

Körkép

Az elmélettől a gyakorlatig

Helyi sajátosságok

Személyiségfejlesztés a szociálpedagógus képzésben

A személyiségfejlesztés szükségessége szociálpedagógus képzésben evidens, ha elfogadjuk hogy egy humán szolgáltatást végző szakember munkájának hatékonyságához önismerete, személyiségállapota nagymértékben hozzájárul. Ezzel szemben védhető az az álláspont is, miszerint a spontán szocializációs hatások eredőjeként fenti jellemzők kialakulhatnak direkt fejlesztő eljárások alkalmazása nélkül is. Főiskolánkon, az egri tanárképzőben, a személyiségfejlesztő program bevezetését egy vizsgálat előzte meg, amely a hallgatók pályaképét és pályával kapcsolatos elvárásait elemezte. Ezek a saját elvárások a pedagógus szakmával szemben nem kedveztek a képzési célok megvalósításának. Ugyanis egyrészt azokon a konvencionális sztereotípiákon alapuló pályaképek voltak, amelyek a társadalomban éltek, másrészt a hallgatók által megélt szereptalálkozások élményei. A pálya attitűd struktúrájában a pedagógus szereppel való azonosulás első kezdeményei is alig mutatkoztak meg.

Az identitáskeresés kitüntetett korszaka az ifjúkor, ami kritikus fordulópont a korai gyermekkori azonosulások új szintézisének létrehozásában és a jövőt érintő alapvető elköteleződések, az érett önazonosság kidolgozásában. Ha elfogadjuk, hogy a szakmai identitás kidolgozásának útja. A személy identitáskeresésével párhuzamosan, azon belül történik, akkor érthetően számolnunk kell e korosztály szocializációs szintjével, sajátosságaival.

Ha a szocializációt az identitás felől írjuk le, akkor ebben az életkorban az identitás minták főképp konkrét viselkedési aktusokként észlelhetők, ahol az önmagukról való „tudás” csak aktuális helyzetben működő, érzelmi mintákkal irányuló tudás. Később válnak ezek a minták egyre elvontabbá, tartós, strukturált kidolgozott tudat-együttessé.

Személyiségfejlesztő programunk felfogható, mint identitásminta-képzési művelet, mely szociális tanulás útján működik (Super, 1966). Super szerint az „önalkotta” (self made) identitásminták a legalkalmasabbak arra, hogy tartósan elkötelezzék maguk mellett az egyént.

A fejlesztő program során figyelembe vettük a következő szempontokat:

Olyan együttműködési keretet kell adni a képzésben, amiben tisztázódhatnak a hallgatók számára a saját szándékaik, igényeik, érdeklődésük, erőforrásaik, kockázatvállalásuk, motivációik. Tisztázódhat az, hogy fentiek alapján hogyan definiálják önmagukat.

Számolni kellett e folyamatban azzal is, hogy az én-azonosság dimenzióinak tisztázását csoportélmény átélésével érdemes biztosítani, ahol a szociális és személyes identitás felismerése, mint cél szerepel (Csepeli 1986).

A fejlesztő program koncepciójánál és végrehajtásánál mindvégig figyelembe vettük azt a személyiség fejlettségi szintet, amely a hallgatókat jellemezte. A fejlesztés ütemét a különböző csoportoknál időben és intenzitásban is változtattuk a fejlesztés folyamán.

A fejlesztő program elméleti háttérét és építkezési struktúráját Piaget (1966) szocializációs modelljére támaszkodva dolgoztuk ki. Valamennyi pszichológiai irányzat talált magának olyan tényezőt, ami mentén az emberré válást, a szocializációt leírta. Ezek vagy intrapszichés jellemzőket, vagy társas társadalmi hatást, vagy a kognitív fejlődést helyezték középpontba a szocializáció kibontásánál.

Piaget rendszerében a szocializáció három egymásra épülő fejlődési szakaszban megy végbe. Érzelmi, értelmi és szociális hangsúlyú szakaszokban.

A kognitív fejlődés lineáris fejlődési szakaszaihoz Piaget hozzárendel szocializációs szinteket. Minden értelmi szakasznak adott a szociális megfelelője:

Kognitív fejlődési szakasz – Szociális szint

Érzékszervi, mozgásos szakasz – Emocionális töltésű érzelmi tárgy-állandóság igényével jellemezhető szint

Konkrét műveleti szakasz – Önállóság, autonóm törekvések megjelenése

Műveleti szakasz – A szakasz fő jellemzője a megfordíthatóság, de-centrális, a másik nézőpontjának felhasználása.

Piaget modellje a tanácsadó hallgatókat életkoruk és az annak megfelelő kognitív fejlettségi szint szerint a szociális hangsúlyú szakaszba kell beilleszteni, ahol elvárható a decentralálás, mások szempontjainak elfogadása. Mivel ezek a jellemzők egyben az eredményes szocializációnak is kritériumai Piaget rendszerében, jogos lenne a következtetés, hogy a képző intézménybe szociálisan érett, alkalmazkodásra, együttműködésre képes hallgatók kerülnek.

Ezzel szemben tapasztalataink azt mutatják, hogy az elemzett három szocializációs szint valamennyi jellemzője együttesen jelen van, eltérő intenzitással. A képzésbe kerüléskor intenzívebben működnek az érzelmi-hangsúlyú szakasznál leírt szocializációs szint jellemzői.

Szilágyi-Völgyesy (1985) szerint „abban a folyamatban, amelynek során a felsőoktatási intézmény keretében a szociális személyiség kialakul, következő szakaszokat különböztetjük meg: beilleszkedési szakasz, felsőfokú tanulmányok folytatásának szakasza mint befejező szakasz, amely már átnyúlik a pályakezdés időszakára.” Szerintünk a beilleszkedési szakasznak azok a dilemmái, amelyek: a jól döntöttem-e? mire vagyok képes? kérdésekben fogalmazódnak meg, összekapcsolódnak a szülőkről való (térben is) leválás érzelmi terheivel és átmenetileg stabilitást kereső, felnőtt irányítást igénylő állapotot eredményeznek. A képzés későbbi tanulmányi szakaszában megjelennek az önállóság és autonóm törekvések, de kipróbálásuk terepeit az intézmény, mint rendszer nem biztosítja.

