

Ludányi Ágnes

A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben

Doktori (PhD) értekezés

ELTE BTK

Budapest, 2000

1. A kutatás előzményei

Az elmúlt évtizedben nagyon sok változás érte a felsőoktatás egészét, így a tanárképzést is. Új törvényi szabályozás született, a hagyományos kétszakos képzés fellazult, bevezetődött a kreditrendszer valamely formája. Átalakult a közoktatás is, ahová a pedagógusjelöltek készülnek, szemléletváltás volt, megjelent az új gyermekvédelmi törvény stb. Ezek a változások arra készítetik a képzőintézmények oktatóit, hogy folyamatosan újraértékeljék szakmai működésüket, mérleget adják, hogy milyen tudás birtokában tudják pályára bocsátani hallgatóikat. Minden oktató, aki a pedagógusképzésben részt vesz, rendelkezik egyfajta pedagógus-ideálképpel, amelyet tevékenységével közelíteni kíván. Ennek az ideálképnek a kialakulásában szerepet játszik az oktatók egyéni élettörténete, a szakma művelése során szerzett tapasztalata. Eltérés mutatkozik az oktatók között abban a tekintetben, hogy milyen tudatossági fokon művelik szakmájukat. Valljuk, hogy hallgatóink szakmai szocializációs folyamatát erőteljesen befolyásolja a képzők tudatossága, ami megjelenhet a releváns tananyagválasztásban, a használt módszerek kiválasztásában, megnyilvánulhat értékrendjünkben, személyiségünkben, világlátásunkban.

Munkámban kísérletet teszek arra, hogy elemezzem azokat a tényezőket, amelyek a tanárképzést meghatározzák. Áttekintem a kultúra, a társadalom és az individuális elemek hatásait a képzésre. Célom, hogy elemezzem azt a rendszert, amelynek meghatározó eleme az oktató, valamint kidolgozzak egy

olyan képzési koncepciót, amely adaptívabb és jobb pályaszocializációs esélyt biztosít hallgatóinknak.

Ebben a munkában törekszem a konstruktivizmus elméleti keretében maradni, ami nehezítő körülmény, hiszen nem lezárt és kész teóriáról van szó, mégis ennek alapelveivel való azonosulás felel meg leginkább a téma kifejtésének. A huszadik század közepétől ugyanis a kognitív megközelítés dominanciája több tudományágban érezte 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. stb.) A konstruktivizmus mint ismeretelméleti megközelítés szemben áll azzal a nézettel, hogy a tudás kialakulása valamiféle visszatükrözés eredménye. Nem keres egyértelmű megfeleltetéseket a tudás és a valóság között, nem hiszi, hogy a tudásnak igazsága van. „A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban” (Nahalka 1997).

Munkám konstruktivista törekvése abban mutatkozik meg, hogy a pályaszocializáció során konceptuális váltások elérésére törekszik. Konceptuális váltáson a konstruktivizmus tanulásfelfogása szerint az információfeldolgozó rendszer struktúráját alkotó elemek átalakulását értjük. A váltások bekövetkezését a meglévő alapelvek, fogalomrendszer fokozatos differenciálásával kívánjuk elérni, valamint tudásterületek keresztterképezésével.

Az általunk kidolgozott pályaszocializációs program jellegzetessége, hogy az információforrás speciális, ez maga a személyiség, és annak feldolgozásban betöltött szerepe. A saját személyiségre vonatkozó elemző eljárások begyakorlásával esélyt látunk egy tudatosabban végzett pedagógiai munka elsajátítására. Elfogadjuk az alapelméletből (Nahalka 1997), hogy születésünktől adottak bizonyos tudásterület-feldolgozó kognitív struktúrák, melyek alapjai a további fejlődésnek. Ebbe illeszkednek bele az új ismeretek konceptuális váltások során. Kutatásunk keretében elfogadtuk, mert bizonyítékok támogatták, hogy az előző struktúrák együtt élnek lényegi tulajdonságaikkal együtt az újakkal, valamint azt, hogy a személyek ellenállást tanúsíthatnak a váltásokkal szemben. Ugyanakkor a modern társadalmak úgy kényszerítik állandó változásra az egyéneket, hogy az elődök tapasztalatátadásának kötelező érvénye már megszűnt. (Lásd Heller 1996.) Bonyolult etikai közegben alakítják ki az egyének értékeiket, ezzel együtt identitásukat, nem vesznek át automatikusan elköteleződéseket. Erre csak független, autonóm ember képes. Pályaszocializációs munkám felfogható egyfajta szakmai identitásképzést segítő eljárásnak, eltérő társadalmi csoportok értékalkulá-

sának megismerését célzó módszerek és egyfajta nyelvi jelentésegyeztetési gyakorlatnak.

