LEONARDO DA VINCI COMMUNITY CARE APPROACH:
A STRATEGY FOR SOCIAL INCLUSION PROJECT

KÉPZÉSMÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV A KÖZÖSSÉGI SZOCIÁLIS MUNKA TEREPTANÁRAI SZÁMÁRA

LEONARDO DA VINCI COMMUNITY CARE APPROACH:
A STRATEGY FOR SOCIAL INCLUSION PROJECT

KÉPZÉSMÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV A KÖZÖSSÉGI SZOCIÁLIS MUNKA TEREPTANÁRAI SZÁMÁRA

ÖSSZEÁLLÍTOTTA ÉS SZERKESZTETTE

BUDAI ISTVÁN
SOMORJAI ILDIKÓ
VARSÁNYI ERIKA

Széchenyi István Egyetem - Győr

2008

A kötet a Leonardo da Vinci program „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion” című projekt keretében készült
Projekt koordinátor: Kozma Judit - Sipos Flórián

Lektor: Albert József

Borítóterv: Rubik Anna

C Debreceni Egyetem,
Budai István, Somorjai Ildikó, Varsányi Erika, 2008.
Minden jog fenntartva.

Kiadja: Széchenyi István Egyetem
H-9026 Győr, Egyetem tér 1.

Felelős kiadó: Szekeres Tamás rektor
2008.

Nyomdai munkák: Esély Kht, Győr
Felelős vezető: Farkasné Dr. Lukácsy Zita ügyvezető igazgató

ISBN 978-963-7175-41-1

TARTALOM

I.

Varsányi Erika
Kinek és minek a kézikönyve?
Alapvetés a kézikönyv használatához és a képzések megvalósításához 6.

Metka Svetina – Erma Perme (szerk.)
A felnőttek oktatása 18.

Lothar Krapohl
Felnőttképzés – Spontaneitás és tervezés 43.

Budai István
A curriculum és rendszerszemlélet alkalmazása a tantervek kialakításában és a képzés fejlesztésében 60.

Horváth-Lindberg Judit
Gyakorlat, tapasztalat és reflexió: egy tereptanár gondolatai 73.

Marylin H. Lammert – Jan Hagen
Egy közösségirányultságú gyakorlat modellje 94.

Vercseg Ilona
Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak 99.

Jesús Hernandez Aristu
A közösségi intervenció módozatai és technikái 129.

Jesús Hernandez Aristu
A témaközpontú interakciós (TCI) módszer alkalmazása a szociális csoportmunkában 143.

Robin C. Burgess
Az 'érzelmi intelligencia' egyéni és szervezeti tanulását kiemelő modell 159.

Birloni Szilvia
A kooperatív tanulás 174.

Galambos Rita – Kozma Judit
Egyetem – közösség – aktív állampolgáriság 189.

II.

Nánási Zsuzsanna – Sajgóné Vinnai Annamária
Terepgyakorlatok Magyarországon **223.**

Németh László
A győri pilot kurzus tantervi kerete **229.**

Violeta Gevorgianiene – Vida Jakutiene
Szükségletfelmérő kérdőív a pilot-kurzus résztvevői számára (kurzus előtt) **232.**

Giczey Péter – Marosszéki Emese
Közösségi (szociális) munka tereptanárainak pilot-kurzusa a Debreceni Egyetemen **235.**

Violeta Gevorgianiene – Vida Jakutiene
A pilot kurzus minőségbiztosítási kérdőíve a résztvevők számára (kurzus után) **247.**

Violeta Gevorgianiene – Vida Jakutiene
Kérdőív a pilot-kurzus oktatói és tutorai számára **251.**

A projektben résztvevő partner intézmények, szervezetek **256.**

I.

Kinek és minek a kézikönyve?
Alapvetés a kézikönyv használatához és a képzések megvalósításához

Varsányi Erika [1]

Bevezetés

Ez az alapvetés olyan képzésekhez ajánl kereteket, amelyek egy sajátos, mind a tutorok/oktatók, mind a képzésben résztvevők számára új formában, nemzetközi együttműködésben a „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion" („Közösségi szolgáltatási megközelítés: a társadalmi befogadás stratégiája") projekt keretében valósult meg.[2] A feladat egy, a felnőttképzésen belül is egy speciális szakmai csoport, a szociális munkások gyakorlati képzésében szerepet vállaló tereptanárok tudáshorizontjának tágítása. E tereptanárképzés három egységből áll: először személyes kommunikáció valósul meg a résztvevőkkel kontakt-órákon, majd on-line kapcsolat az e-learning módszer használatával, és végül egy szakmafejlesztési, közösségi szociális munkára épülő projekt megvalósítását készítik elő a képzésben résztvevő tereptanár team-ek. Mind az első folyamatban részvevő oktatók, mind az e-learning képzésben és mind a szakmafejlesztési szakaszban részvevő tutorok, majd a résztvevő tereptanárok számára is hasznos segédanyagként szolgálhat a jelen kézikönyv. De a fent jelzett szakembereken kívűl *e kötet jól hasznosítható a szociális képzés különböző szintjein és formáiban dolgozó valamennyi oktatónak, tanárnak, trénernek, tutornak és tereptanárnak.*

A bevezető, nem vállalkozik a kötetben közölt valamennyi tanulmány bemutatására, mivel ezek köre az elektronikus változat és elérhetőség során (http://communitycare.hu) folyamatosan bővül(t). Arra sincs lehetőség, hogy a tanulmányokat teljes terjedelemben közöljük, viszont a szükséges alapfogalmak és fontos oktatásmetodikai és a közösségi szociális munka kérdések tekintetében autentikus szerzők tanulmányaiból hosszabb részleteket is idézünk, s ezzel nyújtunk alapokat a kézikönyv tanulmányozásához.

A kézikönyv e projekt meghatározása szerint *módszertani útmutatóul* szolgál, amely az oktatók, tutorok és a közreműködők számára vezérfonalat nyújt a tudás közvetítésének mikéntjéhez. Ebből első kérdésként az is következik, hogy *minek a módszertanáról van szó, a közösségi szociális munkáé vagy az arra való felkészítés képzéséé*?

Képzés-módszertanként több kérdés is felmerül:

- Mennyiben alkalmazhatók a képzésmódszertan általános szempontjai a konkrét területre, nevezetesen a közösségi szociális munkára?

[1] A szerző szociológus, szakterülete többek között a közösségi szociális munka, közreműködött a projektben. Az idézett szövegeket a szerző fordította.

[2] Az Európai Unió Leonardo da Vinci kutatási-együttműködési programhoz benyújtott pályázat elkészítése Kozma Judit vezetésével, a projekt partnerintézményeket képviselő szakemberek közreműködésével történt 2005-2006-ban.

- A projektben részvevő oktatók, tutorok mindegyike rendelkezik oktatói tapasztalatokkal, így e téren nem szorulnak alapismeretekre.
- Ennek nyomán feltételezzük azt is, hogy aki közösségi szociális munkára képez, rendelkezik gyakorlati tapasztalatokkal, következésképpen saját tudását adja át.
- A tapasztalati tudás egyes elemei viszont készségeket, képességeket jelentenek, amelyek ideális esetben „elleshetők" és „fejleszthetők", s ehhez valóban sajátos módszerek szükségesek.

Bár a szociális munka egyéb megközelítéseihez képest a közösségi szociális munka oktatásának-képzésének irodalma kevésbé bőséges, ennek ellenére felkutathatók voltak olyan írások, amelyek egy-egy képzés tanulságait összefoglalva írtak le általánosítható szempontokat jelen és a hasonló, jövőben megvalósuló képzések lehetséges módszereire.

A felnőttek oktatása-képzése és a tanulás korszerű felfogása, gyakorlata közötti összefüggések, a tanulási folyamatot szolgáló tantervi keretek kifejlesztése, a képzések során alkalmazható tanulásirányítási módszerek, vagy a tanulási stílusok tekintetében kiindulásként alapvető tanulmányoknak tekinthetők Metka Svetina – Erma Perme, Lothar Krapohl, Budai István és Horváth-Lindberg Judit munkái.

