

KIRIPOLSZKY MÁRIA—NAHÓCZKYNÉ LUDÁNYI ÁGNES

**PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS SZEREPTISZTÁZÁS HALLGATÓI
CSOPORTMUNKÁVAL A TANÁRKÉPZÉSBEN
(TERVTANULMÁNY)**

ABSTRACT: Teacher training should lay down the foundations of what we call "training students to become intellectuals" and also the professional competence of would-be teachers. In this process it is very important to form abilities that the teaching profession requires to generate interest in self-knowledge. At present teacher training preserves the attitudes prevalent in childhood and adolescence.

The would-be teachers' views concerning their profession are based, on the one hand, on traditional stereotypes that live in society, and on the other hand on social roles they played during their schooling and on social situations they were involved in.

These hidden dangers in themselves which make it impossible to adopt child-centred attitudes in teaching. If dealing with children, paying attention to children becomes of secondary importance, the teacher will not be able to spot talent, to develop talent.

In the 1988/89 academic year the Department of Psychology of the Teachers' Training College in Eger worked out a research project. We deal with the student's career adaptation and their coming to terms with their role as teachers.

We are trying to develop their pedagogical abilities with group-work. 179 students participated in the project, out of them 114, in the experimental group 75 of them made the control group. The methods we used were the following in interview was conducted with 30 randomly chosen students, then we applied the attitude scale (Bogardus-Park, Thurston, Likert, Super, CPI, Leary). The above mentioned are under mathematical and statistical analyses. The results of this part of the programme is now under mathematical and statistical analyses. In the first half of the programme we worked out programmes aimed to develop emotional life and self-knowledge.

Tanulmányunkban vázolni kívánjuk azt a pszichológiai kutatómunkát, amely a belső szelekció kidolgozására irányuló kutatásba illeszkedik. Fejlesztő programunkkal a hallgatók pályával való azonosulását, a jobb beválást szeretnénk biztosítani. Ugyanakkor a program eredményeként remélhetőleg láthatóvá válnak már a képzés első felében azok a hallgatók, akik a pályához inadekvát személyiségjellemzőkkel bírnak.

A kutatás elméleti alapjai

A pedagógusképző intézményektől jól körvonalazott, kidolgozott elvárásrendszer kéri számon, hogy magas színvonalon képzett, oktató-nevelőmunkára alkalmas pedagógusok kerüljenek a pályára. Azt is leírja, hogy hogyan működjenek mint értelmiségiek, sőt bizonyos személyiségjellemzőket is előír. Ilyenek például: önfegyelem, altruizmus, kreativitás, döntési képesség stb. Mindezek mint szocializáló hatóerőt festik meg az ideális pedagógus képét, aki hatékony és jól funkcionál a pályán.

A felsőoktatásban végzett kutatások szerint a képzésben erre irányuló törekvéseket nem sikerült letapogatni.

Milyen képzési forma tesz például értő, jól kommunikáló, autonóm, kreatív pedagógussá egy hallgatót? Valójában a pálya egyetlen részterülete, az oktatómunkára való felkészítés jelenik meg a négyéves képzési rendben. Erről ír S. Faragó Magdolna, amikor megállapítja, hogy "ha a képzési célok ismereti és képességszinten többé-kevésbé megvalósulnak is, ez nem jelenti azt, hogy egyben automatikusan motivációs erőként hatnak."¹ Indokolt tehát annak ismerete, hogy milyen pályaspirációval indulnak hallgatóink a tanárképző főiskolánkon. Ha ezeket ismerjük, akkor lehetővé válik attitűdjeik alakítása, esetleg korrigálása a képzés folyamán. Továbbá abból kell kiindulnunk, hogy a pályaképük egyrészt azokon a konvencionális sztereotípiákon alapulnak, melyek a társadalomban élnek, másrészt saját megélt szereptalálkozásaikon, melyekkel iskoláztatásuk folyamán szembesültek. A saját aspiráció viselkedési szándékként fogható fel, mely szervezi a választásaikat, döntéseiket.

Elővizsgálataink szerint sok esetben sem a pályakép, sem a saját elvárás — mint a pályaatitűd két komponense — nem kedvez a képzési célok megvalósításának. Abban az esetben sem, amikor a hallgató saját döntése alapján kerül a főiskolára.