A kutatás indoklása társadalmi és szemléleti változások függvényében

A társadalom az iskolától hagyományosan elvárja, hogy ne csak tudást adjon át, hanem neveljen is. Készítse fel a gyerekeket egyénileg és társadalmilag is sikeres életre. E feladatkörök folyamatra vonatkozó tartalmi jelentősen átrendeződtek. Bizonyos ismeretek felértékelődtek, a különböző értékrendek legitimé váltak. Az elmúlt években, a társadalomban való érvényesüléshez olyan magatartásminták alakultak ki, amelyekre korábban nem volt szükség, így a pedagógiai szerepellátás egyszerűbb volt, mint napjainkban. Meleg Csilla (1996) állatorvosi lóhoz hasonlítja az iskolát. Azt mondja, hogy egyre világosabban látszódnak rajta a társadalom betegségének tünetei. Meg kellene oldja a kulturálatlanságot, az alkohol, a drog problémáját, a családok gyenge kohéziós erejét, a pályaorientációt, katonai alkalmatlanságot stb. Buda Béla (1998) azt mondja, hogy a társadalmi változások mélyén konzervatív erők és szerkezetek kötik, merevítik a valóságot. Megjelennek ugyan új nevelési formák, iskolakísérletek, de tényleges hatásuk nehezen mutatható. Vastagh Zoltán (1995) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szocializációs folyamatok kezelése az iskolában a felsőoktatás szervezetének szakszerű kialakításával és célszerű működtetésével érhető el. A kultúrákövetítésnek hagyományos tantárgyi felaprózottságát meg kell szüntetni, és új képzési funkciókat kell kijelölni, elsősorban a személyiségfejlesztést.

A Nemzeti Alaptantervre (1995) épülő helyi programokban realizálódhattak azok az elképzelések, amelyek szabadságot adva a programot készítő szakmai elképzeléseinek, garanciái a decentralizált oktatásirányításnak. Ezt a szakmai önállóságot igen változatosan kezelik az iskolák. A pedagógusok reakciói nem egyértelműek, alkalmanként kifejezetten igénylik az irányítást. Ennek okát abban látjuk, hogy az előző évtizedek centralizált irányítása nem segítette a szakmai autonómia és kreativitás erősödését. A tranzakcióanalízis terminológiája szerinti „gyermeki énállapotot” hívta elő. Sajátos jelenségként ugyanakkor a szakmai tevékenység tanát-diák interakciója a szülői énállapotot aktiválta. Nem volt mód begyakorolni a felnőtt énállapotot, a tudatos döntések és cselekvések egyéni megoldásait.

El kell mondani azt is, hogy a pedagógiai-pszichológiai elvek, irányzatok differenciálatlan terjesztése sem a kívánt irányba hatott. Inkább bizonytalanság, szakmai identitáskeresés követte ezeket. Elég, ha csak a humanisztikus pszichológiai, pedagógiai munkára vonatkozó elveire gondolunk.

2. A kutatás tárgyának meghatározása a pedagógusszerepre és a pedagógusszemélyiségre vonatkozó kutatási adatok tükrében

Az 1998-ban megjelent tanári képesítési rendelet előírja, hogy a végzettek legyenek képesek a tanulók tanórai és tanórán kívüli munkájának hatékony és differenciált irányítására. Rendelkezzenek pályaválasztási ismeretekkel, gyermekvédelmi szemlélettel, szociális és családgondozói feladatok ellátását biztosító módszerekkel. Személyiségük legyen érett, autonóm, kreatív, önmegújító stb. Ez azt jelenti, hogy a korábbi pedagógus-szerepstruktúra kibővült új szerepelemekkel, amelyekhez rendelhetők új tevékenységek. Az új tevékenységek, aktivitások más-más feldolgozó felületét veszik igénybe a személyiségnek. Kimondhatjuk, hogy az új pedagógus-szerepelemek ellátásához más személyiségrészt kell mozgósítani, mint a hagyományos pedagógusszerep betöltésekor. Más a tevékenységek felelősség-hívása, más az eredményanticipáció. A Zétényi Ágnes-féle (1997) tanári befolyásolási források vagy kiürültek, vagy új értelmezést kívánnak, vagy csak egyszerűen aggályosak. Tartalommal való megtöltésükhöz adaptívabb szakmai szerepdefiníció szükséges. Az iskola akkor képes viabilis, tájékozódást, alkalmazkodást segítő tudást átadni, ha maguk a pedagógusok tisztázták saját szerepüket, értik azt a közeget, amelyben élnek, és öndefinícióra képesek. A pedagóguskutatások bizonyos irányzatában konkrét pedagógusszemélyiségre vonatkozó előírások fogalmazódnak meg. A harmónia és autonómia kitüntetett és elvárt tulajdonságok (Faragó 1981). Másik tulajdonság egység a fölényes szakmai tudás, tűrőképesség (Buda 1989). Szerepel még a demokratikus beállítottság, nyitottság, kezdeményező-készség, humor, fantázia stb. (Ungárné 1978). Ugyanakkor az Oktatáskutató 1981–85-ös longitudinális vizsgálata alapján (vö. Szilágyi 1997) a pedagógusok több ponton elbizonytalanodtak. Énképük, értékeik autonómiájuk tekintetében. Galicza János és Schödl Livia (1993) szerint a pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva. Képzésükben kevés értékelő jelzést kapnak önmagukról, pedagógiai képességeikről. Makai Éva (1998) vizsgálatában a pedagógusok gyermekvédelmi kultúráját elemzi. Az általa vizsgált mintában csak a megkérdezettek hét százaléka tartja magát alkalmasnak és felkészítettnek a gyermekvédelmi munkára. A pedagógusok inkompetenciaélménye tette érhető ezekből az adatokból. Hársfalviné Szivák Judit arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés ismeretanyaga nem alakítja, nem befolyásolja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit, meggyőződés-rendszerükben saját korábbi iskolai tapasztalataik élnek tovább.