A kérdés másik elemét, nevezetesen, hogy *a közösségi szociális munka módszetanát* ismerteti-e a kézikönyv, a fenti szempontok részben megválaszolják. A tanítás és a gyakorlat kongruenciáját biztosítandó ezért is mellőzhetetlennek tűnt Vercseg Ilona dolgozatának beemelése, amely a közösségfejlesztői gyakorlat párlataként ismerteti a közösségi munka módszereit.

A képzési forma jellemzői

A projekt keretében tartandó képzések részvevői szakmai tapasztalatokkal rendelkező, a humánszolgáltatás terén dolgozó szociális képzettségű szakemberek. A közösségi szociális munka szemléletét közvetítő továbbképzésre szakmai fejlődés szándékával jelentkeznek, ami feltételezi, hogy munkájuk során olyan feladatokkal, helyzetekkel szembesülnek, amelyek megoldásához *további szakmai nézőpontokat és eljárásokat szeretnének megismerni. A közösségi szociális munkára vonatkozó képzést nem egy különálló, sajátos módszernek vagy munkaformának, hanem olyan megközelítésnek tekintjük, ami áthatja az esetvitelt és a csoportmunkát is, azaz a szociális munka egészét.*

E szemlélet érvényesítése természetesen bizonyos módszereket igényel, e módszerek jelen vannak minden területen – ezáltal jelenítve meg a gyakorlatot és a képzést megújító szemléletet - így nem is közvetíthetők különálló módszertanként. Ebből következően a képzésmódszertan lényegében, mint „rejtett tudás", azaz szemlélet, attitűd működik, amely a közös cselekvés révén sajátítható el. E közvetítési mód elméleti alapjait ismerteti Schön (1991) könyvében, amely a reflektív tanítás-tanulás szempontjait és alkalmazási területeit foglalja össze, ezért idézzük itt nagyobb terjedelemben.

> „Az intelligens cselekedeteinkben – amely jól megfigyelhető a kerékpározásban, vagy más fizikai teljesítményekben – rejlő tudást *cselekvés-közbeni-tudásnak* hívjuk. Mindegyik esetben a tudás magában a cselekvésben van. A teljesítmény spontán, gyakorlott végrehajtásával teszünk róla tanúbizonyságot; és jellemző módon képtelenek vagyunk ezt verbálisan egyértelműen kifejezni. Mindazonáltal néha lehetséges a tetteinkben rejlő passzív tudás leírása a cselekvés megfigyelésével és az arra való reflektálással. Ezek a meghatározások különböző típusúak, a céljainktól és a számunkra rendelkezésre álló nyelvtől függően. Például utalhatunk az általunk végrehajtott műveletek és folyamatok sorozatára; az események menetére, melyet megfigyelünk, vagy

a szabályokra, melyeket követünk; valamint az értékekre, stratégiákra és feltételezésekre, melyek „teóriáinkat" alkotják.

Azonban akármilyen nyelvet is használunk, a cselekvés-közbeni-tudás leírása nem más, mint *rekonstrukció*. Kísérletek, amelyek megpróbálják egyértelmű, szimbolikus formába önteni azt a fajta intelligenciát, mely passzív tudással és spontaneitással kezdődik. A leírásaink mindössze feltételezések, melyeket az eredeti esemény megfigyelése ellenére is le kell ellenőrizni, hiszen ezek legalább egy szempontból eltérnek a valóságtól. Míg a cselekvés-közbeni-tudás dinamikus, addig a „tények", „folyamatok", „szabályok" és „teóriák" statikusak. "

A mindennapi gyakorlat egyik legérzékenyebb kérdése a reflektívitás, s kiemelten az önreflexió. A fenti idézet a cselekvés során szerzett tudásban a spontaneitás és a racionális elemzés összekapcsolódását mutatja be.

„A kritika és a cselekvés-közbeni-tudás átformálása egyetlen folyamatba is besűríthető. De függetlenül a pillanatok elhatárolhatóságától, vagy az eseménysorok állandóságától, ez az, ami a cselekvés-közbeni-reflexiót igazán megkülönbözteti másfajta reflexiótól, vagyis magára az eseményre kifejtett jelentősége. A cselekvés-közbeni-reflexió során tudásunk bizonyos részének átgondolása azonnali tapasztaláshoz és további reflexióhoz vezet, amely hatással van a tetteinkre – a soron következő helyzetben és talán más, hasonlónak tűnő szituációkban is. (…) A cselekvés-közbeni-tudáshoz hasonlóan, a cselekvés-közbeni-reflexió is egy olyan folyamat, melyet a nélkül hajtunk végre, hogy meg tudnánk mondani, mit is csinálunk. Még a gyakorlott improvizálók is gyakran képtelenek megszólalni, vagy nem tudnak megfelelően beszámolni arról, amikor megkérik őket, mondják el, mit csinálnak. Nyilvánvalóan a cselekvés-közbeni-reflexió képessége és anak megfelelő verbális körülírása két teljesen különböző dolog; és a leírásra való reflexió pedig egy harmadik. Egy múltbéli cselekvés-közbeni-reflexióra való reakciónk közvetve alakíthatja egy elkövetkezendő lépésünket."

Ebben az összefüggésben ragadható meg kiválóan a tereptanárok tevékenysége. A közösségi szemlélet továbbképzésének résztvevői olyan szakemberek, akik tereptanárként szintén saját tudásukat közvetítik a gyakornokok számára. Mindennapi élményük, hogy

„…a tudás magában a cselekvésben van. A teljesítmény spontán, gyakorlott végrehajtásával teszünk róla tanúbizonyságot, és sokszor képtelenek vagyunk ezt verbálisan egyértelműen kifejezni." (Schön 1991)

Mint minden tanulási folyamat, *a közösségi szociális munka módszereinek tanulási-tanítási, vagyis közvetítési módja is megjeleníti, leképezi magának a közösségi munkának a módszereit, ami nem más, mint a képzés tartalma*. A terepgyakorlat keretei között a folyamatos interakciókban sajátíthatók el azok a készségek, amelyek rutinná válva, majd váratlan helyzetekben megújítva igazi szaktudásként rögzülnek. A cselekvés közbeni tudásszerzés különböző kérdéseit több tanulmány érinti a kötetben (ld. Jesus Hernandez Aristu, Birloni Szilvia és mások tanulmányait). Bő helyet szentelünk a reflektivitás képzésbe emelésének lehetőségeiről is, ld. Marylin Lammert – Jan Hagen, Jesus Hernandez Aristu: közösségi intervencióról írott munkáját, továbbá Horváth-Lindberg Judit és Robin Burgess tanulmányát.

A szemléletről

Az oktatás-képzés módjának, szemléletének és tartalmának kongruenciája a leghatékonyabb élménytanulás: a közösségi szociális munka módszerei a képzés tapasztalati elemeiként tágítják a részvevők szakmai horizontját.

A közösségi szociális munka kulcsfogalmai nem elméleti absztrakciók, hanem a módszer – a részvétel és a kooperáció - maga a tartalom. A folyamatos kommunikáció és a kölcsönös reflexió nem tekinthetők csupán egy szakma alkalmazott technikáinak, ezek a tevékenységek a társadalmi integráció hajtóerői is. Ebből következően a közösségi szociális munka - mint szemlélet - elsajátításának az a természetes módja, ha ennek képzése során ugyanezek a tevékenységek töltik ki a tanítást-tanulást. A kötetben szereplő és a már idézett tanulmányok kiválasztásánál a tartalom és a képzésmódszertan közötti kongruenciát tekintettük az irányadónak.

A képzés részvevői - többek között - közvetlen élményt szereznek a részvételről, mint a közösségi szociális munka egyik alapelvéről, mivel a továbbképzés az általuk hozott tapasztalat értelmezéséhez adhat új keretet. A képzés során a csoport-, a team-, és a páros tanulás a kooperáció készségét erősíti, ez indokolja a kooperatív tanulás alkalmazott módszereinek bemutatását a kötetben. A Schön által kiemelt jelentőségűként bemutatott cselekvés-közbeni-reflexió megsokszorozódik a csoportos cselekvésben és a keretei között nyújtott reflexióban.