Indokolt ezt – miszerint a képzés nem az autonóm törekvések kipróbálásának terepe – részletesebben kifejteni.

Piaget szerint az eredményes átadáshoz, ahhoz, hogy a transzmisszió, mint folyamat ne torzítson, az szükséges, hogy az átvétel, a befogadás ne passzív, hanem cselekvő legyen (Piaget 1960).

Passzív befogadás mellett a külső hatótényező nem fejleszt. A passzivitás valamennyi iskolatípusban, a felsőoktatásban is jellemző. Szintén Piaget írja le, hogy asszimiláció, vagyis új bevonása a személyiségbe csak a befogadó aktivitása mellett érhető el. Ugyanez a gondolat szerep oldaláról igazolva:

Goffmann definíciója szerint „a szerep az a tevékenység, amikor az egyén bizonyos pozícióban, helyzetben a normatíváknak megfelelően cselekszik” (Goffmann 1977). Vagyis a hallgató szerepe diák-szerepként definiálható és nem „majdnem” pedagógusként. A pedagógus szerepmintához való asszimilálódás, séma és előzmény nélkül megvalósíthatatlan. A diák szerepet kell új tartalommal megtölteni, amely új tartalom egyben garancia a majdnem

pedagógusként működő személyes sikeréhez. Jelenleg a pedagógusképzésben a diákszerep ugyanazt jelenti, mint az általános iskola és a gimnáziumi diákszerep,

Tapasztalataink szerint az előadásokon és szemináriumokon folyó ismeretszerzésben az átadás-befogadás modell érvényesül. Alig van példa az önálló, saját felfedezést igénylő feladatokra, olyan keretre, amelyben az egyes hallgató ismeretéhez és személyiségéhez megfelelő tevékenységek fordulnának elő. Ahogyan a korábbi iskolatípusban hallgatni kellett a tanárt, majd reprodukálni a hallottakat, ugyanúgy kell a felsőoktatásban is egységesen mindenkinek „tői–ig” elsajátítani ismereteket. Nincs hagyománya annak, és példa sem akad rá, hogy a kitüntetett ismeretkörön túli információkból vagy más összefüggés felől közelítve válogathatnának a hallgatók. Ez a jelenség megfigyelhető a tanári mesterség elsajátíttatására hivatott ún. általános tárgyak esetében is, nemcsak a szakmai tárgyaknál. A hallgatókkal történnek a dolgok, és nem ők alakítják a történéseket (Gáti 1987).

A jelenlegi hallgatói szerep inkább konformitásra, mintsem kreativitásra nevel akkor, ha a pályaszocializáció egyensúlyteremtésében – melyben az idősebbektől átvett ismeret ötvöződik a saját felfedezéssel – éppen ez utóbbi, a saját felfedezés hiányzik. A mindennapi, spontánnak érzett viselkedés szociálisan előírt, meghatározott normák szerint zajlik. Ezeket a személyiségfejlődés során kell megtanulni, begyakorolni. Ennek megfelelően a tanácsadó szerep viselkedési normái is tanulhatók, ha előzményként az aktuális új típusú diákszerepben, együttműködés keretében tanulnak meg kontaktus árnyalatokat a hallgatók. Ha a felsőoktatásban is ugyanazon működési formák élnek, mint a korábbi képző intézményekben, akkor az annak megfelelő gyermeki, serdülőkori magatartásminták konzerválódnak.

Ha nem olyan információt adunk, ha nem tesszük tanulttá azt, hogy a hallgató önmagában és társai környezetében változásokat tudjon teremteni – ami a pályaszocializációnak és bevalásnak is kritériuma –, akkor a pályán mindvégig saját önmeghatározásához, pedagógusvoltának definiálásához kötődnek le energiái.

3 féléves személyiségfejlesztő program formája, és eredményei:

1. félév: önismeret
2. félév: értékfeltárás
3. félév: Gordon-féle Tanári Eredményesség Tréning.

1. félév legfontosabb eredményei azok a tapasztalatok, hogy nincs nagyon értékes és értéktelen tag a csoportban. Egy-egy tag bármilyen helyet elfoglalhat alkalmanként. Igényként megjelent a másokra figyelés, megértés, saját érzelmek definiálása, elfogadása. Sikertelenül eléri azt, amit Bugán (1987) az önismereti csoportok működéséről megállapít, miszerint az egyént arra nevelik, hogy viselkedésének iránya csak a társadalmi normák, szabályok felé igazodhat, ugyanakkor a lelki valóságban ezzel ellentétes indítékok, érzelmek jelennek meg, amelyek gyakran ellentmondásosak. Az élményszintű átélésben ezek a belső mozgatók kerültek felszínre. Az Ellis által leírt irracionális sablonok feltörése megindult, amely sablonokról ő így fogalmazott: „Az emberi dolgoknak egyféle tökéletes megoldása van..., csak akkor érek valamit, ha a feladatokat tökéletesen oldom meg..., az élet tele van csapdákkal és veszedelmekkel.” (Ellis 1970).

Ezek a sablonok a foglalkozások során devalválódtak, az irracionális szubjektív többléttől a személyek megszabadultak. Csoportdinamikai szempontból eljutottak az itt és most figyelésére, maguk és a másik jelzéseinek felfogására, szerepeik tisztázására. Természetesen a bezáródás és védekezés teljes feladásáig, a teljes nyitottságig a csoportok az első félévben még nem jutottak el.