Nehezíti a szakmai szocializációt az értékek pluralizálódásának, a morális univerzum megszűnésének jelensége is, amely tipikusan a huszadik század második felének története. Iskolai vetülete nem elhanyagolható. A különbö-

ző szociális alrendszerek, mint a család, iskola, kortárs csoportok, értékek tekintetében inkongruensek. Reiff (1967, id. Gerevich 1994) megállapítja hogy a harmonikus személyiségfejlődés a három rendszer kongruenciájának függvénye. Ugyanakkor az iskola döntően a középosztálybeli értékeket jutalmazza. A gyermekeknek azt a képességét, amelyet Murell (1973) rendszerközi akkomodációnak nevezett – és amely lehetővé teszi számára, hogy az inkongruens rendszereket összeegyeztesse –, csak olyan pedagógus képes fejleszteni, aki érti saját értékvilágát és környezetének működését. A pedagógusok tájékozatlansága a különféle értékrendszerekben és az inkongruenciát növelő pedagógiai eljárások együttesen a szocializáció nem kívánt irányába hatnak. Ez azért is figyelemreméltó, mert Bugán Antal (1994) kutatása szerint a pedagógusok értékfelfogása jelentősen, erős szignifikációs szinten tér el a családokétól. A szerző szerint nem az értékfelfogások különbözősége okoz adaptációs nehézséget, hanem az értékkonfliktusokból adódó feszültség dezorganizáló hatása.

Pályaszocializációs munkánkban arra támaszkodtunk, hogy felismerhetővé váljon a hallgatók számára az a nem minden esetben tudatos feldolgozási mód, amellyel ők saját világukat előállítják, és amely alapja a gyerekek pszichoszociális összhangteremtésének. Ehhez a célhoz a piaget-i (1957) szocializációs modell egymásra épülő három szakasza jól illeszkedett. A kognitív fejlődés lineáris szakaszaihoz Piaget hozzárendelt szocializációs szinteket. Természetesen a konstruktivista megközelítés ellentmondásban van a piaget-i rendszerrel néhány ponton, ugyanakkor elemei jól használhatóak egy új összefüggésében. Egy személy életútjában három szint különíthető el: emocionális töltésű tárgyállandósággal jellemezhető szakasz, majd az autonómiára törekvő önállósulási szakasz, és a szociális hangsúlyú szakasz, aminek fő jellemzője a decentralálás képessége. Ezek a szakaszok a piaget-i alapelmélet szerint kronológiailag egymást követik. Ebből az következne, hogy a képzésben részt vevő hallgatók a szociális hangsúlyú szakaszban vannak életkoruk alapján. Vagyis képesek mások szempontjait elfogadni, érettek, alkalmazkodásra, együttműködésre képesek. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a három szocializációs szint jellemzői együttesen vannak jelen az adott életkorban. Feltesszük, hogy a váratlan életesemények, mezőváltások, pozícióváltások azzal járnak, hogy visszatérés következik be az emocionális töltésű szakaszhoz – ami egyfajta regresszió –, és onnan járják újra a többi szakaszt. Minél érettebb a személyiség, annál gyorsabban érkezik vissza a decentralálással jellemzett állapothoz. A felsőoktatásba kerülés megfeleltethető egyfajta pozícióváltással, ezért az érzelmi túlsúly dominál. A képzési anyagok kidolgozásakor ez a tény nem elhanyagolható.

A képzés pedagógus-személyiségalkotó funkciójával kapcsolatban abból indultunk ki, hogy a pedagógiai tevékenység működési területe, vagyis az

iskolák világa relatíve önálló rendszer. Ezen belül a pedagógusok, gyerekek szintén egy-egy alrendszer. Ha ezen alrendszerek tanulását úgy tekintjük, mint állandó konstruktumszerveződést, belső világépítést, akkor bármely elemmel végzett beavatkozás esetén az egész rendszer változásának lehetősége fennáll. Munkánkban kitüntetett ugyan a pedagógus személyisége, de nem elhanyagolható az ő hatásuk arra a rendszerre, amelyben tevékenységük realizálódik. Célunk volt olyan szakmai tudás (konstrukció) elérésének a segítése, amely nem rendszeridegen, hanem adaptív, releváns a szakma betöltésének szempontjából. Ebben az a feltevés is támogatott bennünket, hogy a rendszerek képesek tanulni, újra és újra értelmezni önmagukat saját apparátusuk segítségével. A sokféle rendszer között az emberi rendszer az, amely képes felismerni információkezelési és értelmezési módjait. Képes felismerni, de nem törvényszerű hogy fel is ismeri. Az egyszerű tapasztalatgyűjtés önmagában nem emeli a tudatossági szintet, akár felfedeztetéssel, akár cselekvéssel történik, mert csak „azt fedezik fel a tanulók, amit már tudnak”(Nahalka 1996).

A pályaszocializációs munkánkra hatott a narrativistáknak az az állítása, hogy a narratívum annak a szervező elve, ahogyan az emberek értelmet adnak a világnak. Ugyanakkor alkalmasak a lehorgonyzás és a tárgyiasítás tanulmányozására. A fejlesztő program célja tágabb értelemben annak segítése, hogy a hallgatók saját életpozíciójukat, helyzetüket, élettörténeteiket megértsék. Szűkebb értelemben az a cél, hogy a későbbi szakmai tevékenységek elővételezésével különböző interakciós formákat megismerjenek, és a folyamatok irányát tudják.

