézeteit, véleményét értetni másokkal, valamint ő is arra törekszik, hogy tanulói véleményét megértse. Ahhoz, hogy szakmailag fejlesszünk valakit, „magunkkal kell vinnünk”, nem pedig felülbírálni őt. Ezért az asszertivitás, párosulva a mások meggyőzésének képességével, alapvető soft készség. A Riemann–Thomann modell szempontjából egyik negyedben sincs senki az élen az asszertivitás tekintetében (5. ábra). Azonban egy oktatónak meg kell tanulnia minden negyedben a hatékony kommunikációs formákat. Ez elég nehéz feladat és az új dolgok kipróbálásához bátorságra, rugalmasságra is szükség van. A változásra hajlamos tanulók és oktatók itt előnyben vannak. Valószínűleg úgy fogják fel ezt, mint egy új viselkedés kipróbálásának lehetősége. Más a helyzet az állandó tulajdonságokkal rendelkező emberek esetében. Tehát az oktatóknak néhány alap viselkedési formát érdemes kipróbálni, hogy asszertíven tudjanak kommunikálni minden kvadránsban.



5. ábra Emberi kommunikációs alaptípusok Riemann–Thomann rendszerben
Forrás: https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (2021.12.22.)

4. Asszertív kommunikációs ajánlások oktatók számára

4.1. Tűzzön ki maga elé reális oktatási, nevelési célokat!

Ha nem tudja egy oktató, hogy pontosan mit akar elérni, mások sem fogják észrevenni. Koncentráljon azokra a pontokra, amelyek fontosak a számára. Képzelje magát a tanulók helyébe és gondolja végig, hogy milyen érveket fog használni. Kvadránsonként ki kell építeni alternatívákat. Nem fog meggyőzőnek és magabiztosnak tűnni, ha az oktatás folyamán egy jobb gondolat ellenére ragaszkodik a saját álláspontjához. Ebben az összefüggésben fontos a tanulókkal való hálózatos gondolkodás képessége, amely lehetővé teszi, hogy egy másik érvelést értelmesen összekapcsoljuk a sajátunkával.

4.2. Tényszerűen kommunikáljon képzés során!

Ha növelni akarja egy oktató az asszertivitását és a meggyőzőképességét, soha ne kerülje a konfliktusokat. Fogadja el, hogy másoknak más a véleménye. A problémás helyzetek kezelésében a varázsszó az „érzések megértése". Ezután már a tények állhatnak az előtérben. A tényszerű információkat is át kell adni egy tanulónak. Ugyanez a technika akkor is segít, ha kisebbségben van a véleményével. Így a kapcsolati szintről a tényszintre léphet az oktató. Fel kell tehát készülni arra, ha kimutatja az érzelmeit, mindig lesz valaki, aki az érzések szintjén akar vele találkozni. Érveljen barátságosan és nyugodtan, olyan mondatokkal, mint például: *Ez az én véleményem, ha más vélemény is van, szívesen meghallgatjuk*.

4.3. Nyugodt, előrevivő kommunikációt folytasson egy oktató!

Passzív ellenállás esetén más technikára van szükség. Ha azt veszi észre a tanár, hogy a másik fittyet hány rá, lépjen az önfeltárás szintjére, és fejezze ki, mit érez, és mit kér ebben a helyzetben: *Úgy érzem, hogy itt falba ütközöm, és szeretném ezt tényszerűen feltárni*. Igaz, ezt nem könnyű megtenni, de ha egy zűrös helyzetben tényszerűen kifejezi a saját érzéseit, erősnek tűnik a diákok szemében. Ha el tudja magyarázni, hogyan alakult ki egy helyzet az oktató szemszögéből és milyen változtatási vágyakat társít hozzá, a többiek hamar követni fogják a nyugodtabb vizekre. És pontosan ezt akarja elérni. Maradjon egy oktató nyugodt és higgadt. Találja meg a belső távolságot magától és a tanuló hozzáállásától is. Nem minden ellenérv személyeskedés, és minél több váltakozás típusú résztvevő van jelen, annál élénkebb lesz a beszélgetés. A vélemények ütköztetése nem más, mint az érdeklődés egyértelmű kifejezése egy fontos ügyben és bizalomról tanúskodik. Ha ezt a gondolatot az oktató befogadja, akkor remélhetőleg könnyebben meg tudja majd őrizni a hidegvérét, és így újabb lépést tehet előre asszertivitásának és meggyőzőképességének fejlesztése terén.