2. félévben a csoportban már kidolgozott szerepstruktúra volt. Szabályokat alakítottak ki az együttműködés formáira, véleménynyilvánítás milyenségére vonatkozóan. A vezetővel való kapcsolatukat a facilitátor szerep elfogadása és nem a függés jellemezte. Pszichés energia fordítódhatott az értékfeltárássra, ami egyébként a bizonytalan helyzet stabilizálására, biztonságteremtésre használódott volna fel.

Sikerült felfedni azt a sajátos személyszintű feldolgozást a társadalmi értékeknek, amelyek a hallgatók kognitív struktúráját jellemezte. A hangsúly a személyi szintű feldolgozás megismerésére tevődött, vagyis arra, ahogyan a foglalkozások tartalmát adó feltáró munkában teljesen vagy részlegesen elutasítanak értékeket, vagy átalakítják, illetve újrastrukturálják azokat.

A hallgatók megtapasztalták, hogy az értékeik mennyiben döntéshatásolóak, cselekvésre mozgósítók, milyen orientáló erővel bírnak. Perczel Tamás (1990) szerint a munkához való szubjektív viszony olyan, a tapasztalatok függvényében dinamikusan változó kognitív struktúra, ahol az elsődleges struktúraszervező elem az érték.

Ténylegesen javult az interakciók minősége, valamint az értékek által vezérelt viselkedéshez adtak működtethető technikát. Ez által érvényesítették saját értékeiket és javították a konfrontációk minőségét. Tanulható technikát jelentett a decentralizálás lényegének megtapasztalása is.

3. félévben a hallgatói csoport érzékenységei gordonai technikára nagyon nagy volt. Gyorsan és pontosan tudtak döntést hozni különféle helyzetekben arról, hogy van-e probléma, és az kié, kit érint. A gyakorlatok újra lehetőséget adtak arra, hogy szüleikkel, pedagógusaikkal kapcsolatos konfliktusaikat megértsék.

Gyakran eljátszották az általuk hozott problémákat és azok megoldási lehetőségeit. Erre azért volt mód, mert sokkal hamarabb sajátítottak el technikákat, mint a működő pedagógusok gordonos csoportjai. Ennek eredményeképpen több idő jutott arra, hogy saját életükben kipróbált érték figyelme, énközlés, szükségletegyeztetés, értékütköztetés tapasztalatait megbeszéljék. Szülővel kapcsolatos leválási nehézségeik, kollégiumi együttélési konfliktusaik és partnerkapcsolatban megjelenő problémáik megoldási stratégiája kidolgozódott. A csoportokban eltűnt az a félelem, ami a kongruens viselkedés és kommunikáció gyakorlásának első következménye. Ugyanis Gordon szerint, ha a közlő feltárja valódi, belső mivoltát a befogadó előtt, kiteszi magát annak, hogy átlássanak rajta. Bátorság kell ahhoz, hogy merjen az lenni, aki valójában, és meg mondja azt, amit érez vagy gondol. Vagyis vállalja azt a valós kockázatot, hogy nyílt sisakkal nyílik meg mások előtt (Gordon 1988)”

A szükséglet-egyeztetés technikájával a hallgatóknak próbát kell tenniük a másik fél figyelembevételére, szempontjainak elfogadására. Bevezetőnkben a decentralizálás jelenségének leírását már megtettük. A gyakorlatok sora győzte meg a csoportvezetőket arról, hogy tanítható, tanulható a másokra figyelés, a jelzések pontos vétele. Más szempontok elfogadása a sajátjuk mellett, vagy akár ellenében. A szükségletek definiálásánál visszatértek az értékfeltárással tanult elemek. A Maslowi szükségletpiramis szintjeit értelmezték, azokat maguk számára rangsorolták, értékévé fordították. Központi fogalmak voltak a teljesítmény, siker, mint szükséglet. Az önmegvalósítás, és annak értelmezése, amikor ezeket a szükségleteket maguk számára érthetővé tették, beillesztették saját értékrendjükbe, mind felfogható az értéktisztázás egy más formában való elvégzésének.

Fontosságot adtak bizonyos értékeknek, másoknak nem. Akkor valójában működésbe hozták a korábban tanult technikákat, amelyek a személy és a világ viszonyának tisztázását célozták.

Összességében megvalósult az a rogersi elv, miszerint ha valaki el tudja fogadni saját érzéseit, attitűdjeit, akkor nagy valószínűséggel jó kapcsolatba tud lépni másokkal. A félévi munkát segítette az önfogadásnak az a szintje, ahová már eljutottak a hallgatók, és nagymértékben hozzájárult a tanácsadóvá válásnak aspektusához.

Összefoglalásként megfogalmazhatjuk, hogy a szociálpedagógus képzésben a beilleszkedés időszakában fontosnak tartjuk beiktatni valamely pszichológiai technikákat a hallgatók személyiségfejlesztésére. Hiszen olyan általános személyiségjellemzőket erősít fel, amelyek abban a folyamatban elengedhetetlenek, amelyek a szociálpedagógussá válást eredményezik.

Bizonyítottuk, hogy a pályaválasztás szempontjából szenzitív periódus a képzési idő, vagyis a legkedvezőbb a célzott jellemzők kialakítására. Személyiségfejlesztés nélkül sem a képzés önmagában, sem a pályán való működés nem alakítja ki spontán módon azokat.

Feltételezzük, hogy a képzés későbbi időszakában a fejlesztő programot ki kell egészíteni olyan integráló, élményeket, ismereteket összefoglaló fejlesztéssel, amely az általános személyiségjellemzőre építve speciális jellemzőket alakít ki. Mindez együttesen garantálja egy hatékonyabban működő szociálpedagógus munkába állását.

*Estefanná Varga Magdolna, Ludányi Ágnes
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger*

A terepgyakorlat megszervezése

Főiskolánk harmadik éve képez szociálpedagógusokat, óvodapedagógus szakpárral párosítva. A hallgatók gyakorlati képzését a függőségben lévő korosztállyal foglalkozó nevelési, oktatási, hatósági, szakszolgálati intézmények, non-profit szervezetek, egyházak szociális segítő tevékenységének megismerésére szervezzük, évenként más-más programmal.