Feltételezzük, hogy a megváltozott pedagógus-szerepstruktúra elemzése alapján kijelölhetők olyan pedagógiai tevékenységek, amelyekre a felkészítést a felsőoktatásban vállalni lehet.

A hipotézis

Az új tevékenységek ellátásához, a funkciók betöltéséhez a szükséges pedagógusképességek, személyiségjellemzők leírhatók.

Kidolgozható olyan képzési anyag, amely tantervbe építve eredményesebb pedagógiai szakmai szocializáció irányába hat. Feltettük, hogy a képzésbe épített személyiségfejlesztő eljárások, csoportmódszerek hatnak a következő személyiségelemekre: énkép, önértékelés, belső kontrollós attitűd, önellfogadás. Ezek a személyiségjellemzők stabilabb öndefiníciót tesznek lehetővé, kompetenciaélményt biztosítanak, a pálya betöltéséhez kedvezőbb személyiségállapotot eredményeznek.

A vizsgálati minta bemutatása:

A hipotézis igazolására kutatást szerveztünk hallgatóknak és működő pedagógusoknak. 1997-ben 275 tanár szakos hallgató előmérése történt meg.

Kiválasztásuk szempontja az volt, hogy rendelkezzenek felvett tanár szakkal, és vállalják a programban való részvételt, illetve a kérdőívek kitöltését. Törekvésünk az volt, hogy a hagyományos reál-humán szak szerinti képviselőt biztosítva legyen. Ebben az időben még a kétszakos képzés dominált. Magyar, történelem, angol, biológia és szociálpedagógia szakos hallgatók kerültek be a fejlesztőprogramba. 65 fővel négy féléven át dolgoztunk együtt.

A tanári minta kiválasztásának elve az egyik esetben az volt, hogy vállalják a résztvevők a kérdőívek kitöltését, valamint jelzik, hogy nem vettek részt szakmai képességfejlesztő tréningen. A minta másik része elkötelezte magát egy fejlesztőprogramban való részvételre. Mindkét esetben képviselve volt városi, falusi iskola és olyan régióbeli iskola, ahol jórészt veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyerekeket nevelnek.

A fejlesztőprogram hatását kérdőívekkel mértük. Négy kérdőívben mért adattal terveztünk változást kimutatni:

Kérdőív az énerő mérésre (pszichés energiaszint mérése). Kivitelező képességeket és feszültségkontrollt mért a vizsgálati személyeknél.

Önelfogadás mértékének kérdőíve. Felelősségteljes, belső kontrollal személyeket azonosított.

Szociális kívánalmaknak való megfelelés kérdőíve. Konformizmust, nonkonformizmust azonosított.

Kérdőív a meg nem felelés mérésre. Kompetenciaérzést, rátermettséget, alkalmasságérzést mért.

A fejlesztőprogram rövid bemutatása

A kutatás lényeges része volt egy fejlesztőprogram kidolgozása, beépíthetőségének vizsgálata a pedagógusképzésbe. Középpontjában a hallgatókkal végzett csoportmunka állt. Működő pedagógusok jelenlétét kutatásban két szempontból tartottuk lényegesnek. A bevezető pedagógusszemélyiségre vonatkozó adatait egybe kívántuk vetni az általunk mért adatokkal. Módszertani ismereteink ezzel is bővültek. Nem elhanyagolható tény az sem, hogy a működő pedagógusok élményei és szakmai dilemmái folyamatosan újítják a csoportvezetők ismerete az iskolák valós világáról, és hozzájárulnak a hallgatói csoportok példaanyagaihoz is.

A csoportban végzett és az alábbiakban leírt programokat saját élettörténeti anyagra építettük hallgatói csoportban is, és a pedagóguscsoportban is. Ennyiben hasonlítottak a klasszikus önismereti, illetve személyiségfejlesztő eljárásokhoz. Ugyanakkor a foglalkozásokon szerzett tudásanyaggal mindig helyet jelöltünk ki abban a tevékenységrendszerben, amire a hallgatók készülnek.

A hallgatói csoportok heti két-három órás időtartamban dolgoznak együtt. Ezen tanítási óra értendő. Az időben elnyújtott csoportokban nagyobb esély

van a mélyebb változásokra, kisebb a visszarendeződés lehetősége. Pedagóguscsoportokban csak a maratoni formát tudtuk megvalósítani életviteli, földrajzi okok miatt.

A csoportok működési formájának kidolgozásakor a megszokott zárt csoportkereteket szerettük volna fellazítani és nyitottá tenni. Tudva ennek pszichológiai nehézségeiről is, az szólt volna mellette, hogy a relatíve zárt mesterséges világot, amit egy csoport képvisel, hasonlatossá tegyük a valódi világgal. Arra gondoltunk, hogy az iskolában is kell alkalmazkodni új tagokhoz, kollégákhoz, vezetőhöz, variábilis a szervezetek élete. De a hallgatók diák életének is – például egy kollégiumi életnek – velejárója a személyek erőterének gyakori változása. Mégis, esetünkben az intézmény működési mechanizmusa beállította a csoportokat zártra (órarend, teremhiány, stb.). Intézménybarát formát kellett választani, hogy ne növeljük a távolságot a képző intézmény mint rendszer egyéb elemei és a csoport között.