4.4. A pedagógiai folyamatban használja a testbeszédet!

Természetesen a megfelelő gesztusok és arckifejezések segítenek abban, hogy egy oktató az érveinek nagyobb hangsúlyt adjon. Végül is a kommunikáció kétharmada nem verbális, így ezt a tényezőt nem szabad alábecsülni. A szabály: akkor lehet meggyőző, ha hiteles. Semmi sem rosszabb, mint a betanult viselkedés, amely nem az oktató önmaga. Ha állandó típusú egy oktató, tehát nyugodt és megfontolt, akkor a temperamentumos, expanzív gesztusok és a mimikai színészkedés nem neki való. Minél messzebb van az x-tengelyen a változás felé, annál izgatottabb lehet a testbeszéde. Ha lehet, érdemes visszanéznie az oktatónak magát. A pedagógusképzésben néhány helyen van olyan tantárgy, ahol a hallgató óráit vagy óra részletét felveszik, majd utána elemzik. Ez mindig hasznos. Ezeken az órákon azt vettem észre, hogy a hallgatók a saját maguk legszigorúbb kritikusai, és alig tudják kifejteni, hogy mit találnak jónak önmagukban, de arról sokat tudnak beszélni, hogy mit nem. A másoktól kapott visszajelzésekkel együtt viszont nagyon gyorsan ráéreznek arra, hogy hol használhatnak esetleg több-kevesebb gesztust vagy arckifejezést. Néhány példát sorolok fel Peters-Kühlinger és Friedel (2012) alapján arra vonatkozóan, hogy mit érdemes gyakorolni:

- A pedagógus ügyeljen arra, hogy öntudatlanul ne jelezzen elutasítást vagy megvetést a tanulójának, például szemöldökének összehúzásával vagy szája sarkának lehúzásával. A mosoly viszont – tudatosan, de őszintén használva – jóindulatot és nyitottságot jelez.
- A gesztusok olyan tudattalan jeleket is küldhetnek, amelyek gyengítik a mondanivaló meggyőző erejét. A kezeit a testétől bizonyos távolságra, nyitottan érdemes tartania. Gesztusai ne tűnjenek idegesnek, azok, akik a karjukkal túlzottan hadonásznak, általában elrettentő hatással bírnak.
- A testtartás a Riemann–Thomann kereszt minden kvadránsában egyformán fontos. Fontos, hogy a tanulók egyenesen és nyitott kartartással lássák az oktatót. A helyes testtartáshoz tartozik az egyenes állás vagy ülés, és az, hogy a lábakat nem érdemes összekulcsolni, még akkor sem, ha egy pódium mögött áll. A tanulóközösség talán nem látja a lábat, de érezni fogja a bizonytalanságot.
- Az oktató ügyeljen arra, hogy mindenkivel egyenletes szemkontaktust tartson. Beszéd közben soha ne fixáljon egy személyt, és ne nézzen ki az ablakon. A meggyőzőképessége azonnal csökkeni fog.

Egy intézményben a megfelelő kommunikációra és az osztályokban, csoportokban a hatékony konfliktuskezelésre mindig hat a résztvevők személyiségbeli különbsége. Megfigyelhető, hogy ezek a különbségek gyakran előidézik ezeket a zavarokat, és a helyzetek nem megfelelő kezelésével időnként személyek közötti harcokká eszkalálódnak. Az olyan megjegyzések, mint *nagyon idegesít a változékonyságával*; *nem bírom elviselni a dominanciáját;* vagy *a csoporton belüli letargia lelassít minket*, nemcsak a célok, elvek terén fennálló tényszerű konfliktusokra utalnak, hanem a résztvevők eltérő személyiségére is (Gurieva–Redlich 2019).