A pályaatitűd hierarchikus kognitív-motivációs struktúrájában a szereppel való azonosulás első kezdeményei nem, vagy alig mutatkoznak meg. Gyakran saját

elvárásaik sincsenek, hiszen az átirányítás más felsőoktatási intézményből csak a tanulás lehetőségét adja meg, de nem a saját választás megvalósulását.

Bár a képzés a pályaszocializációban csak egy közbülső állomás, mégis magára kell vennie az előző és a következő szakaszok szocializációs terheit. Pályaválasztási és pályaszocializációs szempontból a más intézményekből átirányított hallgatók éretlennek minősíthetők, számukra nem elégséges az a képzési forma, amit a pályára készülőknak kapnak. Mivel kétféle képzési mód megvalósíthatatlan és irreális is, így olyan megoldási lehetőség keresése a cél, amelyben "mindkét" tábor személyiségéhez adekvát fejlesztési programot kap.

A címben megfogalmazott szereptisztázás és pályaszocializáció külön választása csak didaktikus, valójában bármelyikben van a hangsúly a kutatás folyamán, egyben a másik is változik, elmozdul.

A szereptisztázás meghatározásakor Goffman szerep-definíciójából indulunk ki, miszerint a "szerep az a tevékenység, amikor az egyén bizonyos pozícióban, helyzetben a normatíváknak megfelelően és ezek alapján cselekszik".² Ezért tehát, ha elemezzük a hallgatók képzésben elfoglalt pozícióját és helyzetét, amelyben működnek, tevékenykednek (órák, feladatok, oktatótól függő helyzetek), akkor az előző iskolai évek sémáit fedezhetjük fel. Nincs a főiskolán sem másfajta helyzetrendszer, elvárásrendszer, amely a hagyományos diákszerepet és annak összes tevékenységformáját átstrukturálná. Ily módon a képzésben előírt helyzetük nem jelent átmenetet, tájékozódási pontok megismerését egy gyermek-felnőtt mezőváltáshoz.

Az átstrukturálás alapelve a passzivitásból az aktivitásra váltás, aktivitásra készítés. Jelenlegi képzési rendszerünk azonban nem kedvez ennek az elvnek, pedig az az oktatói "átadás, amiben a befogadó passzív marad, deformálja az ismeretet".³

Ha azt is elfogadjuk, hogy a szocializáció olyan egyensúlyteremtés, ahol az idősebbektől átvett ismeret ötvöződik a *saját* felfedezéssel, akkor ezt is indokolt beépíteni a képzésbe. Ebben az egységteremtésben a konformitás és kreativitás van jelen. Véleményünk szerint a jelenlegi passzív befogadó hallgatói szerep inkább a konformitásra predesztinál, mintsem a kreativitásra. Munkába álláskor pedig mégis az utóbbit kéri számon a pedagógustól.

A spontánnak érzett mindennapi viselkedés szociálisan előírt, meghatározott normák szerint zajlik. Ezeket a személyiségfejlődés során kell tanulni és begyakorolni. Ennek megfelelően a pedagógus szerepviselkedés normái is tanulhatók, gyakorolhatók csak úgy kell felépíteni a hallgatók kapcsolatrendszerét — amelyben élnek —, hogy az *együttműködés* keretében tanuljanak meg kontaktus-árnyalatokat.

Ebben a szocializációs munkában az oktató feladata, hogy az együttműködés keretét megteremtse, és ott támogatója legyen az aktív másoknak. Megfigyeléseink szerint tehát a jelenlegi képzés konzerválja a gyermeki (általános iskolai) és a serdülőkori (középiskolai) szerepmagatartás. Hasonló működési sémák dolgoznak és szabályozzák az oktató-hallgató viszonyt is. (Függés, órarend, befogadás, szankciók, véleménynyilvánítás joga, jutalmazó rendszer stb.) A tanáré itt is a kezdeményezés, a döntés, a véleménynyilvánítás joga. Körvonalazott az ismeretszerzés, a teljesítmény szintje. Ugyanakkor a hallgató személyiségének más dimenziója legtöbbször érintetlen marad. Természetes, hogy az átmenet nélküli váltás után a pályára kerülve olyan pedagógus-szerepmagatartást hívnak elő, amit a szocializációjuk folyamán megélték. Vagyis: oktatnak, döntenek a gyerekek helyett is, ők a kezdeményezők, véleménynyilvánítók stb. A pályával kapcsolatban soha ki nem próbált viselkedés nem működőképes, csak a látott minta mentődik át. Nem valósul meg a szerepkészlet kidolgozása, megpróbálása. Így az sem lesz tanult, hogy *önmagában és társas környezetében* tudjon változásokat kezdeményezni. Pedig a pályaszocializációnak és a beválásnak is az igazi kritériuma éppen a saját személyiség és környezet eredményes kezelése.