Vercseg Ilona és Varga Tamás a közösségfejlesztés magyarországi meghonosítói és fejlesztői, a képzés és a szakmai céh megalapítói, akik több írásukban összefoglalták a tevékenység lényegét, s kidolgozták módszertanát. *Metodológiájuk összekapcsolja a gyakorlatot és a képzést*, konkrét tartalommal feltöltve a Schön által vázolt cselekvés-közbeni-tanulást. A közösségfejlesztés képviselői a demokratikus gondolkodás és aktivitás ösztönzői, s ezt azzal is hitelesítik, hogy szakmájukat nyitottá teszik más professziók, így a szociális munka irányába is. Vercseg Ilona e gyűjteménybe emelt összefoglaló munkájában lépésenként mutatja be a közösségi munka során alkalmazandó eljárásokat, amelyek a képzésbe beépülve válthatók élménnyé. Ilyen irányú spanyolországi tapasztalatait elemzi Jesus Hernandez Aristu elméleti-módszertani tanulmányában.

A rendszerszemlélet ma már a szociális munkás-képzés alapkategóriájaként van jelen, így a tananyag része. Mégis érdemes feltenni a kérdést: mi is értendő rendszeren, s vajon a fogalomhasználat mennyire hatja át a mindennapi gyakorlatot?

A *rendszerszemléletet* értelmezi és érvényesíti Ruth Seliger (2000) egy szervezetfejlesztési folyamat bemutatásán keresztül, aki szerint a rendszerszemlélet képzése egy professzionális rendszertérképpel rendelkező oktatót feltételez, akinek a *modellje három elemből áll:*

- A szakszerű cselekvés *elméleti koncepciójából*, ami alapot nyújthat meghatározott beavatkozások alkalmazásához.
- A mindenkori szakmai kontextusnak megfelelő világos *szakmai szerepből*, ami jól lehatárolja a cselekvési teret, környezetet, és ami tartalmi irányultságot - fókuszt – ad a szakmai cselekvésnek.
- A szakmai *beavatkozás eszközeiből* annak érdekében, hogy a kapott megbízás és saját feltevéseink szerint tudjunk cselekedni.

Seliger *a szakmai cselekvés számára releváns alapfeltevéseket három tételben mutatja be:*

- *A valóság minden leírása annak alkotójától függ.* A szerző kiemeli, hogy „a rendszerszemléletű gondolkodás szakít azzal a feltevéssel, hogy az ’igazra’ és ’valóságosra’ vonatkozó kérdések objektíven eldönthetők.”

- A rendszerszemléletű gondolkodás az *élő szervezetek működésmódjára* irányul, ami a szerző szerint szakítást jelent a triviális in-, és output mechanizmusra épülő világ- és emberképpel.
- A rendszerszemléletű gondolkodás *kontextusfüggő*, azaz a mindenkori kontextusra vonatkozás ad „értelmet", ettől lesz jelentése a megfigyelésnek. Ettől tartalmaz többet a komplex rendszerek egyszerű leírásánál.

Ez képzésünk tekintetében világossá tehető azzal, hogy nem elvont, a mindennapi gyakorlattól távoli ismeretanyagot közvetít, hanem *a tereptanárok „valóságos" tapasztalatára épít, s ezt a részvevők aktív részvételével, együttműködve elemzi* (ld. Horváth-Lindberg Judit tanulmányát!).

Seliger szerint a képzés számára *a rendszerszerű gondolkodás három irányban bír jelentőséggel*:

- a szervezetek megértése vonatkozásában, ami az oktatók (tutorok) és a résztvevők munkájának a kontextusát jelenti
- a tanítás-tanulás vonatkozásaiban, ami az oktatók (tutorok) specifikus szakmai témája
- a specifikus tartalmi modelljeik vonatkozásában, mind a 'kommunikáció' vagy a 'vezetés' szakmai témáira vonatkozóan is.

A közösségi munkára való képzés a szociális munka területén dolgozó tereptanárok számára mindenképpen szemléletváltást jelent. Seliger *az addig megszokott és biztonságot adó rutinból történő kizökkentésnek tekinti a tanítást-tanulást*, hiszen az új ismeretek még eddig kipróbálatlan perspektívákat nyitnak.

> „A tanítás a kommunikáció egy célirányos formája, amely meghatározott tartalmakat dolgoz fel és az a szándéka, hogy a képzésben résztvevők ezeket saját térképeikbe integrálják és ezáltal új cselekvés-módok induljanak el.
> Tanítani-képezni tehát azt jelenti, hogy:
> - a megszokott gondolkodási- és cselekvési minta felkavarásához adjon impulzust
> - kínálatot adjon a megfigyeléshez és a reflexióhoz
> - megfelelő feltételeket teremtsen a tudás felépítéséhez és átadásához" (Seliger 2000).

A tereptanárképzés célja itt éppen azoknak a készségeknek, képességeknek a feltárása és fejlesztése, amelyek a rutinszerű, főként az esetmunkára építő gyakorlatban eddig nem bontakozhattak ki. E gyűjteménybe foglalt tanulmányok azokat az eljárásokat mutatják be, amelyekkel ezek a készségek felnőttképzés során hozhatók felszínre.

Parsloe (1996) az 1990-es évek elején szerkesztette azt a tanulmánykötetet, amelynek egyes írásai a világ legkülönbözőbb területein folytatott gyakorlatról számolnak be, s az *„empowerment"* fogalma köré rendeződnek. A szerkesztő e fogalommal kapcsolatban a dilemmát jelzi, hogy e mögött egy előfeltevés húzódik, nevezetesen:

> „a szociális munka célja mások segítése önmaguk megerősítésében és az oktatás-képzés, továbbá a praxis bizonyos módszerei eredményesebbek másoknál e cél eléréséhez. Ugyanakkor a képessé válás és az ehhez vezető utak lényege, hogy az emberek maguk válasszák meg céljaikat és ezek megvalósításának módjait. Ezért a képzésnek az az elképzelése, hogy a diákokat megtanítsa az értékek elsajátítására, amely lényegében ellentmond az empowerment tartalmának." (Parsloe 1996)

Szakmai világkép

Minden szakma sajátos elrendezésben szemléli a környező világot, s különösen így van ez azoknál a hivatásoknál, amelyek közvetlenül alakítják is környezetüket. Schön tanulmánya a művész-, és építészképzésből kiindulva, elemzését kiterjeszti más területekre is.

Az általa alkalmazott „műérzék” fogalma azt a kreatív képességet takarja, amely a gyakorlatra adott folyamatos reflexióból fejlődik ki. A szociális munka és maga a szociális munkás-képzés is egyaránt beavatkozást jelent a környezetbe, az emberi viszonyokba, a mentális világokba, amelyek értelmezését, lehetőségeit a hivatásos cselekvő mindenkori világképe is alakítja.

> „A szakember cselekvés-közbeni-reflexiója mögött a valóságról alkotott *konstruktív* nézete áll, azaz szakmai gyakorlata során szituációkat állít fel, és nemcsak a szakmai műérzék gyakorlása közben, hanem a szakmai kompetencia minden egyéb formájában is. (…)
>
> A technikai racionalitás a szakember által ismert valóság viszonyának *objektív* nézetén alapszik. Ennek alapján, a tények valóban tényekként kezelendők, és a meggyőződésekkel kapcsolatos igazság szigorúan csak a tényekre való utalással ellenőrizhető. A jelentéssel bíró különbségek, legalábbis elvben, feloldhatóak a tényekre való hivatkozással. A szakmai tudás tényeken alapszik. (…)
>
> A konstruktív nézet szerint, megfigyeléseink, értékeléseink és meggyőződéseink a magunk által kreált, általunk valóságként *elfogadott* világában gyökereznek. A szakemberek különböző csoportjai folyamatosan Nelson Goodman (1978) kifejezésével élve „világok kreálásával” foglalkoznak. Odafigyeléssel, oda nem figyeléssel, megjelöléssel, értelmezéssel, határmegjelöléssel és ellenőrzéssel kreálják meg és tartják fent a szakmai tudásukhoz és felkészültségükhöz leginkább illő világot. Gyakorlati világukkal kapcsolatos teendőket végeznek el, vagyis meghatározzák a felmerülő problémákat és a különböző szituációkat úgy alakítják, hogy azok illeszkedjenek e keretekbe. Meghatározzák feladataikat és a gyakorlati szituációkat, úgy, hogy működőképessé tegyék szerep-rendszerüket. Egyszóval sajátosan, szakmai szemmel nézik a világot, és úgy hozzák létre és tartják fent ezt a világot, ahogyan azt látják. Amikor a szakemberek a gyakorlat meghatározatlan zónáira úgy reagálnak, hogy reflektív párbeszédet folytatnak adott szituációban az új világ egy részével, és ezáltal túllépik a világok kreálásának általában passzív folyamatait.” (Schön 1991)