Az I. évfolyam gyakorlati képzésének programja: ismerkedés a családokkal, családtípusokkal, családi szerepekkel, módszerekkel. A családtagok eltérő szükségleteinek felismerése. A családi egyensúly megtartásának lehetőségei: a primer prevenció, a családsegítés, a családgondozás, a családpedagógia elemeinek kipróbálása a gyakorlatban.

A II. évfolyam a családokat ellátó, támogató, segítő rendszerrel ismerkedik meg (óvoda, családsegítő, nevelési tanácsadó, egyesületek, szervezetek, iskolák stb.). A szociálpolitika és családpolitika összefüggéseit keresik a gyakorlatban.

A III. évfolyam feladata a szorosan vett iskolai szociális munka, és az iskolai szociális munkát segítő hálózat megismerése. Az eltérő szükségletű gyermekek felismerése az iskolai, az iskolarendszeren kívüli nevelésben. A reszocializáció, a rehabilitáció, az utógondozás feladatai az iskolaköteles korosztálynál.

A IV. évfolyamon feladatunknak tekintjük a serdülőkori problémákkal, a fogyatékos, a deviáns fiatalokkal, a beteg gyerekekkel, a munkanélküliek, a hajléktalanok, a bevándorlók gyermekeivel való foglalkozás megismertetését, a specializációt, az elmélyülést, valamint az egyéni érdeklődés támogatását.

A felsorolás tükrözi, hogy a gyakorlatot az életciklus vonalán szervezzük elsősorban, majd a probléma centrikus megközelítés dominál, építünk –r a szakma kiépülésének hiányosságai miatt – a hallgatók saját élményeire és a kétszakos képzésben elsajátított kompetenciákra, elméleti alapokra.

Nagy hangsúlyt helyezünk a gyakorlóléhelyek és tereptanárok kiválasztására. Főiskolánk székhelye, a 30.000 lélekszámú település csak a legszükségesebb lehetőségeket kínálja a gyakorlat szervezéséhez. A városban óvodák, iskolák, kiegészítő iskola, foglalkoztató, nevelési tanácsadó, családsegítő működik. Az egyéni gyakorlat szervezésében elsősorban ezekre támaszkodhatunk. A csoportos gyakorlat keretében az ország, és a környező államok korszerűen működő intézményeit keressük fel.

A tereptanárok kiválasztását önkéntes jelentkezés alapján, félévenként 2-3 napos felkészítés eredményeként végezzük. A tereptanár képzésbe állandó és újonnan bekapcsolódó vagy csupán a szociálpedagógiai munka iránt érdeklődő pedagógusokra találunk. Némelyikük csak részfoglalkozást vállal 1-2 hallgatóval, vagy betekintést az intézménye munkájába a csoportosan érkező hallgatók számára. Többen vállalják 8-15 hallgató heti 2 órás egyéni gyakorlatának vezetését is. Számukra a főiskola részletes útmutatót készít, a félév zárásakor oktatóink a hallgatói csoport megbeszélésen részt vesznek, ezzel mintegy rálátást nyernek a terepen folyó munkára, és előkészítik a következő félév feladatát.

Városunkban mindössze a Nevelési Tanácsadóban van alkalmazásban szociálpedagógus. A tereptanárok tanítói, gyógypedagógiai végzettségűek. Velük közösen alakítjuk a szakma munkaköri feladatait.

A hallgatók a terepen szociálpedagógiai naplót vezetnek, ebben körvonalazódik az adott intézmény szociálpedagógusának munkaköre. Feltehetően ennek is köszönhető, hogy több óvoda és általános iskola jelezte szándékát szociálpedagógus alkalmazására.

A gyakorlat-szervezeti formák: egyéni gyakorlat (az első és második félévben aláírással, azt követően gyakorlati jeggyel zárul), csoportos gyakorlat (minden félévben aláírással értékelve), tömbösített gyakorlat (pl.: a szorgalmi idő gyakorlatának kihelyezése egy intézménybe: 1995. szeptemberétől a III. évfolyam 40 órás tömbösített gyakorlaton vesz részt a Kazincbarcikai Don Bosco Katolikus Szakmunkásképzőben). Kötelező nyári gyakorlat az I, II. év elvégzése után a tanítási szünetben.

(A hallgatók a főiskolától kapott instrukció alapján egyénileg keresik meg a gyakorlólhelyeket és leigazoltatják a gyakorlati idő eltöltését. Tapasztalatikról szóban számolnak be.) Önkéntes munka, évenként 6-6 óra, amely átcsoportosítható, és végezetül a nagy gyakorlat, a VIII. félévben, 4 hét.

A tereptanárok számára a hallgatók objektívebb értékeléséhez egy több személyes és képesség profilt tartalmazó szempontsört készítettünk. (Ennek kipróbálása folyamatban van) Az osztályzatok ugyanis nem eléggé differenciáltak, a tereptanárok bizonytalanok a szociálpedagógus szakmai kompetenciáinak körvonalazásában, így a hallgató tudásszintjének a megítélésében is.

A tereptanárok számára a főiskola részletes útmutatót készít, ez kiterjed a segítő szakma történetének áttekintésére. A szociálpedagógus hivatás tartalmának, a szociálpedagógus képzés céljának megfogalmazására. Tájékoztat arról, hogy a kétszakos képzésben hol tartanak a hallgatók az elméleti tárgyak feldolgozásában. Tartalmazza az útmutató a gyakorlati képzés programját éves bontásban, a gyakorlat szervezésének kérdéseit, a tereptanárok neveit és hallgatói csoport beosztását, a tereptanár feladatait. Részletezi az egyéni gyakorlat feladatait (pl.: I. évfolyamnál 12 féle, a II. évfolyamnál 24 féle, a III. évfolyamnál 30 féle ajánlást, amely közül választhat a tereptanár).

