

Önismeret – pályaszocializáció

A felsőoktatásban végzett önismereti munkáról Magyarországon pedagógiai, pszichológiai publikációk egyaránt fellelhetők. Jelen munkával ehhez járulunk hozzá egy lehetséges új modell leírásával, amelybe tanár szakos és szociálpedagógia szakos hallgatókat vontunk be.

Mihály Ottót (1998) idézve abból indultunk ki, hogy a pedagógus (és segítő) munkájára, szerepére, képzésére, személyiségére vonatkozó elvárások szoros összefüggésben vannak a különböző pedagógiai paradigmákkal. Ezen paradigmák lényeges különbségei abból adódnak, ahogyan válaszolnak a következő kérdésekre: Milyen emberkép birtokában folyik a nevelés?, Mi a nevelés maga?, Mit értünk nevelhetőségen?, Mire épüljön a pedagógusképzés?, Mit hisz a tudásról?, Mit a pedagógusszerepről? stb. A kérdésekre adott válaszok pedagógusképzési modellekben érhetőek tetten. Munkánkban az ún. mesterségmodellt, valamint a tudomány- és technológiamodellt elvetettük, mert a mögöttük húzódó antropológiai nézettel nehéz azonosulni a tanulószerep passzív, öntevékenységet, önálló aktivitást elutasító értelmezése miatt. A kritikai-értelmező modellben azonban olyan emberkép ismerhető fel, amelyben az egyének szervezői, értelmezői saját tudásuknak, aktívak, bánni tudnak értelmezési keretükön belül saját világukkal. Ez az emberkép analóg a konstruktivizmus emberfelfogásával, a tudásról és tanulásról alkotott elképzelésével.

A parsons-i struktúrfunkcionalista szerepelmélet habermas-i kritikája van összhangban az általunk preferált konstruktivista kiindulással. Parsons szerint a szerepelvárás és a szükségleti pozíció kongruenciája előfeltétele az egyének szociális rendszerbe történő integrációjának. Ez azonban külsőleg szabályozott egyéneket tételez fel. Habermas ennél differenciáltabb feladatot jelöl ki a szerephordozóknak (személyiségnek): elismeri a belülről szabályozottságot, mert – mint mondja – a szerepdefiníciók a rendszer felől és a cselekvő szubjektumok oldaláról sem adóttak, és a valóságban a szerepdefiníció és a szerepértelmezés közötti azonosság is ritka. Sokkal gyakoribb azok különbözősége. Ezt nevezi a szerző diszkrepanciateorémának, aminek segítségével az eltérés mértéke meghatározható. Az individuumok én-teljesítményeket hoznak létre, ezek interakcióban állnak egymással, ami a szerepér-

telmezések többértelműségéhez vezet, vagyis azok újra és újradefiniálódnak. A szerepalkotás tehát olyan egyedi konstrukciós folyamat, amelyben lényegesek ugyan a tapasztalatok, amelyek a külvilágból származnak, de a viselkedés- és cselekvéskontroll belülről származtatható. A szakmai szerepsajátításhoz a képzés oly módon nyújt segítséget, hogy megfelelő tanulási környezetet biztosítva ad lehetőséget a konstruáláshoz.

A huszadik század derekán a kognitív megközelítés dominanciája több tudományban éreztette hatását. A figyelem az információfeldolgozás felé fordult. Új tudományfelfogás bontakozott ki, amelyet többek között Karl Popper, Thomas Kuhn, Noam Chomsky neve fémjelez (vö. Popper 1997, Kuhn 1984, Chomsky 1995). A konstruktivizmus, mint ismeretelméleti megközelítés szemben áll azzal a nézettel, hogy a tudás kialakulása valamilyen visszatükrözés eredménye, ahogyan azt korábban hitték.