Ha az identitás szociális interakciókon keresztül alakul, és azok teszik lehetővé fenntartását, akkor a gyermekszerepből ismert interakciókat ismételve a szakmai identitásnak még az alapját sem teremthetjük meg. "Sem a kutatás, sem a tételes pedagógiai pszichológia nem fordított elég figyelmet arra, hogy milyen a pedagógus a reális, mindennapos pedagógus-tanuló interakcióban. Hogyan nevel, hogyan hat tanítványaira, vagy hogy torzul el a pedagógusszerepről alkotott felfogása különböző munkahelyi ártalmak hatására".⁴

Munkánk valójában ezeket a területeket célozza azzal a megjegyzéssel, hogy szerintünk nem torzul a szerepfelfogás egyetlen munkahely hatására sem, mivel azt céltudatosan nem is alakítottak.

A pedagógusképzésnek célja kell, hogy legyen az én-azonosság dimenzióinak együttes tisztázása. A társadalmi csoportban elfoglalt hely és szerep nem más, mint a szociális identitás, ezért rendkívül fontosnak tartjuk a szűkebb és tágabb értelemben vett csoporttagság átélését, az élmény tudatosítását, megfogalmazását. A dimenzió másik eleme – a személyes identitás – pedig a legegényibb adottságok (érzelem értelem stb.) együttese, ezért megismerésük mind az oktató, mind a hallgató számára elengedhetetlen a pályára készüléskor, illetve készítés szempontjából.

Alaphipotézisünk szerint ha olyan keretet adunk a fejlesztő programokkal, amikben a hallgatók megtanulhatják saját személyiségüket és a környezetet (ebben a

gyerek) alakításának módjait, akkor a pályakövetelményeknek sikeresebben tehetnek eleget.

Vagyis ha interakciós lehetőségeket kapnak, amelyek biztosítják az átkapcsolásokat, először a "gyermek"-szerepből "diák"-szerepbe, majd a "diák"-szerepből "felnőtt" szerepbe, akkor ezzel együtt a szakmára is alkalmassá tehető. Természetesen mindvégig hangsúlyozott a felnőtt-szerep elvárás, mert csak abban jelenhet meg a pedagógus, mint egyik lehetséges felnőtt-működési forma.

A fejlesztő program

1. Érzelemfejlesztő tréning

Célja az érzékenységfejlesztés, ami olvashatóvá teszi a másik felet, verbális jelzések nélküli, vagy azokon túli információk felismerését tanítja. Ezekben a foglalkozásokon mód nyílik a saját érzelmek felfedezésére, azok kezelésére. A társ jelenlétében megfigyelhető viselkedés expresszív egységeinek szerepe az interakcióban rendkívül fontos. Ha szűk ez a reflexrepertoár, akkor az interakcióban a másikban komplementer magatartást vált ki. Ha ez a repertoár bővül, akkor bővül a szociális környezet is. Ezzel tehát szintén a pályalkalmasságot célozhatjuk.

Az érzelemfejlesztő program során várhatóan megjelenik a Piaget-féle szocializációs elmélet alapján az érzelem-hangsúlyos korszak élménymaradványa. Szerinte ugyanis a szocializációt érzelmi, értelmi és szociális hangsúlyú szakaszok adják. Nála a szocializáció kritériuma a Másik. A másiktól kell eljutnia egy hatásnak az egyénhez, és az egyénnek kell valamilyen hatást gyakorolnia a másakra. A fejlesztő program ezért indul ki az érzelmeket centrumba helyező foglalkozások indításával. Egy modellált helyzetben újra felelevenítjük a decentralálás megtanulásának, beépítésének módját és esetleges korlátait.