Magatartás és etika

A közösségi szociális munka, akár mint önálló szakmai tevékenység, közösségfejlesztés, akár mint szemlélet, amely ideális esetben áthatja a szociális munka széles területeit, mindenképpen feltételezi és megköveteli a szakmai tevékenységnek és az emberi kapcsolatok fenntartásának sajátos szabályainak betartását és etikai normáinak létét feltételezi és követeli meg. Minden képzésre, de a felnőtt (tovább) képzésre különösen érvényes a kérdés: *megtaníthatóak-e az értékek?*

Oktatói és tereptanári tapasztalatunk, hogy az Etikai Kódex szabályainak közvetítése ugyan szükséges, de nem elégséges egy sajátos szakmai tevékenység etikus gyakorlásához. Ahhoz, hogy a mindennapi praxist is áthassák a kánonba foglalt elvek és normák, több feltételnek kellene teljesülnie: mindenekelőtt a képzésnek kell(ene) olyan szilárd etikai alapon működnie, amely hitelesíti a hangoztatott és számon kért elveket, majd a gyakorlat során az adott intézményt, a munkatársak együttműködését kell(ene) olyan morálnak irányítania, amely kongruens a kliensektől elvárt magatartással. S még ha mindez teljesülne is, mindenkor alapvető és döntő tényező a szociális munkás személyisége, aki minden megtanult és hangoztatott etikai szabály ellenére saját személyes moralitása szerint fog működni.

Parsloe (1996) reálisan számol *az értékek taníthatóságának korlátaival*, s ezért a *fő hangsúlyt a valódi személyes meggyőződések kimondására helyezi, ami feldolgozhatóvá teszi a rejtett nézeteket, ahelyett, hogy megtanult tételek ismétlésével fedné el azokat.*

> „A szociális munkás-képzés lehetőséget nyújt a magától-értetődő feltevések és attitűdök megvizsgálására, a cselekvésbe fordítható értékek kifejtésére és a készségek megtanulására. Ez utóbbi mondatot óvatosan fogalmaztam, mivel nem hiszem, hogy az értékek taníthatóak néhány retorikai fordulat ellenére sem, amelyek a szociális munka oktatásának irodalmában és a képzési programokra vonatkozó előírásokban találhatók. *Ahogy növekszünk, úgy fejlesztjük ki értékeinket, előítéleteinkkel együtt. Amennyiben reflektív a képzés, akkor segíthet tudatosítani és megfogalmazni értékeinket és előítéleteinket, s az ilyen képzés vezethet fokozatos változáshoz. Valószínűleg felnőttként a legmélyrehatóbb befolyást értékeinkre a kortársaink gyakorolják.* Ezért fontos lehet a képzésben, hogy a diákok időt, érzelmi és fizikai teret kapjanak arra, hogy e kérdésekről kortársaikkal kiscsoportokban beszélhessenek. (...) A kortársak kis csoportja olyan együttlétet teremthet, amelyben átalakulhatnak értékek, mivel általában a kapcsolatok formálják és változtatják meg azokat" (Parsloe 1996).

Ez különösen fontos egy olyan felnőttképzésnél, amely már szakmai tapasztalatra épít és a kialakult gyakorlat kiterjesztését, kitágítását célozza meg (többek között ld. Robin Burgess tanulmányát!). Más megközelítésben Seliger a tanítás új elveit, értékeit az alábbi módon fogalmazza meg. A rendszergondolkodásból a professzionális magatartás számos elképzelése vezethető le a gyakorlati munka számára.

> *„Szerénység*: búcsút kell mondani annak az óhajnak, hogy a képzésben a tanár a részvevőket közvetlenül irányítja. Tudomásul kell venni, hogy *a részvevők azt tanulják, amit tanulni akarnak* és ennek során azt sajátítják el, amit akarnak.
> *Tisztelet*: búcsút kell mondani a régi tanulási és tanítási modellekben rejlő megkülönböztetésnek is, mely szerint a tudás birtokosa az, aki tanít, míg, aki megtanítandó, azt tudatlannak tekintjük. *A képzésben részvevőket úgy kell elismerni, mint akik szakértői saját tanulásuknak.*
> *Kíváncsiság*: *legyen a tanár kíváncsi arra, hogy erőfeszítései milyen hatással vannak a tanulási folyamatra*, és engedjen a meglepetésnek, hogy mi mindent tanulhatott.
> *Semlegesség*: a tanár, mindig az „új tudás" oldalán áll. A semlegesség, mint magatartás azt jelenti, hogy *a tanár pártatlan a régi és új tudással szemben.* (…)" (Seliger 2000)

Parsloe a szociális munka hagyományos és ismételten felszínre kerülő dilemmáját, azaz a kontroll, kérdését az 'empowerment' oktatása kapcsán veti fel.

> „Ha az indítékról kérdezik, kevés diák mondja ki (felvételikor), ha egyáltalán van ilyen, hogy a más emberek feletti kontroll miatt választja a szociális munkát, mint szakmát. Sokkal valószínűbb, hogy azt állítják, hogy a másokon való segítés motiválta választásukat. *Ha nem mondják ki, hogy „a kontroll" az a valami, amire törekszenek, így ez nem tudatosulva mégis bennük marad.* A szociálismunkás-képzés egyik feladata, hogy bevezesse a diákokat abba az eszmébe, hogy sok, ha nem minden szociális munka tartalmazza a kontroll néhány aspektusát. (…)
> Nézetem szerint a szociális munkának *csak egyetlen oka lehet a kontroll gyakorlására, mégpedig a kliens (vagy más személyek) legfőbb érdekeinek védelme, ha az érintett nem képes vagy túl fiatal megvédeni önmagát."* (Parlsoe 1996)

A tereptanárok továbbképzése alkalmat kínál a kontroll nyílt elemzésére, hiszen a közösségi szociális munka, mint szemlélet éppen arra szolgál, hogy kooperációval, közös tnítással - tanulással oldja fel a dilemmát. Ezt különösen megkönnyíti az a körülmény, hogy a képzésben részvevők tapasztalataikat hozzák magukkal, e dilemmák átélése, megtapasztalása személyes élményük, s így a cselekvés-közbeni-tanulás képzésük során modellálható.

A szakmai szerep

Mind a cselekvés-közbeni-tudás, mind a cselekvés-közbeni-reflexió, valamint a rendszerszemlélet mélyebb érvényesítése egyetlen célra irányul: a szakmai szerep rögzült merev sémáinak megváltoztatására. Hasonlóan a „rendszer" fogalmához, a „szerep" is a szakmai képzés alapfogalma anélkül, hogy folyamatosan rákérdeznénk módosuló jelentésére, miközben a gyakorlatban komoly feszültségek és zavarok forrása is a szakmai szerep értelmezése. A tereptanárok számára kínált, szemléletformáló továbbképzés során *a szerep fogalma kettős fénytörésben kerül a fókuszba: az egyik szint a szociális munkás szakmai szerepe*, amelyet cselekvés-közbeni-tudásként ad át a tereptanár a diáknak, *a másik a tereptanár szerepének a szintje*, amelyhez modellt nyújthat a fenti elveket követő képzés is.

Seliger szervezetfejlesztési programjában is fontos a világos szerepmeghatározás. A terápia és a szervezeti tanácsadás során nagy figyelmet szentelnek ennek a kérdésnek. Az érdemi munka megkezdésekor világossá kell tenni a szerephatárokat.

„A tiszta szerep kérdése: Ki vagyok ebben a helyzetben és mi itt a teendőm?
Hol állok – mi a számomra releváns kontextus – és mi nem az?
Ki vagyok itt – mi a szerepem, és mi nem az?
Mit kell itt tennem – mit tartalmaz a megbízásom, és mit nem?"