Nem keres egyértelmű megfeleltetéseket a tudás és a valóság között, nem hiszi, hogy a tudásnak van „igazsága”. „A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Lehetővé teszi ez a belső világ, hogy bizonyos előjelzésekkel éljen a személy a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információ feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint tanulás” (Nahalka 1997).

Pléh (1997) szerint „nemcsak a tudományt képzeljük el úgy, mint modellalkotó tevékenységet, hanem az utóbbi harminc-negyven évben számos tudományterület például a pszichológia, etológia, nyelvészet, számítástudomány, az emberi megismerő tevékenységet is mint modellalkotó munkát képzelem el, ami egész embermivoltunknak a középpontja.”

A modell, az ismeretek reprezentációja, illetve annak kiépülése az agyban még sok megválaszolatlan kérdéssel küzd. Lényeges számunkra azonban mégis, hogy a konstruktivizmus az érzelmeket, társas kapcsolatokat információ-felvételt és feldolgozást is a modellalkotás keretében értelmezi.

A felsőoktatásba beépített önismereti munkával konceptuális változások elérésére törekszünk. Konceptuális változáson az információfeldolgozórendszer struktúráját alkotó elemek átalakulását értjük. A megalkotott önismereti folyamat célja azt a tudásterületet differenciálni, amely a hallgatóknak a saját személyiségére vonatkozik.

A konceptuális váltások bekövetkezését a meglévő alapelvek, fogalomrendszer differenciálásán túl tudásterületek keresztterképezésével kívántuk elérni. Jellegzetessége így ennek az eljárásnak, hogy az információforrás speciális, ez maga a személyiség, és annak feldolgozásban betöltött szerepe. Elfogadjuk az alapelméletből (Nahalka 1997), hogy születésünktől adottak

bizonyos tudásterület-feldolgozó struktúrák, melyek alapjai a további fejlődésnek. Ebbe illeszkednek bele az új ismeretek konceptuális váltások során. Elfogadjuk a továbbiakban azt is, hogy az előző struktúrák együtt élnek lényegi tulajdonságaikkal az újakkal, valamint azt, hogy a személyek ellenállást tanúsítanak a változásokkal szemben.

A kutatás lényege egy fejlesztőprogram kidolgozása a fenti elméleti keretben, amely beépíthető a szociális képzésbe és a tanárképzésbe egyaránt.

A csoportban végzett, és az alábbiakban leírt programok mindvégig saját élettörténeti anyaggal dolgoztak. Ennyiben hasonlóak is a klasszikus önismerteti vagy személyiségfejlesztő eljárásokhoz. Ugyanakkor néhány különbözőséget vállalunk ezekkel az eljárásokkal szemben. A feldolgozást mindig a szakmaiság – általunk megfogalmazott – iránya szerint végeztük.

A foglalkozásokon szerzett tudásanyaggal mindig helyet jelölünk ki abban a tevékenységrendszerben, amire a hallgatók készülnek. A történeteknek, amelyeket a tagok önmagukról megfogalmaznak, jelentőségük van énjük kontinuitásában, egységében, integráltságában, identitásában is.

A szakmai identitás kidolgozása nem titkolt célja a foglalkozásoknak, történetek társas megosztásával. Rendszeres időbeli találkozásokot szerveztünk a visszarendezés valószínűségének csökkentése miatt.

A csoport működési formáját tekintve a zárt csoportkereteket szerettük volna fellazítani és nyitottá tenni. Ezt az indokolta volna, hogy egy relatíve zárt, mesterséges világ helyett tegyük valóságosabbá a csoportlétet. Az iskola világában és a szociális munkában is kell alkalmazkodniuk a hallgatóknak új tagokhoz, kollégákhoz, vezetőkhez, variábilis a szervezetek élete is. A felsőoktatási intézmény működési mechanizmusa azonban beállította a zárt csoportokat (órarend, teremhiány stb. miatt).