A felnőtt élet és a pályaszocializáció eredménye és feltétele a másik észrevétele, a másik szempontjának érvényesülése. Véleményünk szerint az egocentrizmus nem egy adott életkor sajátja csak, sok esetben a felnőtt korról is "átmentődik" maradványa. Az érzelemfejlesztés ennek lerombolására irányul, illetve új szintézis megteremtésén dolgozik.

2. Értékfeltáró csoport-munka

Ez a Piaget szerinti kognitív hangsúlyos szakasz modellálása.

Célja az értékisztázás, az autonómia-kompetencia-élmény elérése.

A foglalkozásokon elérendő, hogy a hallgatók felfedezzék saját értékeiket, melyek mentén döntenek, illetve olyan értékeket dolgozzanak ki, amelyek rutinszerűvé teszik a hasonló szituációkban való eligazodást. A foglalkozást vezetőők számára kibontakozhat egy kognitív-motivációs struktúra, illetve annak változásai. Az önálló állásfoglalás, a konfrontációk színvonala autonómiát, kompetencia-élményt ad.

Feltételezésünk, hogy az előző félévi érzélemfejlesztés hatása ebben a szakaszban megjelenik, és az értékfeltárás-képesítés munkájában a csoporttagok referencia-pontként szerepelnek egymás számára, - megvalósítja ezzel az autonómia-homonómia egységet.

3. A Gordon-féle Tanári Eredményesség Tréning (TET)

A Piaget-féle szocializációs elmélet társas-társadalmi hangsúlyú szakasza ez.

A félév feladata, hogy a hallgatók előző két félévi érzélem- és értékfeltáró foglalkozások intrapszichés jelenségeit ötvözve, társas helyzetben érvényesíthesse azokat. Cél, hogy a társas hatékonyság növelése mellett, fejlődjön a kapcsolat-teremtési-kezelési készség. Rombolja le a Gordon elmélete alapján megfogalmazott tanári szereppel kapcsolatos mítoszokat, és tegye láthatóvá a személyes emberi arculatot.

Ez a szakasz szintetizáló jellegű, mert ha a fejlesztő programok jól működtek, akkor ennek eredményeképpen a pályán dolgozva a tanári-gyerek együttműködés jó lesz, mindkét fél sérülés nélkül éli meg ezt a kapcsolatot. Stabil és többé-kevésbé automatizálódott megoldási stratégiák biztosítják majd az eredményes interakciókat a gyermekkel, s nem fog bekövetkezni a reakció minőségi formálása. A "mítoszok" lényege ugyanis Gordon szerint, hogy a "Jó Tanárnak jobbnak, értelme-sebbnek, tökéletesebbnek kell lennie az átlag embernél. Felül kell kerekednie nap mint nap emberi esendőségén, egyszóval tökéletesnek kell lennie."⁵

A pedagógusok a mítoszok által előírt idealizált képpel vetik össze folyamatosan önmagukat. Ezt a mintát cseréli fel a program egyik elérhetőbbel, valóságosabbal, ami lehetővé teszi, hogy a korábbi szerepektől megfosztva képesek legyenek egy hatékonyabb pedagógusszereprenek megfelelni hallgatóink.

A kutatás eredményeinek felhasználása

Amennyiben a fejlesztő programok hatása egybe esik a céllal, a hipotézissel, akkor a pedagógusképzésbe való beillesztés indokoltá válik.

Elképzeléseink szerint a program elvégzése után három csoportba sorolhatók a hallgatók:

1. A csoportvezető által *alkalmasak* csoportjába kerülnének azok a hallgatók, akik folytathatják a "hagyományos" képzési rendben a tanulmányaikat, de hasonló szemléletű módszertanosok és gyakorlóiskolai szakvezetők mellett. Ez azt jelenti, hogy a Gordon módszer lényegét ezek az oktatók is átéljék továbbképzés formájában. (Nem szükséges instruktorrá válniuk, de saját-élmény csoportba való részvételüket fontosnak tartjuk, mert hasonló kommunikációs színvonaluk, szemléletük stb. eredményesebb együttműködést biztosít.)

2. A második csoportot képezik azok a hallgatók, akik további fejlesztő programot nem igényelnek, pályára való alkalmasságuk valószínűsíthető, de valamilyen aktuális krízishelyzet, még tisztázatlan belső történés akadály lehet az *alkalmas* csoportba kerülésre.