Ami a jelen képzés szempontjából különösen fontos, hogy mind az oktatónak/ tutornak, mind majdan a tereptanárnak fel kell tennie az alábbi kérdéseket:

„- Hogyan kerülnek a részvevők a képzésbe?
- Egyeznek-e a tanulási és tanítási célok?
- Milyen módon kell kialakítani a tanulási folyamat játékszabályait?
- Mi a részvevők professzionális szerepe és felelőssége?
- Hogyan oszlik meg a tanulási folyamat felelőssége a képzők és a részvevők között?"
(Seliger 2000) (ld. Marylin Lammert – Jan Hagen tanulmányát a kötetben!)

E kérdések egyértelművé tehetik, hogy a képzés minden tartalmi eleme és minden módszertani „trükkje" csak a felhasználók, azaz a humánszolgáltatás konkrét szociális területén dolgozó és tereptanárokként *is* tevékeny szakemberekre vonatkoztatva kap értelmet és jelentőséget. A motiváció és a részvétel, az együttműködés és a felelősség kérdései ugyan a képzés összefüggésében fogalmazódnak meg, de legalább ugyanennyire érvényesek a szociális munka és a közösségi munka gyakorlatára.

Kommunikáció

A folyamatos kommunikáció a képzés elemi feltétele és tartalma – ezáltal ölt testet minden érték, módszer, s ily módon lesz realitása a Schön által megfogalmazott cselekvés-közbeni-reflexiónak.

> „Egy jó beszélgetés során – ez bizonyos fokig előre megjósolható, bizonyos fokig nem – a beszélgetőtársak különböző beszédtémákkal hozakodnak elő és a mondanivalójuknak megfelelően „nyújtják el" a variációkat. A párbeszéd kollektív verbális improvizáció. Olykor konvencionális rutinná válik, - például anekdota megjegyzésekkel és reakciókkal, vagy öncélú vitává válik – mely a beszélgetőtársak által, tudatos elhatározás nélkül, de a kidolgozott interakció sebessége és ritmusa szerint változik. Máskor meg váratlan, meglepetésszerű szófordulatokat, vagy változásokat eredményező szituációvá, melyre a beszélgetőtársak azonnal reagálnak. Az ilyen példákban a résztvevők *csinálnak* valamit. Zenei alapanyagból, illetve beszédtémából egy zenedarabot, vagy egy párbeszédet, egy alkotást állítanak elő, saját jelentéssel és összefüggéssel. Az ő cselekvés-közbeni-reflexiójuk egy reflektív párbeszéd – metaforikus értelemben egy „párbeszéd" – az adott helyzet kínálta anyagokkal. Mindenki elvégzi saját feladatát ebben a kollektív előadásban, odafigyel – vagy azt is mondhatnánk „visszabeszél" – a korábbi lépések eredményeként keletkező váratlan helyzetekre és új lépésekkel reagál, melyek új jelentést és irányt adnak a keletkező műnek." (Schön 1991)

A csoportos és egyéni beszélgetések problémák szerinti váltogatására utal egy a közösségi irányultságú gyakorlatot ismertető amerikai dolgozat. A reflektív tanítás-tanulás lényege a személyes kapcsolat, amely a kölcsönös érdeklődéssel tartható fenn. Seliger beszámolójában kiemeli a *kommunikációt*, amelyről azt állítja, hogy az *a képzési tartalmaink között az* '*ősanyagot*' jelenti. Szakítva a kommunikáció európai kultúrát uraló lineáris és mechanikus felfogásával, helyette a rendszerszemlélet dinamikus megközelítésébe illeszkedő modellt ajánl.

> „Az információ nem valami sajátos 'dolog', hanem a valóságteremtés együttes folyamatának eredménye: 'közös alkotás'.
> Ez a folyamat a részvevők három műveletéből áll: észlelésből, közvetítésből, megértésből.
> Ezek a műveletek nem egymást követően (lineárisan), hanem egyidejűleg zajlanak.
> A részvevők cirkulárisan vonatkoznak egymásra, ily módon nem választható szét az 'információ küldője' és 'fogadója'
> A "valóság" vagy „objektivitás" fogalmak számunkra nem relevánsak, sokkal inkább egy valóság-konstrukció (térkép) gondolatát fogadjuk el.
> Abból indulunk ki, hogy nem létezik 'helyes' vagy 'rossz' megértés: mindenki azt ért meg, amit megért.
> A kommunikáció folyamatát a kibernetikai szabály(mozgás)körök alakítják: a térképek irányítják a viselkedést, a viselkedés (tapasztalat) pedig megváltoztatja a térképet.
> Minden részvevő magatartása hatással van az összes többiére.
>
> (…)

Kommunikáció alatt az élő szervezetek közötti visszacsatolási folyamatot értünk, amely viselkedésüket egy meghatározott kontextusban koordinálja. Ezt nyelvi és nem-nyelvi közvetítésekkel teszi, melyeket az érintettek megfigyelnek, és amelyekre vonatkoztatják magukat. Képzési gyakorlatunk során ezt a modellt számos olyan gyakorlattal és példával támasztjuk alá, amelyek a részvevők számára megkönnyítik e modell integrálását saját térképükbe. Azt nem mondhatom, hogy ez sikerül. Annyit látunk, hogy vannak olyan részvevők, akik felfogják e a fogalmakat és beépítik saját viselkedésrepertoárjukba." (Seliger 2000)

Mivel a kommunikáció egyéb módjai között elsődleges a beszéd, természetes módon végigkíséri a képzés, s benne a gyakorlat minden mozzanatát. A gyakorlat és kommunikáció csak a bemutatás és elemzés céljából választható szét. Ezt teszi világossá Schön, aki külön említi a gyakorlatot és a gyakorlást, ez utóbbiban kiemelve a párbeszédet.

„Ha azokra a cselekvés-közbeni-reflexiókra koncentrálunk, melyeken keresztül a gyakorlók a bizonytalan, egyedi vagy problémás szituációkat értelmezik, akkor feltételezhető, hogy a meglévő szakmai tudás nem illeszthető minden helyzetre, illetve nincs minden problémára helyes válasz. A diákoknak ezért el kell sajátítaniuk azt a fajta cselekvés-közbeni-reflexiót, mely túlmutat a megfogalmazható szabályokon, nemcsak a fentebb már említett új érvelési módszerek kidolgozásával, hanem új értelmezési kategóriák, cselekvési stratégiák és a probléma felismerési módszerek kidolgozásával és tesztelésével. A tanárok hangsúlyt fektetnek a gyakorlat közbülső zónáira és a szituáció anyagával való reflektív párbeszédre." (Schön 1991)

Magyarországon a terápiás szemlélet dominanciája is hozzájárulhatott ahhoz, hogy kevéssé ismert a Ruth Cohn nevéhez fűződő „Témacentrikus interakció" (TCI) metódusa. Ezt a hiányt pótolja a kötetben Jeus Hernandez Aristu írása, amire azért is hívjuk fel különösen a figyelmet, mert – ismereteink szerint – a nyugati képzésekbe már régóta beépült elméleti-módszertani anyagról van szó.

A gyakorlat

„A rendszerszemléletű képzés nem a szemináriumi teremben kezdődik, hanem már a szakmai képzés kezdetekor, nem egyéni témákat dolgoz fel, hanem a szervezetek minősítési sémáit, s nem személyekre, hanem szerepeikre irányul. Ehhez nem csak új képzési eszközökre, új gyakorlatokra vagy technikákra van szükség, hanem a szakmai cselekvés elmélet irányította új értelmezésére. A képzők ezzel a megváltozott önértelmezésével a nélkül bővíthetik és gazdagíthatják munkaterületüket, hogy szakmailag váltaniuk kellene" (Seliger 2000).