Az útmutató tájékoztatja a tereptanárt arról, hogy a hallgatók a főiskola oktatójának szervezésében milyen intézményeket látogatnak a csoportos hospitálási órák keretében – évfolyamonkénti bontásban. Szempontokat ajánl a hallgató értékeléséhez, végül tartalmazza az önművelődéshez szükséges szakirodalom jegyzékét.

Törekszünk arra, hogy az elméleti alapozás, a több szervezeti formájú gyakorlat egymás hatását erősítve, a célirányos, szisztematikus képességfejlesztés irányába hasson. Az egyéni gyakorlatot a pozitívabb élménytartalmat biztosító terepre, a kísérlettel szervezett csoportos gyakorlatot a veszélyesebb, érzelmileg elhanyagolhatóbb területre szervezzük. Nagy jelentőséget tulajdonítunk a fokozatosság elvének, nem a „mélyvíz”-politika elvi állásfoglalását valljuk. Úgy ítéljük meg, hogy a hallgatóknak lelkiükben is „idomulniuk” kell a súlyos társadalmi problémákhoz, és ezek reális értékeléséhez egy bizonyos fokú személyiségérettség szükséges – a tudás megszerzése mellett.

A szociálpedagógus képzés mindössze 5 éves múltat tekint vissza országunkban, és a gyakorlati képzés tudományos igényű elemzése még nem készült el.

A gyakorlat szervezésében a szakmai kompetenciák kidolgozásában segítségünkre vannak a főiskolánkon végzett, újabb diplomát adó átképzésben részesült és szociálpedagógusként elhelyezkedett kollégák.

*dr. Szemán Józsefné
Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola*

Egyéni és csoportos gyakorlat

1994 őszén indult a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán Nyír-egyházán a szociálpedagógus képzés, három formában: kétszakos nappali képzésben, másoddiplomás képzésben, pedagógus diplomával rendelkező és a szociálpedagógusi feladatokhoz kapcsolódó munkakörben dolgozó pedagógusoknak, valamint zárt beiskolázás formájában, a BM felkérésére (egyszakos képzés).

A hallgatói létszám is a kezdésre utal (a tudatosan óvatos kezdésre). 6-6-9 hallgatónk van az első évfolyamokon.

A képzés alapidokumentumainak kidolgozásához a korábban induló társfőiskolák anyagait használtuk, valamint azokat a tapasztalatokat, melyeket a szociálpedagógiai szakbizottság ülésein gyűjtöttünk össze. A tervezést befolyásoló tényezők közül kiemelten kell említenem az elfogadás előtt álló képzési követelményeket, mely eltéréseket jelez a már érvényben lévő képzési dokumentumokhoz képest.

Főiskolánkon sokféle képzési forma szerint dolgoztunk eddig is. Nemcsak a pedagógusképzés különböző formáira gondolok, az óvó-tanító- és tanárképzésre, hanem az úgynevezett nem-tanári szakokra, mint pl. könyvtáros, közművelődési szakemberek stb. Az ilyen képzési formák száma állandóan változó.

A fentiek mindegyikéhez képest újszerűséget is jelent számunkra a szociálpedagógus képzés. Mire vonatkozik ez? Összetett kérdés, amelyből a mostani bemutatkozásor a gyakorlati képzésről szeretnék beszélni, tervezésünk alapján.

A gyakorlati képzésben a képzési követelmények előírása szerint kb. 750 órára tervezünk. Vannak egyéb idesorolható stúdiumaink is. A rendszer kiépítésénél tartunk. Megtörténtek az alapvető egyeztetések. Egyrészt a főiskolánkon már élő, a pedagógusképzési hagyományoknak megfelelő gyakorlati képzéssel, másrészt természetesen a szociálpedagógus képzés elméleti tárgyaival, harmadrészt jelen van tervezésünkben az a felfogásunk, hogy amikor egy pedagógusképző intézményben kétszakos képzési formában valósítjuk meg a szociálpedagógus képzést, ez alapvetően befolyásolja a képzési alapkoncepciót, ugyanis a gyermek és ifjú korosztályra, az iskolára és a hozzákapcsolódó intézményekre, valamint a prevencióra helyeztük a hangsúlyt, és ily módon következtethetünk vissza arra, hogy milyen identitást feltételezünk a szociálpedagógustól.

Fokozatosan építjük ki a gyakorlat terepszínhelyeit, keressük és majd képezzük a tereptanárokat.

Külön kell ügyelnünk arra is, hogy a tanárszaktól több vonatkozásban különböző beállítódást, viszonyulást kívánó szociálpedagógusi tevékenységre úgy készítsünk fel, hogy ennek során ne a két szak képzési feladatainak elválasztása vagy csak egymás-mellettisége valósuljon meg, hanem a hasonló tudást, készségeket is jelenítsük meg. – Az elméleti tárgyak tantervi rendszeréből is ez olvasható ki, pl. a pedagógia és pszichológia tantárgyainál kidolgozott „kiváltási” lehetőségekre gondolok.