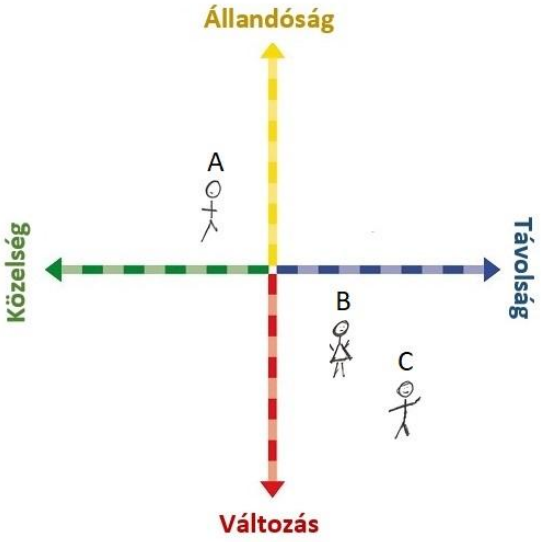
A személyiség a kommunikációs stílusokban jelenik meg, fejeződik ki. Itt a kommunikációs stílusok alatt a kommunikáció bizonyos formái iránti egyéni preferenciákat értjük. Például ugyanazon helyzetben az egyik személy inkább tartózkodó és hallgatag, a másik kezdeményez és beszél. Az eltérő kommunikációs stílusok az iskolai közösségekben előforduló konfliktusok indikátorai, okai és következményei. Általában későn tudatosulnak, hogy miként ismerhetik fel az oktatók, fejlesztők, mediátorok a csoportokban a kommunikációs stílusok konfliktus szempontjából releváns különbségeit. Előfordul, hogy az eltérő kommunikációs stílusok miatt a résztvevők között feszültségek keletkeznek és ez megakadályozza a hatékony pedagógiai folyamatot. Tehát egy oktató kommunikációs stratégiai eszköztárának nagyon szélesnek kell lenni, hogy segítse tanulói hatékony fejlődését, döntéshozatali képességük fokozását és a konfliktusok megoldásához is azonosítania kell a kommunikáció egyes formáinak egyéni preferenciáit.

A Riemann–Thomann kereszt az oktatásban résztvevőknek jelzi, hogy a kommunikációs partnerek konfliktusa és az eltérő vélemények kölcsönös hibáztatása mögött eltérő szükségletek állnak. Ezeket a különböző szükségleteket meg kell érteni és el kell fogadni ahhoz, hogy mindenki számára elfogadható utat találjunk a konfliktusból. Amint a háttérben meghúzódó motívumok minden résztvevő számára világossá válnak, a kölcsönös megértés egyre könnyebbé válik.

Láthattuk, hogy Schulz von Thun (2006) a kommunikációs helyzetekben négy motivációs tendenciát azonosít, amelyekben minden emberi megnyilatkozás egy orientációt mutat. Egy oktatási helyzetben ezek a preferenciák a válsághelyzetekben és a konfliktusokban gyorsan kiderülnek. Ebből adódik, hogy sokszor jelenik meg az oktatási folyamatban résztvevőknél az, hogy a felek készsége a különböző viselkedések elfogadására csökken. Ennek megfelelően nő a vágy, hogy a másik változtasson. A két dimenzió, az állandóság kontra változás és a közelség kontra távolság, egy kétdimenziós mezőt hoz létre, ahol a kommunikációs partnerek egy a pólus felé tolódnak el. Ez az ún. dinamikus modell. Tehát két ember relatív helyzete egy mezőben is ellentétesen élhető meg, még akkor is, ha mindketten

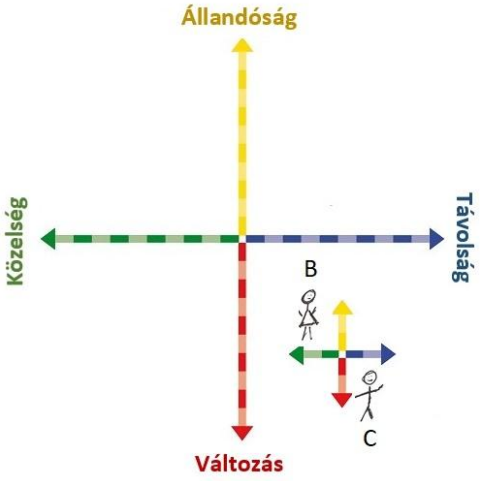
meglehetősen hasonlónak tűnhetnek más emberekhez képest. Ezek a relatív pozíciók egy bizonyos krízishelyzetben megváltozhatnak.