A szociális munkás-képzés magyarországi megalapításakor kinyilatkoztatásként hangzott a tétel: az elmélet és gyakorlat egysége alkotja a hivatás gyakorlására felkészítő képzést. A közel két évtizedes képzés eredményeként számtalan diákból lett szociális munkás, ám csak elenyésző hányaduk terjeszti ki tevékenységét a közösségi szociális munka területére. Az egyetemi keretben történő képzés sokszor azt sugallja, mintha ez a szakma a klasszikus akadémiai tudományokkal azonos mértékű elméleti megalapozást igényelne. Szükség van fogalmi absztrakciókra, összefüggések felismerésére és ezek teoretikus rögzítésére, mégis *folyamatos a feszültség a képzés és a szakmai gyakorlat között,* amely több tényezővel magyarázható. A személyes gyakorlatot nélkülöző tanárok tankönyv ízű előadásai hiteltelenné

teszik a kinyilatkoztatott alaptételeket. A szociális munkás-képzésre jelentkezők jelentős része nemhogy az elmélet iránti érdeklődést és affinitást nélkülözi, de a gyakorlati irányultságra történő hivatkozás sok esetben elfedi a diákoknál jelen lévő írás-olvasás elemi szinten megjelenő hiányosságait (olvasási készség, helyesírás, szövegértés, logikai műveletek). S a harmadik elem: a középiskolát közvetlenül követő folyamatos képzési lehetőség, ami munkatapasztalat hiányában, éretlen személyiségű diákok számára sem a szakmai gyakorlatot, sem elméletet nem tudhat hatékonyan közvetíteni, még kevésbé integrálni e kettőt. E hiányokat küszöbölheti ki a jelen képzés, amely szakmai tapasztalatokkal rendelkező, saját munkájában fejlődni képes kör számára nyithat új szellemi horizontot.

„A gyakorlás a tudás elsajátításához tervezett keret. A gyakorlati világot megközelítő környezetben a diákok cselekvés útján tanulnak, bár az így végrehajtott munka még távol esik a való életben zajló munkától. A szakmai gyakorlathoz hasonló és azt leegyszerűsítő projektek elkészítésével gyakorolnak; vagy valódi projektek elvégzését vállalják el szigorú és folyamatos felügyelet mellett. A gyakorlat egy virtuális világ, mely a valódi világhoz képest viszonylag mentes a nyomástól, zavaró tényezőktől és kockázatoktól. Valahol a gyakorlati világ, a mindennapi élet és a tudomány ezoterikus világa között helyezkedik el. Saját jogán kollektív világ is az eszközök, felszerelések, nyelvek és értékelések széles skáláját tekintve. Magába foglalja a látás, gondolkodás és cselekvés sajátos módjait is, melyek, már amennyire a tanulót illeti, idővel egyre nagyobb szakmai hozzáértést követelnek.

Amikor egy tanuló vállalkozik a gyakorlat elvégzésére, nyilvánvalóan vagy kevésbé magától értetődően, alapvető feladatokkal látják el. Meg kell tanulnia felismerni a megfelelő gyakorlatot. Ki kell alakítania egy képet róla, fel kell mérnie, hogy hol tart a feladathoz viszonyítva és meg kell terveznie az utat, mely mentén haladni szeretne. Ki kell egyeznie a gyakorlat támasztotta igényekkel: a gyakorlat létezik és érdemes megtanulni, képes rá, hogy megtanulja. El kell sajátítania a „gyakorlat gyakorlatát” – az eszközöket, módszereket, projekteket és a benne rejlő lehetőségeket – és egybevetve elképzeléseivel megállapítania, hogyan tanulhatja meg a leghatékonyabban mindazt, amit szeretne megtanulni.

A gyakorlás végrehajtása összetett tanulási folyamat, amely magába foglalja mind a tanár és a többi diák hatását, illetve a „háttértanulás” hosszadalmas folyamatát is.

Ha azokra a cselekvés-közbeni-reflexiókra koncentrálunk, amelyeken keresztül a gyakorlók a bizonytalan, egyedi vagy problémás szituációkat értelmezik, akkor feltételezhető, hogy a meglévő szakmai tudás nem illeszthető minden helyzetre, illetve nincs minden problémára helyes válasz. A diákoknak ezért el kell sajátítaniuk azt a fajta cselekvés-közbeni-reflexiót, mely túlmutat a megfogalmazható szabályokon, és nemcsak a fentebb már említett új érvelési módszerek kidolgozását, hanem az új értelmezési kategóriák, cselekvési stratégiák és a probléma felismerési módszerek kidolgozását és tesztelését is jelentik. A tanárok hangsúlyt fektetnek a gyakorlat közbülső zónáira és a szituáció anyagával való reflektív párbeszédre.

Fontos megjegyezni, hogy a harmadik típusú gyakorlat nem gátolja az előző kettő munkáját. A cselekvés-közbeni-reflexió elsajátításának lépései: először a standard szabályok, tények és műveletek felismerése és alkalmazása, majd az általános szabályokból a problémás esetekre való következtetések a szakmára jellemző módon, és végül az értelmezés és a műveletek új formáinak kidolgozása és tesztelése, abban az esetben, ha a már ismert kategóriák és gondolkodásmódok csődöt mondanak.” (Schön 1991)

Ebben a bevezetésben nem a képzés anyagának összefoglalására vállalkozunk, hanem mindenekelőtt új szempontokat, a képzés eddigi, megmerevedett formáinak a megváltoztatására ösztönző gondolatokat emeltük ki. Arra számítunk, hogy e válogatás a szokásos tan-, és kézikönyvek számának szaporítása helyett olyan képzésekhez nyújt szellemi támogatást, amelyek valóban törekszenek az elmélet és gyakorlat egységének megteremtésére és a jövő perspektíváinak kidolgozására törekszenek. Ezért is került be a kötetbe Galambos Rita – Kozma Judit „Egyetem – közösség – aktív állampolgárság" című tanulmánya.

A kötet II. részében a „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion" projekt keretében kimunkálásra és kipróbálásra került dokumentumok, illetve a pilot kurzusok tapasztalatai kerülnek bemutatásra.

Bibliográfia

Parsloe, P. (1996) (ed.): *Pathways to Empowerment*. Venture Press, Birmingham.

Schön, D. A. (1991): *Educating the Reflective Practitioner*. Jassey-Bass Publisher, San Francisco, Oxford.

Seliger, R. (2000): *Baustein für eine lernende Organisation*. In: Kersting, H. J. – Neumann-Wirsing, N. (Hrg.): In Action. Systemische Organisationsentwicklung und Supervision. IBS, Aachen.

Vercseg I. (2004): *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

A felnőttek oktatása [3]

Metka Svetina – Erma Perme (szerk.)
Részletek
Fordította: Kabar Judit

Alapvető fogalmak és elvek a felnőttek oktatásához [4]

1. Felnőttoktatás/tanulás

(…)

A tanítást a tanulás természetes kiegészítéseként lehetne felfogni. Ahhoz hogy tanuljon az ember – így okoskodnak az emberek – tanítani kell őt. Azonban a tanulás a tanár közvetlen jelenléte nélkül is végbe mehet, tehát a kapcsolat pont fordítva van: ahhoz hogy az ember tanítson, szükség van legalább egy tanulóra. Mégis – a felnőttoktatók és képzők számára a tanulás életen át-tartó folyamat, így a tanítás szűken vett értelmezéseit indokolatlanul korlátozónak tarthatjuk (Tight 1996).

Az információs és kommunikációs technológiák (ICT) megjelenése paradigmaváltást eredményezett az oktatás és képzés területén, amely kihat a hagyományos tanítási és tanulási gyakorlatra. Következésképpen a tanulás hagyományos és passzív formáitól eltolódás tapasztalható az aktív tanulás irányába, amelyet többek között az elektronikus alapú információ tesz lehetővé. Fejlődnek a tanulási lehetőségek idő és térbeli dimenziói is, nagy a kínálat a különféle módszerek, oktatási segédanyagok, tanulási környezetek és időbeosztások tekintetében is. Mindennek következtében a felnőttoktatási szolgáltatások új formái azzal a kihívással állnak szemben, hogy meg kell feleljenek a sokféle, és heterogén összetételű tanulók különféle szükségleteinek.

Ezt az elgondolást gyakran alkalmazzák olyan szolgáltatás nyújtására, amelyek a hagyományosabb kurzusokon is tanulóközpontú megközelítést nyújtanak a tanuláshoz. Ez a tanulás az egyéni követelményeknek megfelelően rugalmasan tervezett kurzusok formájában történik, amely megvalósítható egy tanulási, oktatási központban, vagy a tevékenységek legnagyobb része el is mozdítható ebből a központból, például otthonra, vagy a munkahelyre. Ehhez majdnem minden esetben speciálisan elkészített, vagy feldolgozott anyagok szükségesek (EU Commission 2002).