A gyakorlat tervezett formái a következők:

1. Egyéni pedagógiai- és pszichológiai gyakorlat
2. Intézménylátogatás
3. Nyári egyéni gyakorlat
4. Nyári csoportos gyakorlat
5. Módszertani gyakorlat
6. Szociálpedagógiai gyakorlat
7. Egyéni terepgyakorlat

Leírásunk nem tartalmazza a személyiségfejlesztő tréningeket, melyek négy féléven keresztül szorosan kapcsolódnak a pszichológia stúdiumaihoz. Ez az önfejlesztő, önismereti jelleg minden gyakorlati-képzési formának sajátossága kell, hogy legyen. Hiszen pl. az egyéni terepgyakorlat feladatainak megoldásánál szükségszerű követelmény, hogy a hallgató a feladatmegoldás közben önmagára is figyeljen. Hasonlóan: a gyakorlatok élményanyaga *beáramlik a személyiségfejlesztő tréningek anyagába.*

1. *Az egyéni pedagógiai- és pszichológiai gyakorlat* 4 félévi 15-15 órája azt vállalja fel, hogy a képzés induló szakaszában az elméleti stúdiumok mellett módot adjon a gyermekekkel való találkozásra az 1. és 4. félévekben a pedagógiai tanszék, a 2. és 3. félévekben a pszichológiai tanszék elméleti tárgyaihoz illesztve. Pl. az 1. félévben ismerkedés az iskolával, mint a nevelés színterével, ismerkedés a tanulóval. A 2. és 3-félévben a tanulói személyiség differenciáltabb feltárásáról szereznek tapasztalatokat, a 4. félévben elsősorban a gyerekek tanórán kívüli tevékenységeit figyelhetik meg a hallgatók.

Ez a gyakorlat része a tanárképzésnek is – ideális helyzetben tartalmi gazdagítása óraszám növelést érdemelne.

2. *Az intézménylátogatást* azokban a félévekben tervezzük, ahol szervesen beleilleszkedik egy adott szaktárgy elméleti tartalmába, így a csoportos látogatás az élményszerzés mellett elméleti „háttérrel” is kap az adott intézmény szervezeti felépítésének, speciális feladatainak a megismerésével előkészítjük más gyakorlati-képzési formáknak azon a helyen történő sikeres megvalósítását.

Ez a gyakorlati-képzési forma is része annak a szándékunknak, hogy a gyakorlatokkal minél teljesebben „lefedjük” a szociálpedagógusi tevékenység színtereit. Pl. nevelőotthon, anyás-csecsemőotthon, gyermekbíróság, fiatalkorúak börtöne, családsegítő központ, pályaválasztási tanácsadó, GYIVI, stb.

Ezek az intézmények – értelmezésünk szerint – oly módon is kapcsolódnak a szociálpedagógus képzéshez, hogy munkájukkal ismerkedve kirajzolódik a hallgatóknak a majdani kompetenciájuk, információkat szerezhetnek, tudást kapnak arról, hogy kit, mikor, miért, hova kell irányítaniuk, milyen kötelezettségeik lesznek szociálpedagógusként, mire lesz „jogosítványuk” stb.

3. *A nyári egyéni gyakorlat* keretében megkívánjuk, hogy a hallgatók gyermekcsoporttal töltsék a kívánt időtartamot. Ez a gyakorlati képzési forma bevezetés, jártasságszerzési lehet a prevenció tevékenységnek (pl. autista gyermekek nyári táborába mennek hallgatóink).

4. *A nyári csoportos gyakorlat* „többlete” a csoportos, együttes élmény. Tartalma a tantervi háló felépítése szerint az egészséges életmódra nevelés és a szabadidős tevékenységek.

5. *A módszertani gyakorlat* elsősorban egy-egy személyiségfeltáró vagy személyiségfejlesztő módszer megtanulása, adott technikák birtoklása. A gyakorlat tartalmasságát növeli az elméleti alapozás az adott félévben. „Gazdája” azonos oktató.

6. *A szociálpedagógiai gyakorlat*, együtt az aktuális gyakorlattal egy „mozgó”, változtatható gyakorlati forma. Átfedések jelenhetnek meg: a módszertani gyakorlatokkal műfaji hasonlóságokat mutatnak. Tervezzük az 5-8. félévekben a tanárszak tanítási-

gyakorlati beosztásának megfelelően akár teljes napot felölelő gyakorlat, úgynevezett „szaknap” beállítását. Színtere hangsúlyosan az iskola és a hozzá kapcsolódó nevelőintézmények lennének, a legváltozatosabb megjelenéseikben (pl. iskolakörzet, alapítás jellege szerint).

7. *Az egyéni terepgyakorlatot* a hallgatók a 6-7-8. félévekben a maguk által választott terepszínhelyeken teljesíthetik. Ebben szerepet játszhat máj-álláskeresésük, illetve választásuk. A gyakorlat során esetleírásokat, folyamatleírásokat készítenek, melyeket feldolgoznak szaktanári segítséggel.

Összegzésül szeretném kiemelni a tartalmi és módszertani vonatkozásokat. Tartalmi vonatkozás: a sokszínűség, az a szándék, hogy lefedjünk minden számbajövő tevékenységi területet. Módszertani szempontunk, pl. a fokozatosság, az egyéni – csoportos – egyéni gyakorlatok egymásra épülése. Induláskor a megfigyelői, motivációs szereppel indítunk, míg a csoportos formák a vezetővel együtt a szupervízió során egy elemzőbb, tudatosabb magatartásformát is feltételezve valósulnak meg –, majd a képzés befejező szakaszában az újra megjelenő megemelt óraszámú egyéni gyakorlatok már valóban a nagyobb önállóságra építő, egyéni jártasság-alkakítást szolgálják, mintegy szintetizálva az elméleti ismereteket is.

Oroszné Deák Judit
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

Az önértékelés – és a nevelő munka hatékonysága

A segítő szakmában fontosnak gondolt személyiségdimenziók közül kiválasztottam egyet, amely alapvető jelentőségű az egyén pszichológiai fejlődésében. Az önértékelésről szólnék, amelynek szerepét minden pszichológiai iskola képviselői hangsúlyozzák.

A preventív mentálhigiénés erőfeszítések és a hatékony nevelés – a kettő nem választható el egymástól – fókuszában az én-kép, az önértékelés fejlesztése, a pozitív önértékelés kialakítása áll. Hiszen az alacsony önértékelésű gyermekek „rizikó népességnek” tekinthetők a serdülőkori devianciák (kábitószer-élvezés, kriminalitás, öngyilkosság stb.) szempontjából.

Az önértékelés szoros összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel is. A pozitív önértékelésű gyermekek teljesítménye magasabb, mint a hasonló intellektuális képességekkel rendelkező negatív önértékelésű gyermekeké.