1. félév: érzelemhangsúlyú szakasz a Racionális Emocionális Terápia elemeinek felhasználásával.

Ebben a foglalkozásrészben az érzelmi zavarok és a gyakorlati problémák elkülönítésének megtanulása után egy kognitív-viselkedéses megközelítést helyeztünk fókuszba. Improduktív gondolatokat – amelyek az adaptáció szempontjából nem szerencsések – helyettesítettünk produktívval. Elkülöníthetők voltak ezáltal azok a racionális hiedelmek, amelyek a valóságból származnak és énerőt növelnek az irracionális hiedelmektől, amelyek nem következnek a valóságból, önmegsemmisítők, gátolják a célok elérését. Feladata volt ennek a programrésznek a kognitív változás elősegítése, a viabilitás szempontjának érvényesítése. Lehetőség nyílt a csoporttagok számára, hogy eltérő feldolgozási módokat ismerjenek meg, tisztázódjanak a szülőkről való leválás életkori jellemzői, kapcsolati konfliktusaik megoldási módjai. Nem jelöltünk ki direkt módon legalizált alkalmazkodási pontokat csak olyan mértékben, amilyen mértékben a referenciatagok működési sajátosságaiban a személyek osztozni tudtak. Egyéni életesemények tárultak fel, ezek voltak az elemzés tárgyai, de abban a formájában, ahogyan azt átértékelték a tagok. A gestált pszichológia terminológiája szerinti lezáratlan alakok feldolgozási törekvése valósult meg.

2. félév: értékfeltárás.

A foglalkozások technikája csoportos beszélgetés volt. Strukturált gyakorlatokban azok a tartalmak tárultak fel egy-egy értékfogalom kapcsán, amelyeket jelentésként a tagok a fogalom mellé rendeltek, de még fontosabb, hogy ezek szerveződési elve is megmutatkozott. Lényeges elvként kezeltük, hogy a csoportvezető ne foglaljon állást „jó” és „rossz” értékek mellett vagy ellen, mert konformabb csoportok esetében a munka célját ellehetetlenült volna.

3. félév: szociális képességfejlesztés csoportban.

a) Kommunikációs képességfejlesztés

A foglalkozások kidolgozásakor arra törekedtünk, hogy az új pedagógiai tevékenységekhez adjanak azok tudást. A tevékenységek tágabb értelemben gyermekvédelmi feladatokat jelentenek. A konkrét célja a kommunikációs képességfejlesztésnek a facilitálás és mediálás technikáinak megtanulása. Ehhez olyan interakciókat használtunk példaanyagként, amelyek az iskolai gyermekvédelmi munkában előfordulnak.

b) Szakmai etikai beszélgetés

A foglalkozások beszélgetési témái Heller Ágnes műveihez kapcsolódtak. Ezeken a foglalkozásokon mutatkoztak meg azok a folyamatok, melyek konceptuális váltásokat generálnak. A váltáshoz szükséges részelemek már a korábbi foglalkozásokon differenciálódtak, és itt új minőségbe integrálva tértek vissza. A sémaalkotó érzelmi és kognitív elemek feldolgozása után az egész személyiség helyeződött tágabb összefüggésbe, ahol kikényszerített az individuálisból való kilépés. A csoporttagoknak volt módjuk elhelyezni saját világukat abban a rendszerbe, amelyikbe kidolgozták, eleget téve ezzel a konstruktív pedagógia szerinti kontextusba ágyazás tanulási-folyamat elvárásának.

3. Az eredmények összefoglalása, a hipotézis igazolása

A szerepstruktúra változásából adódó új tevékenységek bemutatása, és a hozzájuk tartozó képességek felsorolása.

A hipotézisnek megfelelően a kibővült pedagógusszerep elemzésével kijelöltünk új tevékenységeket. Ezek a tevékenységek elsősorban gyermekvédelmi célúak és mentálhigiénés indíttatásúak. Konkrétan a következők:

Érzelmi zavarok pedagógiai megoldásai elsősorban veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek esetében. Fontos képessége a pedagógusnak ebben a munkában a zavarok felismerése, és az adekvát módszer kiválasztása.

Konfliktusmegoldások mediálása egyén-csoport, csoport-csoport között. Feltétele a mediáláshoz szükséges kommunikációs eljárások ismerete.

Konzultáció különböző hatóságokkal, szakszolgálatokkal, tanórán kívül csoportfoglalkozások szervezése, levezetése. Szükséges hozzá a facilitálás ismerete, tárgyalási technikákban való jártasság, ötletbörze szabályos megszervezése, rangsoroltatás, gyűjtés, beszélgetésvezetés metódusainak ismerete.

A felsorolás mutatja, hogy a fejlesztőprogram nem elsősorban a pedagógus információnyújtó tevékenységét célozza, hiszen annak hagyományai vannak, módszerei kidolgozottak. Azok a tevékenységek okoznak szerepbizonytalanságot, amelyekkel kapcsolatban a személyeknek nincsenek mintái a szerepkészletben.

