

Szebeni Rita

A tanárképzésben alkalmazható személyiségfejlesztés

(elméleti megfontolások)

A tanulmány a tanárképzésben alkalmazható személyiségfejlesztő, önismereti kurzusok elméleti kiindulásait, dilemmáit és a várható eredményeit dolgozza fel. A modern kori tanárszerep új szerepelemekkel bővült, elsősorban a társadalmi változások hatására. Az új szerepfelfogás, új képzési metódusok kipróbálása nyomán dolgozható csak ki. Erre vonatkozó képzési tapasztalatokat is tartalmaz a tanulmány, valamint néhány elméleti megfontolást az önismeret konstruktivista értelmezése kapcsán.

A huszadik században a kognitív megközelítés dominanciája több tudományban érezte hatását. A figyelem az információfeldolgozás felé fordult. Új tudományfelfogás bontakozott ki, amelyet többek között Karl Popper, Thomas Kuhn, Naom Chomsky neve fémjelez (vö. Popper 1997, Kuhn 1984, Chomsky 1995 stb). A konstruktivizmus mint ismeretelméleti megközelítés szembe 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 van „igazsága”. A konstruktivizmus szerint az emberi tudás a 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)

Pléh (1997) szerint nemcsak a tudomány modellalkotó, hanem az emberi megismerőtevékenység is. Ebben a felfogásban az érzelmek, az információfelvétel és az információfeldolgozás is a modellalkotás keretében képzelhető el. Ez jogosít fel minket arra, hogy a tanárképzésben alkalmazott személyiségfejlesztő-munkát is konstruktivista felfogásban értelmezzük. Munkánkban – a pályaszocializáció során, amelynek a képzés csak egy szakasza – konceptuális váltások elérésére törekszünk. A konceptuális váltások során a meglévő alapelvek és a fogalomrendszer fokozatosan differenciálódik. Sajátossága még ennek a munkának, hogy az információforrás speciális, hiszen ez maga a személyiség, az a személyiség, amely forrása is és értelmezője is saját belső világépítésének.

Elfogadjuk az alapelméletből (Nahalka 1997), hogy születésünktől adottak bizonyos tudásterület-feldolgozó struktúrák, mely struktúrák alapjai a további fejlődésnek. Ebbe illeszkednek bele az új ismeretek a konceptuális váltások során. Elfogadtuk azt is, hogy az előző struktúrák együtt élnek lényegi tulajdonságaikat tekintve az újakkal. Ha a felsőoktatásban, a tanárképzésben, a

személyiségfejlesztés a célunk, akkor el kell fogadnunk azt is, hogy a személyek ellenállást tanúsíthatnak a váltásokkal szemben. Célként mégsem adható fel az a pályaszocializációs törekvés, amely a „személyiségevel dolgozó” pedagógusra vonatkozik.

A pedagógiának és a pszichológiának mindig kitüntetett kutatási területe volt a pedagógus személyiségének vizsgálata. Az oktatási rendszer megfelelő működésének egyik feltétele, hogy a képzés során sikeres pályaszocializációs folyamat játszódjon le, és jó személyiségű szakemberek lássák el a következő nemzedék nevelését. Ez minden kultúrában nagy jelentőségű. A pedagógia és a pszichológia felfogása a kívánatos személyiségjellemzők tekintetében nem egységes. Szilágyi (1985) szerint a legnagyobb ellentmondás a fogalomrendszerbeli értelmezésben mutatkozó különbségekből ered. Sem a pedagógia, sem a pszichológia – mondja Szilágyi (1985) – nem tisztázta a maga területén, hogy mi az, amit kutatási eredményei révén képes nyújtani a tudatosan irányított pedagógusképzés alakulásához Magyarországon. Ebben áttörés várható a közoktatásban és a felsőoktatásban is, a napjainkban megjelent kompetencia-alapú képzések kutatásai kapcsán.

Kulcsár (1996) a személyiségfejlődési folyamatot úgy írja le, mint amiben a korábbi külső, azaz a „tényleges szociális hatások folytán megjelenő pozitív élmények – megkönnyebbülés, fájdalomcsökkentés, kielégülés – stresszhelyzetekkel való megküzdés során akkor is szociális konnotációkat hívnak elő, amikor ezeket az élményeket nem a szociális hatások indukálták. Kialakulásának útja és formája más és más családonként, közösségenként, kultúránként.”