Vegyünk például 3 tanulót. A 6. ábrán látható, hogy az „A” tanuló kommunikációs stílusa a közelség–állandóság negyedben található. Így a hatékony kommunikációs stratégiákat innét kell kiválasztanunk. A „B” és a „C” tanulók viszont a távolság–változás negyedben vannak. Így a kommunikációs stratégiája egy oktatónak más kell, hogy legyen.



6. ábra Az oktatásban résztvevők lehetséges kommunikációs pozíciói
Forrás: https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (letöltve: 2021.12.22.) alapján, saját szerkesztés, 2021.

Ha viszont a 7. ábrán látható „B” és „C” tanulót vizsgáljuk, akkor hiába vannak mind a ketten a távolság–változás negyedben, a kettőjük közötti kommunikációban problémák lehetnek. Hisz a „B” tanuló a „C” tanulóhoz képest a közelség–állandóság negyedben található.



7. ábra Az oktatásban résztvevők relatív kommunikációs pozíciói
Forrás: https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (letöltve: 2021.12.22.) alapján, saját szerkesztés, 2021.

A helyes oktatói kommunikáció az, amely mindegyik dimenziót támogatja. Úgy is kifejezhetjük, hogy egy oktató akkor sikeres, ha képes más érzelmeit átélni, kicserélni. Ez néha bizonyos szerepjátékot követel, ami hozzájárul a tanulók mélyebb megértéséhez. Így nem meglepő, hogy a kiegyensúlyozott oktatók általában nagyon jól tudnak kommunikálni. A Riemann–Thomann rendszerben érzelmi szempontból ezek a kommunikációs stílusok bizonyos félelmek és szorongások kifejeződései. Például ha egy tanuló úgy érzi, hogy a másik félnek üldöző kommunikációs stílusa van, akkor egyértelmű távolságtartást hoz létre más emberekkel szemben. Ez a diák fél a függetlensége csökkenésétől és nem is tudja egyértelműen kifejezni az erre irányuló igényét. Ehhez képest a mások közelségének elvesztésétől való félelem arra vezethet, hogy csak a beleegyező és harmonizáló oldalát mutatja és kommunikálja, azaz vonzó magatartást kommunikál. Az állandóságra utaló kommunikációs mintához hasonlóan viselkedik: a káosz kiszámíthatatlanságától való félelem olyan interakciós formához vezet, amely kiküszöböli az emberi árnyalatokat, illetőleg az ellenőrzésre és az előre tervezésre koncentrál. Vagy a figyelemelterelő interakciós minta a megállásból adódó szorongását vagy inkább a változás iránti éhséget árulja el (Schultz von Thun 2006).

A sikeres kommunikáció szempontjából nagy jelentősége van annak, ahogyan önmagunkat bemutatjuk és visszajelzéseket adnunk. Ezen nem a puszta önreprezentációt, hanem a belső élmények kifejezését is értjük. Az önfeltárulkozás mértékével, amelyet minden kommunikációs helyzet tartalmaz, a megnyilatkozó tanár szabályozza annak a betekintésnek a mértékét, amelyet másoknak ad, hogy megértsék belső élményeit. Ha jól csinálja az oktató, akkor ezzel az érzelmi kontroll és az érzelemkifejezés közötti belső élményt, – röviden érzelemkifejezést – tanítja meg a tanulóinak. De ez nem a teljes belső átélt érzések mértékét mutatja be, hanem csak a kimondott tartalmakat. Már ezzel is fontos példát tud adni egy diáknak és gyakran egy felnőttnek is. Gondoljunk például egy felnőttképzésre vagy egy szülői értekezletre. Minél többet elárulok magamról, annál többet elárulnak a résztvevők is magukról.

Nézzük meg a velünk átlósan szemben lévő kvadránst. Ezt a mezőt a saját magunk tükörképének is nevezhetjük. Gyakran segít, ha célzottan használjuk ki ennek a típusnak a pozitív tulajdonságait. Például, ha az oktató a közelség–állandóság kvadránsban van, az ő ellenpárját távolság–változás típusú tanulók alkotják. Az oktató számára a „nyíltan kimondja a véleményét” stílus jön be. Ez az elfogadható visszajelzési stílus, de a tanulónak az oktató közvetlensége miatt nehéz a visszajelzést elfogadni. Mivel az oktató nagyon kapcsolatközpontú, ezért a kritikus kérdéseket is könnyedén, körültekintően és elismerően tudja kezelni. Az ellenkező oldalon lévő tanuló, a kritikát csak nagyon differenciáltan fogadja el, vagyis alapos vizsgálat után. Nem jó módszer, ha a másikat arra kényszeríti a visszajelzés, hogy bizonygassa az igazát. A pedagógiai előnye a megfelelő és hatékony visszacsatolásoknak, hogy a tanuló ezt is megtanulja és az oktató vagy a társai felé alkalmazza (Peters-Kühlinger–Friedel 2012).