A képzési anyag alkalmazásának eredményei:

Az első félévi munkában rendeződtek azok az élmények, amelyek a szülőkről való leválással és a pályaválasztási döntéssel azonosíthatók. Sokféle minőségű leválást és döntést elemeztek a csoportok, így nyilvánvalóvá váltak az eltérő megoldási módok, hasonlóságok, különbözőségek. Ez a programrész azokat az iskolai élményeket is feltárta, amelyek a korábbi életszakasz történései. Feltételezésünk szerint ezek feldolgozása kiolthatja azokat a válaszokat, amelyek a pálya művelése során konfliktushelyzetben eszköz híján megjelennek. Mivel a hagyományos tanítási órától eltérőek a csoportfoglalkozások rítusai, nagyobb a nyomás a személyes részvételre. Strukturáltanabb a helyzet, mint a megszokott tanítási óra, bizonytalanabbak a feladatok, így a tagok biztonságélményének megteremtése lényeges ebben a szakaszban. Valódi együttműködést elvárni nem célszerű.

Az értékfeltáró második szakaszban már megmutatkoztak a decentráálás, együttműködés valódi formái, az ellenállások minimalizálódtak. A csoportműködés munkamódja ismertté és biztonságossá vált.

A harmadik szakaszban megkötött rész-szerződés pontosan tisztázta, hogy olyan gyakorlatok szerepelnek a foglalkozásokon, amelyek feltételezésünk szerint előfordulnak a pályán. Ekkorra már egyenrangú viszony alakult ki a csoportvezető és a csoporttagok között. Fenntartások nélkül fedték fel a tagok kétségeiket, bizonytalanságaikat, de azok feldolgozásában már nem igényelték a csoportvezető támogatását. Konszenzus elérésére sohasem volt nyomás a csoportvezető részéről, ezt a törekvést a csoportok spontán dolgozták ki (megjelent a társas hangsúlyú szakasz).

Működő tanárok csoportjai eltérő dinamikával dolgoztak, mint a hallgatói csoportok. Ennek oka az átrétegződés, másik lényeges ok, hogy életkoruk miatt több lezáratlansággal bírnak. Ugyanakkor a feldolgozási metódusokra integráltságuk miatt érzékenyebbek, gyorsabban rendeződtek.

Összességében elmondható, hogy a fejlesztőprogram hatása tendenciaszerűen kimutat változásokat mind a hallgatói, mind a tanárcsoportokban. A foglalkozások felépítése azt biztosítja, hogy változik a résztvevők önértékelése, éneroje, magabiztossága, inkompetenciaélményük oldódik. Általában a belső kontrollosság és a felelősségvállalás irányába mozdultak el a tagok.

Személyiségjellemzők változtatásának bemutatása a kérdőívek adatainak segítségével:

Kérdőív az énerő mérésére

A kérdőív az énerő két aspektusát vizsgálja. Azt, hogy mennyire képesek a személyek szándékaikat, céljaikat megvalósítani, és azt, hogy mennyire képesek belső feszültségeiket kontrollálni anélkül, hogy ez egyéb pszichés funkciót igénybe venne. Az első mérésben a hallgatói csoport valamivel alatta van a hazai átlagnak. Kedvezőtlen személyiségállapotú a minta 17

százaléka. Igen jó önérvényesítő és kontrollált a minta 15 százaléka. A második mérés a kontrollcsoportban érintetlennek mutatja a kedvező énerővel bírót, és növekszik a gyenge énerővel bírók száma, bár nem erőteljesen (17-ről 19 százalékra). A fejlesztőprogramban részesülőknél a gyenge énerővel bírók százalékos aránya az első méréshez képest 17 százalékról 3 százalékra csökkent, a magas szintű önismerettel és énerővel rendelkezőké pedig 15 százalékról 24 százalékra nőtt. A program valamely része vagy egésze az énerő, önérvényesítésre, impulzuskontrollra, céltudatosságra hat.

A tanárcsoportok adatai jobbak, mint bármelyik hallgatói csoporté. Feltehetően a pályaválasztási döntés lezárása, a pálya művelése biztosít bizonyos énerőt, önérvényesítő aktivitást.

Az önellfogadás mértékének kérdőíve

Az előmérésnél a hallgatói csoport adatai kevéssel a hazai átlag alatt voltak. A fejlesztésben résztvevők átlaga nőtt a kezdő szinthez képest, vagyis az önellfogadás irányába tolódtak el. Csökkent az önbizalomhiány, féltékenység, jobban fogadják a kritikát. A kontrollcsoportban nőtt azoknak a száma, akik önellfogadásukban bizonytalanok, kedvezőtlenebb az állapotuk, mint a képzés elején.

Ebben a kérdőívben a tanári csoportok eredményei hasonlóak a hallgatóival, csak átlagaik magasabbak, tendenciáik nem. A magasabb átlag alátámasztja a kérdőívkészítők adatait, miszerint az iskolázottsággal összefüggést mutat az önellfogadás.