A társadalom – az iskolától hagyományosan – elvárja, hogy ne csak tudást adjon át, hanem neveljen is. Készítse fel a gyermekeket egyénileg és társadalmilag egyaránt sikeres életre. Ezek a feladatkörök jelentősen ártrendeződték. Bizonyos ismeretek felértékelődtek, mások devalválódtak. Új magatartásminták alakultak ki, amelyekre korábban nem volt szükség. Megszűnt az iskolák izolációja, a többi élettértől elszigetelt saját külön világa. A korábbi, önálló életet élő pedagógiai tartományban a pedagógiai szerep ellátása sokkal egyszerűbb volt, mint napjainkban, amikor a külső tényezők nagymértékben befolyásolják a diákokat és az iskola egészét. Igaz ez a felsőoktatásra is. Túri (1996) azt írja, hogy a frissen végzett tanárok nem szaktárgyi tudásukban bizonytalanok, hanem éppen tanári identitásukban. Új szereptanulási mintákra van szükség, és olyan pályaszocializációra, amelynek eredménye a szakmai önazonosság kialakulása. Annál is inkább, mert az elvárások köre nagy. Az új nevelési igények szerint egyszerre kellene a tanároknak, terapeutáknak, egészségnevelőknek, mediátoroknak, csoportdinamikai szakértőknek a felnőttekkel való kommunikációban jártasaknak stb. lenniük.

Vastagh (1995) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusképzés és az iskolafejlesztés egymásra ható folyamatok. A két problémakör csak egységes szemléletben kezelhető. A pedagógusképzésbe és a felkészítés folyamatába be kell építeni a mai iskola valóságos világát, és a tanárszerep átalakulásának, változásának tényével is számolni kell.

Szivák (1998) szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés ismeretanyaga önmagában nem alakítja, nem befolyásolja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit, meggyőződésrendszerét. Ezért, elsősorban saját korábbi iskolai tapasztalataik aktiválódnak a pályára lépve.

Zétényi (1997) a befolyásolásnak, befolyásolónak (pedagógusnak) öt fő forrását jelöli meg:

- a „kényszerítő erőt”, amiben az fejeződik ki, hogy a tanár megbüntetheti a diákot;
- a „jutalmazó erőt”, amellyel képes jutalomhoz juttatni a diákokat;
- a „legitim erőt”, ami a diákok hitét jelenti abban, hogy őket a tanár befolyásolhatja;
- a „vonatkozási erőt”, amely jelenlétében a diák azonosul a tanár attitűdjeivel;
- a „szakértői erőt”, vagyis a diákok vélekedését arról, hogy a tanárnak megfelelő ismeretei és hozzáértése van ahhoz, hogy befolyásolja őket.

Végigtekintve ezeken a befolyásolási erőkon, az alábbi megállapításokat tehetjük.

Ezek vagy kiürültek, vagy legalábbis is aggályosak. Például a legitim erő a társadalmi változások miatt ellehetetlenült. Nincs erejük a példaképeknek, és a helleri (1996) „sűrű etikai közeg” azzal a következménnyel jár, hogy több modellből egyedi kreációk születnek a modern kor emberének személyiségformáit tekintve.

A vonatkozási erő is esetleges, és ezt a konstruktivizmusból is levezethetjük.

Mindezek miatt – a pályára való felkészítésben – csak az az út követhető, melyben célként a saját öndefiníció kialakításának segítése, támogatása szerepel. Ezért kell újragondolni a személyiségfejlesztés és önismeretképzésben elfoglalt helyét, funkcióját.

A csoportban végzett személyiségfejlesztés, pályaszocializáció témában Bagdy (1996) és kutatócsoportja már végzett vizsgálatokat. Munkájuk kiindulópontjaként említik az emberi kapcsolatok törvényszerűségeinek megértését. Hallgatói csoportokkal végzett munkájuk eredményeinek összegzése, hogy a jelöltek nem tartják személyközpontúnak és a tényleges

pedagógiai munkára eredményesen felkészítőnek a felsőoktatási éveket. Alig van alkalmuk szereplésre, csak információkkal látják el őket a képzők. Abban viszont nem segítenek, hogy az információkat összerendezzék, integrálják a hallgatók. Ehhez járulhatnak hozzá az ún. önismereti csoportok. Ugyanakkor nem elhanyagolható a csoportok mentálhigiénés támogató ereje sem. Bármely csoportlét kompenzálni tudja az egyoldalú terhelés, energiavesztés, szorongás okozta károsító hatásokat.