A gyermekeket nevelő szülők, pedagógusok – önértékelése meghatározó jelentőségű a nevelő munka hatékonyságában is. A pozitív önértékelésű ember tisztában van erősségeivel és gyengeségeivel, meri vállalni hibáit, tévedéseit, így a nevelői hatások vivőerejét jelentős nevelő-gyerekek kapcsolat őszintébb és hatékonyabb.

A szociálpedagógus tevékenységében a kapcsolat tartópillére a segítő személyisége, amely képessé teszi őt a kliens elfogadására.

A kliensben, aki az esetek többségében alacsony önértékeléssel rendelkezik, éppen az önértékelés, zavar következtében szorulnak háttérbe azok a képességek, lehetőségek, amelyek a probléma, a nehéz élethelyzet önálló megoldásához szükségesek.

De a segítő helyzetben nagy a „hatalom” csábítása. A saját segítő kompetenciának a megélése a kliens erőtlensége, tehetetlensége a személyes hatalom illúzióját nyújtja. A hatalom megélése azonban a segítőt a segítség lehetőségétől fosztja meg. Ilyenkor nem a klienssel együtt, hanem érte és nélküle oldja meg a problémát. A pozitív önértékelés csökkenti a hatalom csábítását.

Fontos a képzés során az önértékeléssel kapcsolatos problémák tisztázása azért is, mert a segítő foglalkozásúak önismereti csoportjaiban gyakran tapasztalt jelenség a résztvevők félelme saját gyengeségeiktől, a meg nem oldott problémahelyzetektől. Vajon nem kérdőjelezhető-e meg a segítő szakmai kompetenciája, ha képtelen megoldani saját problémáit? Kínzó, megoldatlan problémaként gyakran merül fel ez a kérdés.

A pszichológiai szakirodalomban egyre nagyobb teret kapott a burn-out (kiégési) szindróma elemzése, kutatása. A folyamatos érzelmi megterhelés, amelyet a segítő foglalkozású emberek átélnek, a stresszként megélt tehetetlenség, kudarc, amelyet a segítség folyamatában gyakran megtapasztalnak kimerüléshez, érdektelenséghez, pszichoszomatikus megbetegedésekhez, de legalábbis betegségtünetekhez vezethet (Horváth-Szabó. 1990). Mindez gyakran a pálya elhagyásához vezet, egyéni, szakmai és morális veszteségeket okozva.

Masklach (1981) szerint a kiégési szindróma kialakulásának okai – így a megelőzés lehetőségei is – a segítő szakemberek személyiségében és motivációjában keresendők. Szignifikáns negatív korrelációt talált a burn-out szindróma és a segítők motivációjában az autonómiára, a saját jelentőségének megélésére, a saját személyiségben a gazdagodására való lehetőség között.

A burn-out prevenciójához, többek között hozzátartozik, hogy a képzés során segítsük az érett segítő identitás, az egészséges, autonóm személyiség kialakulását. A reális önismeretre épülő motivációk, elvárások tisztázása, a személyes és szakmai kompetenciák tudatosítása, a

személyiség erősségeinek és korlátainak számbavétele, a segítő személyiségben rejlő növekedési potenciál felfedezése jelentős tényező a burnout prevenciójában.

Virginia Satir – akit a humanisztikus pszichológiai irányzat követői, tanulmányozói hazánkban is jól ismernek – az önértékelést önmagunk értékessége melletti állásfoglalásként, önmagunk szereteteként fogalmazza meg. Tudományosan megfogalmazva az önértékelés értékítélet viselkedésszabályozó, meghatározza az én-releváns külső és belső információk feldolgozását.

Branden (1971) szerint nincs fontosabb értékítélet az ember számára, meghatározóbb faktora a pszichológiai fejlődésnek és motivációknak, mint annak felbecsülése és megbecsülése, amit önmagában birtokol.

A segítő tevékenységben az érett segítő identitás kialakulásának feltétele a reális énkép és a pozitív önértékelés egyfelől. Másrészt a segítségre szoruló ember, a másik ember megértéséhez, segítségéhez hozzátartozik a másik önértékelésének ismerete, és fontos annak a folyamatnak megértése, amelyen keresztül az önértékelés alakul, és azoknak az eszközöknek az ismerete, amelyek segítségével az önértékelés formálható, növelhető.

Az ember a világot az én szűrőjén keresztül látja. Az önértékelés, az én értékességéről, erősségéről kialakult értékítélet meghatározza az én „szűrőjének” jellegét, amelyen keresztül átjutnak, vagy nem juthatnak át a környezetünkről, eseményekről, saját viselkedésünkről kapott információk.

Van Buskirk (1983) az én hatást félig áteresztő membránként írja le. A kisgyermek membránja minden információt átereszt, a növekedés során az egészséges emberben a membrán sűrűbbé, félig áteresztővé válik. Az én integritásának védelmében csak azokat az információkat engedi át, amelyeket hitelesnek, őszintének és megalapozottnak tart. A fejlődésben akadályozott ember énjének membránja gyakran marad mindent áteresztővé, mint a gyermeki énhatár. De gyakori az is, hogy a membrán túlságosan tömörre, rigidde válik, és a környezetből jövő visszajelzések nem juthatnak át ezen a rigid énhatáron. Az alacsony önértékelésű emberek – a kliensek többsége ilyen – életük során megterhelően sok negatív visszajelzést; információt kaptak önmagukról. A beavatkozási folyamat, a segítség lényeges eleme az önértékelés növelése, amely segít a kliensnek abban, hogy megismerje, megtapasztalja személyiségének erős oldalait, felfedezze a probléma megoldása szempontjából releváns képességeit, lehetőségeit. A pozitív önértékelés alakításának fontos eszköze a viselkedésről adott reflexió, a visszajelzés. A személyiségfejlesztő csoportmunka során a visszajelző folyamat megértése, tudatosítása teremt alapot a különböző kommunikációs technikák (tisztázás, értékelés, visszatükrözés stb.) hatékony használatának elsajátításához. A technikák háttérét képező pszichés folyamatok ismerete nélküli alkalmazása során a segítség „hályogkovács” módon történik. Amely lehet ugyan hatékony, de a kliens sérülésének kockázata is benne van. Ha az alacsony önértékelésű kliens nem érzi őszintének a visszajelzést

- mivel nem alkalmazkodik a kliens visszajelzést fogadó belső szűrőjéhez
- a segítő és a kliens közötti megfelelő kapcsolat kialakulása időben eltolódik, vagy egyáltalán nem történik meg.