A szociális kívánalmaknak való megfelelés kérdőíve

Az első mérésben az egész mintára vonatkozóan az jellemző, hogy a tanárképzésbe került hallgatóknak mintegy egyötöde jól alkalmazkodó, magatartásában inkább konformista, a tetszésvágy jellemzi. A fennmaradók pedig vagy kifejezetten, vagy csak tendenciaszerűen alacsony önértékelésűek. Alacsony pontértéknél azt is felvetik a szerzők, hogy a pszichés anomáliára (szorongás, szociális introverzió, neurotikusság, függőség) utalhat. Esetünkben ez a minta egyötödére igaz. Képzési feladatok meghatározásakor figyelembe kell venni – az előmérés adatai alapján – a minta sokféleségét az elemzett tulajdonságokban, és azt a tényt, hogy pedagógiai munka kívánalmaihoz kedvezőtlen állapotúak a hallgatók. A fejlesztésben nem részesült hallgatóknak az indulószinthez képest csökkent az alkalmazkodási igénye, az előbb említett pszichés anomáliák erősödtek, nonkonformizmusuk nőtt. A kísérleti csoport igénye az elvárásoknak való megfelelésben nőtt, alkalmazkodási törekvése erősödött.

A tanári mintában nincs lényeges különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az adatok alapján a pedagóguscsoportban végzett fejlesztőprogram tartalma újraértékelést, újraelemzést kíván. Feltehető, hogy a program nem tartalmaz olyan elemeket, amelyek erőteljesen hatnának a pályán mű-

ködökre. Másik ok lehet, hogy nem számol életkorbeli, tapasztalatbeli eltérésekkel, az önszerveződés mechanizmusai érintetlenek maradnak. Ennek differenciáltabb vizsgálata későbbi feladat.

Kérdőív a meg nem felelés érzésének mérésére

A kontrollcsoportban a képzés önmagában nem növelte a kompetenciaélményt, tovább bizonytalanította a hallgatókat. A fejlesztett csoportban az inkompetencia százalékban a felére csökkent, a magabiztosság, önbizalom mutatóiban pedig növekedés volt.

A tanárcsoport a pályabetöltés szempontjából kedvezőbb képet mutatott, mint a hallgatók első adatai, de kedvezőtlenebbet, mint a kísérleti csoport a fejlesztés után. Az látszik, hogy a fejlesztőprogram elsősorban önbizalomhiány, inkompetenciaélmény, kisebbségi érzés csökkentésében hoz eredményt.

Nem mutatható, hogy a fejlesztőprogramok egésze, időstruktúrája vagy valamelyik részegysége felelős-e a kimutatott változási tendenciáért. Ez későbbi kutatásban válaszolható meg. A hipotézis felvetése szerint a csoporteljárások hatnak bizonyos személyiségjellemzőkre, mint az önértékelés, énkép, önelfogadás, kompetenciaérzés. Az adatok elemzésével igazolható, hogy kedvezőbb személyiségképet mutatnak a kísérleti csoportok, mint a kontrollcsoport tagjai. A képzés hagyományos formája speciálisan fejlesztő eljárás nélkül kedvezőtlenebb személyiségállapotot eredményez a hallgatóknak, spontán módon nem oldja meg a pályabetöltéséhez szükséges képesség és személyiségháttér befolyásolását.

Az új pedagógiai tevékenységekhez tartozó képességek kialakulását az általunk használt képzési programmal befolyásolni lehet. A szakmai identitás elemei megjelentethetők diákpozícióban is. A fejlesztőprogram hatásai kimutathatók a konkrét tanári tevékenységek művelésének színvonalán, másrészt olyan személyiségvonások erősödésén, amelyek a kibővült szerepellátást támogatják.

4. Kitekintés

A tanári pályára való felkészítés egyik lehetséges formáját mutattuk be röviden, amelyről van okunk feltenni, hogy kedvezőbb szakmai fejlődést, eredményesebb pályabetöltést biztosít. Az ifjúkori személyiségtulajdonosságokban az élmények folyamatos differenciálása olyan változásokat indukál, amelyek tudatosabb öndefiníciót eredményeznek a különböző élettörténetek feldolgozása nyomán. A programban részt vevő hallgatók képesek összhangot teremteni a különböző szocializációs rendszerek között.

A szerepbővítő aktivitásformák elővételezésével biztosítható a képzésben, hogy azokon a tevékenységeken gyakoroljanak a résztvevők, amelyekre a

felkészítésük szól. Lehetőségük van szakmai elvárásaikat egybevetni egyéni képességeikkel. Nagyobb tehát a valószínűsége annak, hogy pedagógiai helyzetekben nem a régi iskolai tapasztalataik aktiválódnak, hanem más minőségű reakciók.

Pedagógus-továbbképzésben szintén felhasználható ez a képzési anyag, de eltérő módszertani elvekkel, mint hallgatói csoportokban. Tapasztalatunk szerint azon pedagógusok körében hasznos és kedvező fogadtatású a program, akiknél az iskola kikényszerítette az új tevékenységek elvégzését, de képzési előzményük erre nincs. Inkompetenciaélményük oldható, ugyanakkor kielégíthető az a módszertani igényük is, amelyet az eszköztelenség okoz.

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 programot alkalmazó szakemberekre vonatkozóan nincs speciális szakmai kompetenciaelvárás. Bármely tanári mesterség elsajátításában részt vevő szakember dolgozhat vele, ha annak alapelveivel egyetért, illetve a program módszereit elsajátította. Ennek idejét körülbelül negyven órára becsüljük. Ebben az időtartamban a program módszertanának megismerésén túl tisztázni lehet a képzők pedagógusideálját, a program céljait, és annak a rendszernek a működési elveit, ahol majd kipróbálásra kerül. Elegendhetlenek bizonyos csoportdinamikai ismeretek is, de ezeket kevésbé tartjuk lényegesnek, mint az ún. hagyományos személyiségfejlesztő csoportokban.