A csoportok célja tágabb értelemben annak segítése, hogy a hallgatók életpozíciójukat, saját helyzetüket élettörténeteik feldolgozásával megértsék. Szűkebb értelemben az a cél, hogy a későbbi szakmai tevékenységük elővátelezésével különböző interakciós formákat megismerjenek, és a folyamatok irányát is felismerjék. Mindez egyfajta szakmai tudás (konstrukció) elérését eredményezheti. Olyan tudást, amely nem „rendszeridegen”, hanem adaptívabb, relevánsabb, mint a hagyományos képzési anyagok. Ebben az a feltevés támogat bennünket, az a konstruktivista felfogás, miszerint a rendszerek képesek tanulni, újra értelmezni önmagukat saját apparátusuk segítségével. A rendszerek között az emberi rendszer az, amelyik 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. Nahalka szerint (1997) a diákok csak azt ismerik fel, amit már tudnak. Éppen ezért, az önismereti csoportban végzett pályaszocializáció arra támaszkodik, hogy felismerhetővé teszi a hallgatók számára azokat – a nem minden esetben tudatos – feldolgozási módokat, ahogyan ők a saját világukat előállítják. Ehhez a célhoz hozzárendelhetjük a piaget-i (1957, id. Mérei 1986) szocializációs modellt. Három egymásra épülő szakaszt különít el a szerző, miközben a kognitív fejlődés lineáris szakaszaihoz hozzárendel szocializációs szinteket. A konstruktivista közelítés ellentmondásban van ugyan a piaget-i rendszerrel, de elemeit felhasználhatjuk és új összefüggésbe helyezhetjük. Eszerint a személyek életútjában három szint különíthető el:

- az emocionális, tárgyállandósággal jellemezhető szakasz,
- az autonómiára törekvő önállósulási szakasz és
- a szociális hangsúlyú szakasz az, amit elkülönít Piaget.

A szakaszok kronológiai sorrendje kötött. Ebből az következne, hogy a tanárképzésben résztvevő hallgatók a szociális hangsúlyú szakaszban vannak az életkoruk alapján. Vagyis képesek elfogadni mások szempontjait (decentrálásra képesek), érettek, alkalmazkodásra, együttműködésre készek. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a három szocializációs szint jellemzői együttesen vannak jelen ebben az életkorban. Megfigyeléseink szerint a személyek ismeretlen

élethelyzetben, új életesemények hatására, vagyis a pozícióváltásokra úgy reagálnak, hogy visszatérnek az emocionális hangsúlyú szakaszhoz. Ez egyfajta regresszióként fogható fel, és egyben indokolja a képzésbeli beavatkozásokat. Minél érettebbek persze a személyek, annál gyorsabban járják be és érik el a szociális hangsúlyú, érettséggel jellemezhető szakaszt.

A felsőoktatásba kerülés, a lakóhely elhagyása stb. mind megfeleltethető egy-egy pozícióváltásnak, amelynek kísérője az érzelmi elbizonytalanodás (családtól való leválás, önállósulás, szülők kontrolljának elvesztése stb.). Ez adaptációs teher a hallgatók számára. A korábbi konstrukcióik viabilitása megszűnik, vagy akár destruktívvá válik. Szükség van a belső valóságok rekonstrukciójára. Ha csoportot szervezünk, akkor ezzel számolva egy szintén érzelemhangsúlyú szakaszban rendeznünk kell a hallgatók átéléseit a leválással, a pályaválasztási döntés érzelmi elemeivel, egyáltalán a változásokkal kapcsolatban. Ha sokféle minőségű leválást, döntést elemzünk, akkor a tagok számára nyilvánvalóvá válnak a megoldási módok hasonlóságai, különbözőségei. Ezek mintegy kikényszerítenek egy belső munkát, amely segíti a fenti adaptációs cél elérését.

Az integrált személyiség konstruktivista felfogásban azonosítható egy flexibilis belső világgal, olyan konstrukciók halmazával, amelyben a személyek a tudatosság bizonyos fokával tájékozódnak. A személyiségfejlesztő csoportokban a belső világok tartalmát az egyéni hiedelmek, vélekedések, vélemények sokasága adja. Ezek lesznek majd a tagok számára a referenciák, a tájékozódási pontok. A csoportlétünk adott, hiszen egész életünk csoportban zajlik, ezért a képzés pályaszocializációs munkájához is adekvát terep a csoport.

Kérdés lehet, hogy melyik pszichológiai iskola felfogása szerint épüljenek fel a foglalkozások. Ezek módszerválasztásban realizálódhatnak.