Jogosan, szakmailag indokoltan mondhatjuk, hogy az önismeretre épülő pozitív hangsúlyú önértékelés az érett segítő identitás alapfeltételének tekinthető.

A segítő szakemberek képzése során, a személyiségfejlesztő csoportmunka biztosít lehetőséget arra, hogy a hallgatók tudatosítsák segítő motivációiknak gyökereit, hogy kialakítsák a stabil önértékelésüket, megértsék az önismeret és önértékelés alakulásának és alakításának folyamatát, megalapozzák személyes és szakmai hatékonyságukat.

Az önértékelés formálódása – mint minden más személyiségdimenzióé – egy folyamat. Vannak periódusok, amikor a fejlődés gyors, máskor lelassul, vagy stagnál. Az életciklus változások során az önértékelés változása is felgyorsul. A serdülő és az ifjúkor határát éppen átlépő hallgatók önértékelésük fejlesztésére motiváltak és a fejlesztés általában hatékony. A következő fázisokat különböztethetjük meg:

I. Identitás-tisztázás

Ebben a fázisban a fejlesztő munka, a közös erőfeszítés fókuszában a résztvevők saját identitásának felfedezése áll. Az én integritását védő perceptuális szűrő erősítése a reális önismeret kialakítása önmagunk egészében való nézésére, nemcsak egy-egy aspektusának tudatosítására nevel.

II. A gyengeségek és erősségek tisztázása

A már idézett Virginia Satir úgy gondolja, hogy az emberek úgy látják negatív tulajdonságaikat, gyengeségeiket, mint az éhes kutyákat, amelyeket el kell rejteni és távol kell tartani a tudatosságtól. Azzal, hogy belül elzárják őket és csak akkor etetik, amikor nagyon muszáj, a kutyák még éhesebbek, vadabbak lesznek, emiatt több energia szükséges a kontroll alatt tartásukhoz. Satir szerint nem a kontrollt kell fokozni, hanem több figyelmet kell szentelni a „kutyáknak”: gondoskodni róluk, megismerni a gyengeségeik gyökereit. Ilyenkor az energia nem a védekezésre, a rejtegetésre használandó fel, hanem a felfedezésre, a változásra.

Ez az a szakasz, amikor a résztvevők foglalkoznak a visszajelzések fogadásával, az éhatárokkal, a perceptuális szűrő természetével.

III. Az önértékelés fejlesztésének, növelésének a fázisa

A fázis középpontjában a pozitív visszajelzések fogadásának gyakorlása, természetes elfogadása áll. A jelenkori pszichológia legnagyobb, legjelentősebb képviselői hangsúlyozzák ennek szerepét. Berné szerint a pozitív visszajelzés épp olyan fontos, és szükséges az ember számára, mint a víz, az ennyivaló és a védett hely. A szükséglet hierarchiájában ugyancsak fontos lépcsőfok a megbecsülés, a pozitív értékelés szükséglete.

A hatékony segítő munkája során a rászoruló embert az erősségeivel szembesíti. A szembesítés hatékonysága többek között azon is múlik, hogy a segítő hogyan konfrontálódik saját erősségeivel.

IV. Az önértékelés karbantartása

Az önértékelés – ahogy már beszéltünk róla – folyamat, és nem egy rigid változatlan és változtathatatlan értékítélet önmagunkról. A személyiségfejlesztési folyamat ezen fázisában a résztvevők az önértékelés folyamatának kézbentartását, karbantartását tanulják meg:

Az interperszonális kapcsolatokban, és szituációkban tapasztaltak tudatosítása, a kockázatvállalás, nehézségek vállalása, önmagunk kipróbálása, önmagunk értékességének, kompetenciánk megtapasztalása – mindez az önértékelési folyamat kézbentartásának eszköze.

Ugyanakkor a burn-out szindróma kialakulásától védi meg a segítő szakembert.

A segítő szakember önértékelésének karbantartása folyamatos változásra való készenlétet jelent. A kínaiak a változás fogalmát két fogalom jelével írják le: a lehetőség és a fájdalom jelével. Jelezve ezzel, hogy a folyamatos változás nehézséget, fájdalmat is jelenthet. De a mások hatékony segítségének öröme, a Maslow-i értelemben vett önmegvalósítás csak ezen az úton érhető el.

Horváth-Szabó Katalin
Tanítóképző Főiskola, Zsámbék

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Branden, N. (1971) Psychology of self-esteem. New York, Bantam Books
2. Fekete S. (1991) Segítő foglalkozások kockázatai – helper szindróma és a burn-out jelenség, Psychiat. Hung, 1. 17-30.
3. Frey.D.Carloch, C. (1994) Enhancing Self-Esteem, Accelerated Development inc. New York.
4. Horváth Szabó K. (1990) A tanári stressz következményei. Pedagógiai Szemle, 1. 14-19.
5. Satir, V: (1993) A család együttélésének művészete BHFI-Bp
6. Tomcsányi-Fodor-Kónya, (1990) Altruizmus, segítő szindróma, érett identitás Psychiat. Hung. 3. 213-222.
7. Tringer L, (1986) A depressziók kognitív szemlélete. Psychiat, Hung. 1, 29-38.