Összefoglalás

Tehát mindannyiunknak rendszeres visszajelzésre van szüksége, hogy stabilak maradhassunk, fejlődhessünk. Egy ember sem tud megváltoztatni semmit, ha nem képes nyíltan és őszintén tükörbe nézni, és elismerni, hogy neki is vannak hiányosságai. A kritikai képesség viszont magában foglalja a másokkal szembeni kritika megfelelő megfogalmazásának képességét is. A visszajelzés elengedhetetlen mindazok számára, akik tanulnak. Erősíti a kölcsönös megértést, segít a bizalom kiépítésében és javítja az eredményeket. Senki sem szeret fejlesztő visszajelzést hallani, és sok oktatónak nehézséget okoz, hogy a fejlesztő visszajelzést a helyzetnek megfelelő módon fogalmazza meg. A visszajelzéseket tehát nem mindig fogadják a tanulók szívesen. Ezért szükség van néhány szabályra. Ezért rendkívül fontos, hogy a

visszajelzéséhez is megfelelő módszert válasszon az oktató. Ez a FR rendszer független, de megállapítható, hogy egyik kvadráns sem képes optimálisan fejlesztő visszajelzést adni vagy elfogadni. Ezért olyan visszajelzéseket célszerű adni, amelyek nemcsak egy személyiségtípusú tanuló számára érthetőek, motiválóak.

- Az oktatásban ideális esetben egy beszélgetés, vagy a személyes odafigyelés hatékonyabb, mint egy e-mail. Ily módon a másik ember nem veszíti el arcát, és általában nyitottabb.
- Az oktató fogalmazzon meg én-üzeneteket. Az általánosítások és az általános kijelentések senkinek sem segítenek. Beszéljen személyes észrevételeiről és benyomásairól, és mondja el, mit tenne, és nem.
- Legyen konkrét és konstruktív. A visszajelzésnek érthetőnek kell lennie, hogy az elfogadható legyen. Alternatív megoldásként az oktató tegyen fel kérdéseket. Ily módon lehetővé teszi a tanuló számára, hogy maguk találják meg a megoldást. Egy jó visszajelzés soha nem vált ki nyomást, csak a gyanú vagy kétely érzését ébreszti fel a tanulóban (Mészáros 2015).

Irodalom

Brokenau, P.–Ostendorf, P. 1993. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 28(2).

Gramm, S.E. 2012. The Enneagram and Schulz von Thun's Psychology of differential communication. *The Enneagram Journal* 12: 115–143.

Gurieva, S.–Redlich, A. 2019. Development and Construction of a Four-dimensional Instrument in Working Groups Advances in Social Science. *Education and Humanities Research* 331. https://www.atlantis-press.com/proceedings/ismge-19/125912479 (letöltve: 2021.11.21.)

https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (letöltve: 2021.12.22.)

Mészáros A.–Baróti E. 2013. *(Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban* Győr: Széchenyi István Egyetem.

Mirnics Z. 2006. *A személyiség építőkövei.* Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Myers, I.B.–McCaulley, M.H.–Most, R. 1985. *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Neidhard, F. 1999. *Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen. 3.* Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Peters-Kühlinger G.–Friedel, J. 2012. *Soft Skills.* Haufe Lexware.

Schultz von Thun, F. 2006. *Miteinander Reden 1 – Störungen und Klärungen.* Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Schultz von Thun, F. 2018. *Hiteles és helyzethez illő kommunikáció – Személy, szituáció és belső csapat.* Budapest: Háttér Kiadó.

Von Schlippe, A.–Frank, H. 2013. The Theory of Social Systems as a Framework for Understanding Family Businesses. *Family Relations* 62(3): 384–398.