3. A harmadik csoportba kerülnének az *alkalmatlannak* minősített hallgatók. Ők változatlanul olyan személyiségjellemzőkkel bírnak, amelyek a gyermekkel való együttműködést lehetetlenné teszik, illetve a gyerek sérülésének lehetőségét vetítik előre. Számukra egyelőre abban látjuk a megoldást, hogy vissztérnek a fejlesztő program elejére és újra végig járják azt rövidebb idő alatt. A diploma megszerzésének feltétele náluk is a programban való eredményes részvétel lenne.

A hipotézis alapján elhanyagolható lesz azoknak a száma, akik kifejezetten alkalmatlanok a pályára, illetve a képzésre. Várhatóan rájuk már a program indításakor, korán felfigyelhetünk. Ők nem csinálják végig a programot, hanem szakrendelésekre, háttérmentálhigiénés gondozókhoz kerülnek. Erre a városban működő két mentálhigiénés intézmény, illetve csoport a fedezet.

A kutatócsoport munkája a három féléven keresztül vezetett tréningekből, az első- és utótesztelésekből áll, valamint vállaljuk azt is, hogy folyamatosan biztosítjuk a gyakorló iskolai tanárok és főiskolai oktatók továbbképzését Gordon módszerre alapján.

A három féléves fejlesztő program anyagát a főiskolai hallgatók mellett kevesebb óraszámban párhuzamosan kipróbáljuk működő pedagógusokkal és középiskolai tanulókkal is. Az ott végzett munkára vonatkozóan kidolgozott hipotéziseink nincsenek, ezek a csoportok csak kontrollként működnek.

Távolabbi célunk pedig az, hogy a kutatásban résztvevő hallgatók beválását is nyomon kívánjuk követni.

JEGYZET

1. S. Faragó Magdolna: Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata az értelmiségivé válás folyamatának megismerésében. Felsőoktatási Kutatás. 1981—85.
2. Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In.: Piaget emlékkötet. Akadémiai K. Bp. 1985.
3. Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In.: Piaget emlékkötet. Akadémiai K. Bp. 1985.
4. Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai K. Bp. 1978.
5. Gordon, Thomas: A tanári eredményesség tanítása. In.: A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szem. Gyűjt. II. köt. Bp. 1988.

BIBLIOGRÁFIA

- Cohen, A. K.: A szubkultura általános elmélete. In.: Ifjúságszociológia. Közgazd. és Jogi Kiadó Bp. 1969.
- Gábor Anna: Képmagnetofonos tréningcsoportok a pedagógusképzésben és továbbképzésben. In.: A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Szerk.: Poór Ferenc TK. Bp. 1986.
- Gordon, T.: A tanári eredményesség tanítása. In.: A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szem. Gyűjt. II. köt. Bp. 1988.
- Hegedűs T. András: A nevelővé válás. Tankönyvkiadó 1988.
- J. Szilágyi Klára: A pályaszocializáció folyamatának elemzése a felsőoktatásban végzett vizsgálatok eredményei alapján. In.: Felsőoktatási Kutatás 1981—85.
- Kulcsár Zsuzsa: Személyiség — Pszichológia. Tk. Bp. 1981.
- Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In.: Piaget emlékkötet. Akadémiai K. 1985.
- Oláh Attila: Californiai Pszichológiai Kérdőív hazai alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok. In.: Pszichológiai Tanulmányok XVI. Akadémia K. Bp. 1986.

- Ungárné Komoly Judit: A pedagógiai képességek és az önismeret fejlesztése a csoportos pedagógiai gyakorlatokon a tanítóképző főiskolán. A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Szerk.: Poór Ferenc Tk. Bp. 1986.
- Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai K. Bp. 1978.
- S. Faragó Magdolna: Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata az értelmiségivé válás folyamatának megismerésében. Felsőoktatási Kutatás. 1981—85.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember a világ és az értékek világa. Gondolat, 1987.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Azonos foglalkozáson belüli pályaaattitűdők vélemény szintű vizsgálata. In.: Pszich. Tanulmányok XVI. Akadémia K. 1986.
- Völgyes Pál: A felsőoktatásban tanuló hallgatók személyiségstruktúrájának változása a választott pálya követelményei függvényében. In.: Pszich. Tanulmányok XVI. Akadémia K. 1986.
- Zakar András: Pályaválasztási elméletek. Tankönyvkiadó Bp. 1988.