Magunk, a piaget-i modellnek megfelelően, önismereti programot rendelünk a különböző szocializációs szintekhez, és ezeket építettük be a képzésbe. Az érzelemhangsúlyú szakaszt a racionális emocionális terápia elemeinek adaptálásával dolgoztuk ki. A kognitív szakaszban ún. értékfeltárást végeztünk, a szociális hangsúlyút pedig kommunikációs és konfliktuskezelési elemekkel dolgoztuk fel.

A tanárszakos hallgatók személyiségfejlesztő munkája azt eredményezte (személyiség-kérdőívek adatai alapján), hogy nőtt a résztvevők önértékelése, „Én-ereje”, magabiztossága, inkompetencia-élményük oldódott, szakmai elköteleződésük kialakult. Nem elhanyagolható, hogy a belső kontroll és felelősségvállalás komponensekben is változást tudtunk kimutatni. A hagyományos (értsd: tudatos személyiségfejlesztés nélküli) képzési modell ugyanezen tulajdonságok kialakulását kimutathatóan nem befolyásolja. A személyiségfejlesztésben részt vevők

pontosabb öndefinícióhoz jutottak, felismerték centrális értékeik eredetét, és azok szerepét a tevékenységeik szabályozásában.

Szerencsés, ha a csoportokat vezető szakemberek támogató attitűddel vezetik az első, érzelemhangsúlyú szakaszt. Amíg relatív biztonságérzet nem alakul ki a tagokban, addig célszerű minimalizálni a direkt, konfrontatívabb vezetéstechnikai elemeket. Ugyanakkor felkészültnek kell lennie az esetleges ellenállások felismerésére és kezelésére is a vezetőnek. Bármely csoportbeli konfliktus feloldásához készen kell állnia a mediálás, facilitálás és kommunikációs eljárásainak használatára. Ennek funkciója kettős, hiszen professzionálisan magának a csoportnak a működését, és egyben modellálja is azt az attitűdöt, amelynek a kialakítása a tanárképzésben elengedhetetlen.

A tanári pályára való felkészítés egyik lehetséges eszközét mutattuk be, amelyről okunk van feltételezni, hogy kedvezőbb szakmai fejlődést, eredményesebb pályabetöltést biztosít. A gyermeki és ifjú személyiségtulajdonságokban az élmények folyamatos differenciálása olyan változásokat indukál –, melynek tárgya is és célja is a személyiség maga –, amely tudatosabb öndefiníciót eredményez az élettörténetek feldolgozása nyomán.

A kérdés az, amelyre még szakmai választ kell adni, hogy a specifikus tudásterületek kidolgozásához kimutathatók-e szenzitív szakaszok, vagy hogy az életkornak egyáltalán milyen szerep tulajdonítható. Kérdés az is, hogy a saját személyiségre vonatkozó konceptuális váltások pontosan milyen inputok megléte esetén alakulnak ki. Ezek a kérdések további kutatásokat igényelnek, csak azokkal megválaszolhatók.

Irodalomjegyzék

Bagdy Emőke: A hivatásra nevelés. In: Bagdy Emőke (szerk.) *A pedagógus hivatásképzése*. 1996, Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézete.

Chomsky, N.: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. 1995, Budapest, Osiris.

Heller Ágnes: *Általános etika*. 1994, Budapest, Cserépfalvi Kiadó.

Kuhn, Thomas: *A tudományos forradalmak szerkezete*. 1984, Budapest, Gondolat.

Kulcsár Zsuzsanna: *Személyiség-pszichológia*. 1981, Budapest, Tankönyvkiadó.

Mérei Ferenc: A szocializáció Piaget rendszerében. In: Popper Péter (szerk.): *Piaget emlékkötet*. 1985, Budapest, Akadémia Kiadó.

Nahalka István: *Konstruktív pedagógiai – egy új paradigma a láthatáron*. I., Iskolakultúra 2/1997.

Pléh Csaba: *A konstruktivizmus és a pszichológia*. Iskolakultúra 6–7/1999.

Popper, Karl R: *A tudományos kutatás logikája*. 1997, Budapest, Európa Könyvkiadó.

Szilágyi Klára: *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. (Kézirat) 1997, Budapest, Oktatáskutató Intézet.

Szivák Judit: Tanulásszervezés. In: Falus Iván (szerk). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. 1998, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Vastagh Zoltán: *Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében*. Magyar Felsőoktatás 5–6/1995.

Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenséglága*. 1997, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.