Nem válaszoltuk meg, a munkánkban csak becslésünk van rá, hogy specifikus tudásterületek kidolgozásának vannak szenzitív időszakai vagy életkori megfelelői. Az utóbbinak kevesebb valószínűséget adunk, éppen konstruktivista alapon. Szintén nincs tisztázva, hogy a konceptuális váltások, amelyek a saját személyiségre vonatkoznak – és amelyek meglétét csak közvetve bizonyítottuk –, pontosan mely inputok hatására alakultak ki.

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

Mindezek érvényes igazolását segíthetik azok a pedagógusképző szakemberek, akik vállalják a program elvégzését, és tapasztalataikat, adataikat egybevetik ezzel a munkával.

Az értekezés témakörével kapcsolatos publikációk

- Pályaszocializáció és szereptisztázás hallgatói csoportmunkában. *Az EKTF Tudományos Közleményei*. Eger. 1991.
- A gyermekvédelemben dolgozó pedagógusok mentálhigiénéje. In: *Szöveggyűjtemény szociálpedagógia szakos hallgatók részére* I. kötet. P. 179–185. 1994.
- Estefánné Az elmélettől a gyakorlatig. Helyi sajátosságok. Személyiségfejlesztés a szociálpedagógus képzésben. A terepgyakorlatok megszervezése. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*. Pont Kiadó, Budapest, 1995. 3/4. IV. 23–26.
- Estefánné Les expériences de la formation supérieure des conselliers D'orientation professionnelle et scolaire. Unemployment and counselling. *International conference*. Budapest. 1993. 78. p.
- Estefánné-Balázsné A tanácsadó tanár és az iskola viszonya. In: *MPT X. Országos Tudományos Nagygyűlése*. Előadáskivonatok. Budapest, 1992. 128. p.
- Estefánné Pályaszocializáció és pedagógussá válás. In: *Pályalélektani tanulmányok*. Szeged. 1991. 43–51.
- Estefánné-Bodnár: „Pedagógus szakma megújítása”. *Pályaszocializációs kutatás eredményei az Egri Tanárképző Főiskolán*. Pécs. 1994. 1–20.
- Estefánné-Bodnár: A személyiségközpontúság érvényesítésének lehetőségei a pedagógusképzésben. In: *Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből*. EKTF, Eger, 1994.
- Pedagógiai kriminálpszichológia. In: *Szociálpedagógia szöveggyűjtemény szociálpedagógia szakos hallgatók számára*. (Szerk.): Dr. Orbán István. EKTF. Eger. 1995. 65–120.
- Pályaszocializációs lehetőségek a tanárképzésben. In: *Új Pedagógiai Közlemények*. Felsőoktatás-Pedagógia. ELTE Pro Educatione Hungarie Alapítvány. Budapest. 1999. 144–152.
- Pályaszocializációs lehetőségek a tanárképzésben. In: *Interdiszciplináris pedagógia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. Debrecen 73–84. 2001.

Hivatkozások

- A Nemzeti Alaptanterv. 1995. *Művelődési Közlöny*. 33. sz. 1757–1999.
- Buda Béla 1989. A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek. In: Telkes József (szerk.): *Személyiségfejlesztés*. Magyar Népművelők Egyesülete. Tatabánya. 23–50.
- Buda Béla 1989. Munkahely és mentálhigiéné. In: Gerevich József (szerk.): *Közöségi mentálhigiéné*. Gondolat. Budapest. 81–100.
- Bugán Antal 1994. *Érték és viselkedés*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Chomsky, N. 1995. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris. Budapest.

- Faragó Magdolna 1986. Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata. In: Völgyesy Pál (szerk.): *Felsőoktatási Kutatás 1981/85*. Oktatókutató Intézet. Bp. 157–189.
- Galicza János – Schödl Livia 1993. Pedagógusok gubancjai. PSZM. Budapest.
- Heller Ágnes 1996. *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó. Budapest.
- Kuhn, Thomas 1984. *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat. Budapest.
- Makai Éva 1998. *Gyermekvédelmi kultúra a pedagógusok szakmai önképzésében*. In: Bábosik–Széchy 180–194.
- Meleg Csilla 1996. Szemléletváltás a közoktatásban. *Iskolakultúra* 6–7. 23–25.
- Murrell, S. 1973. *Community psychology and social systems*. Behavior Publications. New York. (idézi: Gerevich 1994).
- Nahalka István 1998. Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván. 45–76.
- Nahalka István 1997a. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra* 2: 21–33.
- Nahalka István 1997b. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra* 3: 22–40.
- Nahalka István 1997c. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra* 4: 3–20.
- Piaget, J. 1957. *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcant. Párizs.
- Popper, Karl R. 1997. *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó. Bp.
- Reiff, R. R. 1967. *Socialization in urban setting*. American Orthopsychiatric Association. Washington D. C. (idézi: Gerevich 1994).
- Szilágyi Klára 1997. *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Kézirat. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Ungárné Komoly Judit 1978. *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó. Budapest.
- Vastagh Zoltán 1995. Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás* 5–6: 32–34.
- Zétényi Ágnes 1997. A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 284–292.