2. Felnőtt-oktató / tanulási facilitátor

A szakirodalomban a felnőtt-oktató szerepét széleskörűen határozzák meg: tanár, korrepetitor, oktató, instruktor, előadó, segítő, vezető, konzultáns, bróker, emberi erőforrás fejlesztő, változást előidéző és mentor. Valójában a felnőttoktatásban dolgozók gyakran visszautasítják a „tanár" kifejezést, részben azért, mert szeretnék magukat megkülönböztetni az iskolai tanároktól, részben pedig, azon hiányosságok miatt, amiket a felnőttekhez

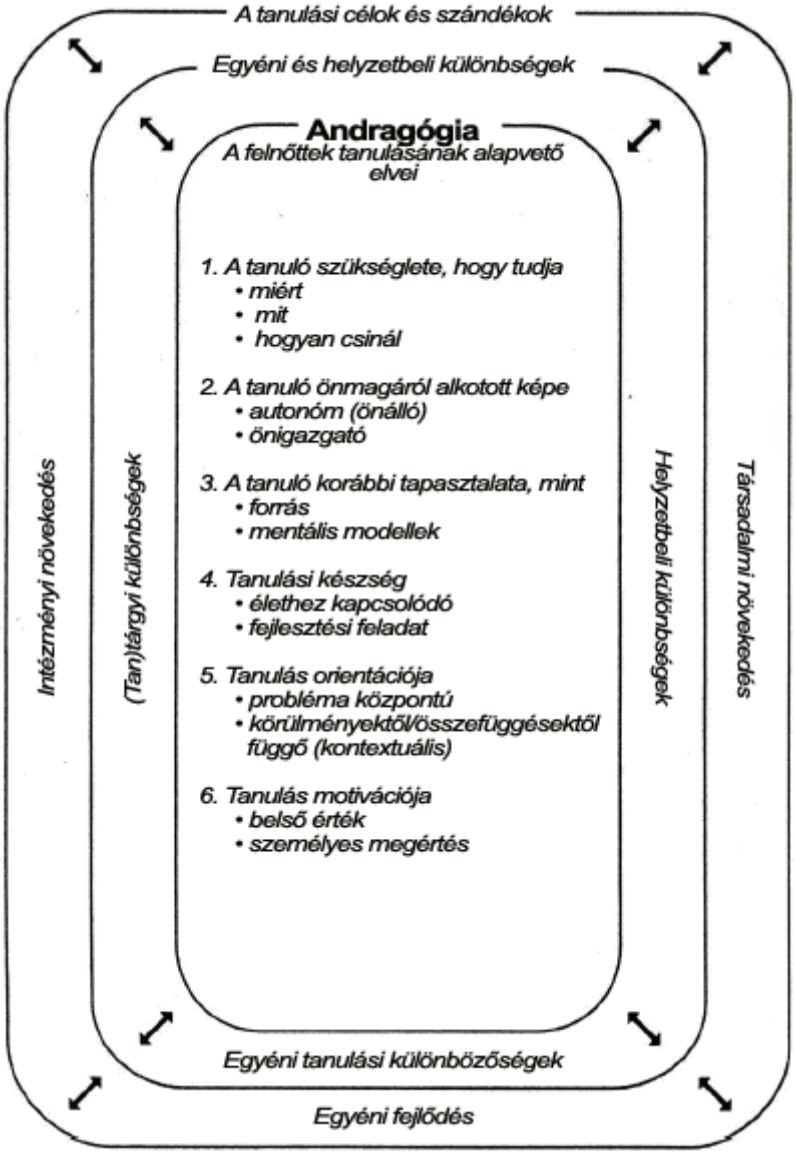
[3] Metka Svetina – Erma Perme (editors) (2004): Adult Lerner. Parts of Handbook, Ljubjana, Vida Mohorovic Spolar.

[4] Az oktatás és a képzés fogalmát itt közel azonos tartalmúnak tekintjük (a szerkesztő megjegyzése)

kapcsolódó, tipikus iskolai tanítás terén tapasztaltak. A felnőtt-oktatónak a gyakorlatban kell hasznosítania a felnőttoktatás elméletét.

Ahhoz, hogy valaki hatékony felnőtt-oktató legyen, tudnia kell, miként tanulnak legjobban a felnőttek. A gyermekekkel és tinédzserekkel összehasonlítva a felnőtteknek tanulóként is speciális szükségleteik és követelményeik vannak. A felnőttek tanulásának területén az úttörő munkát Malcolm Knowles végezte el. Új megközelítést mutatott be arra, hogy az andragógiát a felnőttoktatás gyakorlatában több területen szisztematikusabban lehessen alkalmazni. Az ábra grafikus ábrázolásban foglalja össze e megközelítés alapvető tartalmát.

Az andragógia a gyakorlatban (Knowles, Holton és Swanson 1998)



Knowles javasolja, hogy a felnőttoktatás:

- együttműködő tanulási légkört alakítson ki
- a kölcsönös tervezésre hozzon létre mechanizmusokat
- legyen képes felmérni a tanulók szükségleteit és érdeklődését
- a tanulási célok kitűzését a megállapított szükségletek és érdeklődési irányok alapján tegye lehetővé
- a célkitűzések elérése érdekében szakaszokban tervezze a tanulási tevékenységeket
- a különböző módszerek, anyagok és források kiválasztása révén hajtsa végre a terveket; és
- értékelje ki a tanulási tapasztalat minőségét, egyúttal határozza meg újra a további tanulási szükségleteket (Knowles 1980).

Azonban – valójában a technológiai fejlődés eredményeként – a felnőttoktatás egyben változó paradigma is, kezdve a tudás közvetítésétől a tanulási szerepek kialakításáig és támogatásáig. A tanulást a továbbiakban nem úgy tekinti, hogy bizonyos dolgokat tudatunk a tanuló személlyel, hanem úgy határozza meg, mint az „önálló tanulás irányítását, vezetését".

(…)

3. Tudás - kompetenciák

A szakmai oktatás-képzés idővel bevezette a kompetencia fogalmát, amely különbözik a tudástól és a készségektől. A kompetencia arra való képesség, hogy az általános tudás és sokféle készségek elegyére alapozva különböző helyzetekben jobb teljesítményt tudjunk nyújtani. A kompetenciát lényegében a teljesítmény jellemzi, és amely közvetlenül összefügg a foglalkoztatás szükségleteivel.

A munkaadók gyakran úgy gondolják, hogy a tudás és a készségek tartalom és érték szempontjából csak az oktatáshoz-képzéshez igazodnak, eközben elhanyagolják a teljesítményt, s ezzel együtt azon motivációjukat, hogy kompetencia alapú oktatást és képzést vezessenek be (Tight 1996).

- A kompetenciák azonosítása az a folyamat, amelynek során megjelöljük és meghatározzuk a kompetenciák határait és természetét.
- A kompetenciák hivatalos elismerése az az átfogó folyamat, amelynek során pontos státust kapnak mindazon kompetenciák, amelyeket, vagy diplomák megszerzésével ismernek el, vagy nem hivatalos (nem előírásszerű) formában adnak meg a megfelelés elismerésével, kredit egységek, jóváhagyás (validáció) alapján.
- A kompetenciák társadalmi elismertsége a kompetenciák értékének gazdasági és társadalmi szereplők által történő társadalmi elismerése

Következésképpen a kompetencia inkább azzal függ össze, hogy az emberek mit képesek csinálni, s nem pedig azzal, hogy milyen tudással rendelkeznek. Ennek többféle hatása van:

- A kompetenciákat összefüggésben kell látni, ugyanis különböző tevékenységekhez kapcsolódnak.
- A kompetencia eredmény, nem írja le azt a tanulási folyamatot, amelyen az egyén átment.
- Világosan meghatározott és hozzáférhető szabványoknak kell lenniük, amelyekkel mérhető és akkreditálható a teljesítmény.
- A kompetenciának arra kell vonatkoznia, amit valaki egy meghatározott időpontban képes megtenni (Edwards 1999).