Csoportmódszerek bemutatása

A csoportmunka első fázisában a Racionális Emocionális Terápia adaptációját végeztük el. Az Ellis nyomán Waters (1982) által kidolgozott terápiás eljárást átdolgoztuk normál életvezetésű, de éppen mezőváltásban levő fiatalokra. Ez egy aktív direkt megközelítés, melynek középpontjában az adaptáció szempontjából improduktív gondolatok, érzelmek és viselkedések produktívvá változása áll. Vannak feltételezései az érzelmi zavarokról, az egészség természetéről. Feltételezi, hogy az érzelmek nem a tényleges helyzetekből származnak, hanem a személyek percepciójából és értelmezéseiből. Mivel az egyének önmaguk hozzák létre saját érzelmeiket, így képesek megtanulni, hogy hogyan tarthatják ellenőrzésük alatt, ahelyett hogy ez fordítva történne.

A csoportfoglalkozások központi témája a kognitív változás segítése. Ennek előfeltétele, hogy a hallgatók megtanuljanak figyelni egy belső beszédre, felismerjék azt, amit magukról, belső folyamataikról tudhatnak.

Ebben a szakaszban keletkezik egy élettörténetekből álló anyag, szituációkról, érzelmekről, hiedelmekről, amivel a következő szakaszban dolgozni lehet. Tisztázódik a szülőkről való leválás érzelmi folyamata, a szakmai szerepválasztás elve, különböző kapcsolati konfliktusok megoldási módja. Lezáratlan „alak” átalakítása történik itt meg, befejezetlenségek lezárása.

A csoporttagok ún. irracionális hiedelmei valóságosak, hiszen az átélés legalizálja azokat. Ezért nem szükséges ún. realitáspróbát beépíteni ebbe a munkába, ugyanakkor vizsgálat tárgyává lehet tenni, hogy különböző konstruktumok mennyiben támogatják a viabilitását. Nem kommunikált az alapelméletben (lásd konstruktivizmus), hogy milyen típusú inputok garantálnak erőteljesebb váltásokat a kognitív struktúrában, de feltevésünk, hogy az élettörténeti anyagok és a melléjük rendelt belső ingerképzés differenciálja a mentális struktúrát.

A csoportmunka másik nagy egysége az értékfeltárás volt (Szilágyi 1997).

Ebben a munkában kognitív tartalmak jelennek meg értékfogalmak kapcsán és döntési helyzetek exponálásával. Megmutatkoznak értékszerveződési minták. Láthatóvá válik a csoportvezető számára, hogy mely valóságterület az, amellyel a tagoknak problémáik vannak, vagy adott szférában kevés ismeretük van saját magukról. Ebben az esetben a történeteket a vezető a csoporthoz igazította.

Tapasztalataink szerint a képzés elején a hallgatók érzékenyebbek és aktívabbak a párkapcsolati és a családi döntéshelyzetekre. Az ún. szakmai kérdéskörben kevésbé involváltak. Ez abban mutatkozott meg, hogy vagy bagatellizáltak, vagy korán lezártak, vagy egyszerűen nem észlelték döntési helyzetként az exponált szituációt.

A tanári pályára való felkészítés egyik lehetséges formáját mutattuk be, amelyről van okunk feltenni, hogy kedvezőbb szakmai fejlődést, eredményesebb pályabetöltést biztosít. A gyermeki és ifjú személyiségtulajdonságokban az élmények folyamatos differenciálása olyan változásokat indukál – melyeknek tárgya is és célja is a személyiség maga –, amely tudatosabb öndefiníciót eredményez a különböző élettörténetek feldolgozása nyomán. A programban részt vevő hallgatók képesek a foglalkozások eredményeképpen összhangot teremteni a különböző szocializációs rendszerek között, ami mentálhigiénés hatásként is kedvező.

A szerepbővítő aktivitásformák elővételezésével a képzésben biztosítható, hogy azon a tevékenységen gyakoroljanak a résztvevők, amelyre a felkészítés folyik. Lehetőségük van a szakmai elvárásokat egybevetni egyéni

képességelemeikkel. Nagyobb tehát a valószínűsége annak, hogy pedagógiai helyzetekben nem a régi iskolai tapasztalatok aktiválódnak, hanem egy más minőségű reakció születik.

A program azoknak a képzőknek ajánlott, akik szeretnék bővíteni a tanárrá válást segítő eljárásaikat. Nem hisszük, hogy ez az egyetlen lehetséges munkamód a tanárképzésben, de eredményei a kívánt cél összefüggésében kimutathatók. A program nem konkrét szakmai kompetencia meglétét igényli az alkalmazótól, bármely – a tanári mesterség elsajátításában részt vevő – szakember dolgozhat vele, ha annak az alapelveivel egyetért, illetve a program módszereit elsajátította.

A képzők képzésének ideje alatt a program módszertanának megismerésén túl tisztázni lehet a képzők pedagógusideálját, a program céljait, és annak a rendszernek a működési elveit, ahol az kipróbálásra kerül. Elengedhetetlenek bizonyos csoportdinamikai ismeretek, de ezeket kevésbé tartjuk lényegesnek, mint az ún. hagyományos személyiségfejlesztő csoportokban.

Nem válaszoltuk meg a munkánkban, csak becslésünk van rá, hogy specifikus tudásterületek kidolgozásához szenzitív állapotok vagy akár életkor hozzákapcsolható-e? Az utóbbinak kevesebb valószínűséget adunk, éppen konstruktivista alapon. Szintén nem tisztázódott, hogy a konceptuális váltások, amelyek a saját személyiségre vonatkoznak – és amelyek meglétét csak közvetve bizonyítottuk – pontosan mely inputok hatására alakulnak ki.

A konceptuális váltásokkal szembeni ellenállások vizsgálata is későbbi kutatás tárgya lehet. A program beválásra vonatkozó hatása szintén adat nélküli.

Reményeink szerint hasznosítani tudják a programot azok a szakemberek, akik a tanári mesterségre való felkészítést valamely pedagógusképző intézményben már végzik.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatásszemélyisége. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet. Debrecen. 1996.
- Barczy Magdolna: A csoport hatékonysága és a személyes változás. Animula. 1997.
- Falus–Golnhoffer–Kotschy–Nádasi–Szokolszky: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó. 1989.
- Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest. 1989.
- Feketéné Szakos Éva: Konstruktivizmus a felnőttnevelés filozófiájában. In: Bábosik–Széchy 170–179. p. Budapest. 1998.
- Horváth-Szabó Katalin: Tanárok a tanárszerepről. Pedagógusképzés. 7–23. p. Budapest. 1999.

- László János: Szociális reprezentáció és narrativitás I.: A társas tudás reprezentációjának elmélete. *Pszichológia* 18. 115–136. p. Budapest. 1998.
- László János: Társas tudás, elbeszélés, identitás. *Scientia Humana*. 1999.
- Nahalka István: Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván 45–76. p. Budapest. 1998.
- Pléh Csaba: A konstruktivizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra* 67. 3–14. p. Budapest. 1999.
- Popper, Karl R.: A tudományos kutatás logikája. Európa Könyvkiadó. Budapest. 1997.
- Szilágyi Klára: A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása. (Kézirat) Oktatókutató Intézet. Budapest. 1997.
- Szilágyi Klára: A személyiség értékelésének lehetőségei a tanácsadási folyamatban. Gödöllő. 1998.
- Vastagh Zoltán: Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás* 5–6. 32–34. p. Budapest. 1995.
- Waters, Virginia: Racionális Emocionális Terápia. (ford.: Katona Nóra) In: Cecil R. Reynolds and Terry B. Gutkin (eds.): *The Handbook of Scholl Psychology*. John Wiley and Sons. New York. 570–579. p. 1982.
- Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. 284–292. p. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 1997.