A globális átalakulások strukturális változásokat idéztek elő, az európai társadalmak és gazdaságok intenzív átalakulási folyamatokon mennek át, amelyek kihatnak a felnőttoktatási politikák átalakítására is. Azonban a makroszintű változások fenyegetésként hathatnak az európai társadalmak kohéziójára. Az emberek az egyenlőtlenség erősebb változatát élhetik meg az információs korszakban. Választóvonal alakulhat ki a „nyertesek" – akik az információs, kommunikációs, utazási és foglalkoztatottsági lehetőségek fejleményeiből profitálnak – és a „vesztesek" között, akik a szociális kirekesztés és marginalizáció kockázatával néznek szembe. Röviden, a tudást, készségeket és a kompetenciát tekintik a társadalmi integrációhoz és mobilitáshoz vezető járműnek. Innen eredeztethető az államok és közösségek azon igyekezete, hogy az emberek „humán erőforrások" fejlesztésébe invesztáljanak, annak érdekében, hogy „foglalkoztathatóvá" váljanak és hogy „alkalmazhatók" legyenek. Hasonlóképpen, a szervezetek a humán erőforrás fejlesztését szükséges és beépült válaszként tekintik egy sor olyan, a jelenkor által támasztott nyomással szemben, például: a versenyszerű átszervezés, a határok nélkülivé válás, a decentralizáció, a technológiai változások, a minőség és szolgáltatások javítása és mások.

Azonban a fent taglalt jelenségekkel szemben léteznek kifogások és kritikák koncepcionális és gyakorlati szinten egyaránt. Az előbbi esetben sokan vannak, akik ellenzik azt, hogy az embereket „humán erőforrásnak" tekintsék jelenlegi és majdani gazdasági termelékenységük alapján. Talán helyénvalóbb a „leleményes emberek fejlesztése" (Burton, 1991) vagy „az emberek kreatív erőinek felszabadítása" (Belanger - Federighi 2000) elnevezés, amely jobban megfelel a felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának.

(…)

4. A felnőttoktatás alapelvei

Malcolm Knowles az alábbiak szerint határozza meg a felnőttoktatás alapelveit:

A tanulóknak tudniuk kell

- mit
- miért
- hogyan csinálnak?

A pszichológiai kutatások eredményei sugallják, hogy a motivációs, az affektív és a fejlődési tényezők fontosabbak a felnőttek esetében, mint a fiatalabb tanulóknál. A felnőttek sokkalta inkább képesek megfontoltan viselkedni és tanulási céljaikat artikulálni. Jobban hajlanak arra, hogy élettapasztalatukat arra irányítsák, hogy mit és hogyan tanuljanak (Kerka 2002).

A felnőtt tanuló önmagáról alkotott képe

- autonóm
- önmaga által vezérelt**.**

A felnőttek önállóak és önmagukat tudatosan irányítják. Szabadnak kell lenniük ahhoz, hogy önmagukat irányítsák. Tanáraiknak aktívan be kell vonniuk őket a tanulási folyamatba és számukra a tanulást irányító, vagyis a saját tanulásukat megkönnyítő, és lehetővé tevő személyekké kell váljanak. Különösen fontos az, hogy tájékozódjanak a résztvevők perspektíváiról, hogy milyen témákkal foglalkozzanak, és hogy olyan projekteken dolgozzanak, amelyek megfelelnek sajátos érdeklődésüknek.

Ugyanakkor lehetővé kell tenni a résztvevők számára azt is, hogy felelősséget vállaljanak adott prezentációjukért és a csoport vezetésért. A tanárok inkább a tanulási célok mentén irányítják a résztvevőket, ahelyett, hogy tényeket közölnének velük. Végezetül, meg

kell mutatniuk a résztvevőknek azt, hogy a csoport, az osztály és a társak miként segítenek nekik céljaik elérésében.

A felnőttek már összegyűjtöttek olyan élettapasztalatokat és ismereteket, amelyek magukban foglalják a munkához kapcsolódó tevékenységeket, a családi felelősségeket és a korábbi végzettséget. A tanulást ehhez a tudás/tapasztalat bázishoz kell, hogy hozzáillesszék: ennek elősegítésére fel kell vázolniuk a résztvevők témához kapcsolódó tapasztalatait és ismereteit. Mindezeket a résztvevőkre kell vonatkoztatni, fel kell ismerni és meg kell erősíteni a tapasztalat értékét a tanulásban. Különös hangsúlyt kell fektetni a:

- kísérleti technikákra
- gyakorlati alkalmazásra
- tapasztalatokból való tanulás hogyanjaira.

A tanulók korábbi tapasztalatai

- forrás
- mentális modellek.

Minden más tanulóhoz hasonlóan, a felnőtteket is tisztelettel kell kezelni. A felnőttoktatóknak el kell ismerniük a tapasztalatok azon gazdagságát, amit a felnőtt résztvevők hoznak magukkal a tanterembe. A résztvevőket egyenrangú személyként kell kezelni tapasztalat és tudás szempontjából egyaránt, és hagyni kell, hogy véleményüket szabadon hangoztassák a kurzuson.

Tanulásra való hajlandóság

- élethez kapcsolódó
- fejlesztési feladatok

A felnőttek *relevancia-orientáltak*. Látniuk kell az okot arra, hogy valamit megtanuljanak. A tanulásnak alkalmazhatónak kell lennie munkájuk számára, vagy más, számukra értékes felelősség, feladat szempontjából. Ezért a tanároknak a kurzus megkezdésekor fel kell mérni a résztvevők célkitűzéseit. Ezt a célt azáltal lehet elérni, hogy hagyjuk, hogy a résztvevők olyan projekteket válasszanak ki maguknak, amely tükrözi saját érdeklődési körüket.

Tanulásra való orientáció

- probléma-központú gondolkodásmód
- összefüggések meglátása

A felnőttek alapvetően céltudatosak. Amikor beiratkoznak egy tanfolyamra, általában tudják, milyen célt akarnak elérni. Ezért értékelik az olyan oktatási programot, amely jól szervezett és tisztán meghatározott elemekből épül fel. A tanároknak meg kell mutatniuk a tanulók számára, hogy hogyan segít ez a tanfolyam céljaik elérésében. A célok és a tanfolyam célkitűzéseinek felvázolása a kurzus elején történik meg. A résztvevők orientációja szempontjából igen fontosak az alábbi elemek:

- a megfelelő tanulási légkör kialakítása
- a tanulás időzítése
- a résztvevők képzési szükségletek megállapítása
- a résztvevők csoportokba szervezése
- a tervezési folyamat
- a képzési program megalkotása
- a tanulási tapasztalatokkal való kalkulálás megtervezése
- a tanulási tapasztalatok folyamatos gyűjtése
- a tanulási folyamat kiértékelése.

A tanulásra való motiváció

- belső érték
- személyes érdek**.**

A felnőttek gyakorlatiasak, egy tanulási helyzetben azokra a vonatkozásokra összpontosítanak, amelyek munkájuk szempontjából számukra a leghasznosabbak. Lehet, hogy a tudás önmagában nem érdekli őket. A tanároknak világosan el kell magyarázni a résztvevők számára, hogy az adott téma - tananyag miként lesz hasznos a munkájuk során.

Mi motiválja a felnőtt tanulót?

Legalább hat tényező szolgál motivációs forrásként a felnőttoktatásban:

- *Társasági kapcsolatok*: új barátokra szert tenni, alapot teremteni, a különböző szerveződésekhez és barátságokhoz.
- *Külső elvárások*: valaki más által adott instrukciónak való megfelelés; hivatalos tekintéllyel rendelkező személy, szervezet elvárásainak, javaslatainak a teljesítése.
- *Szociális jólét*: jobbítani az emberek szolgálatára való képességet, előkészíteni a közösség szolgálatára, és javítani a közösségi munkában való részvétel képességét**.**
- *Személyes előrehaladás*: magasabb státuszt elérni a munkában, biztosítani a szakmai előmenetelt, felvenni a versenyt másokkal.
- *Menekülés/stimuláció*: oldani az unalmat, kikapcsolódást nyújtani az otthon vagy munka rutinjából, vagy kontrasztot adni az élet egyéb fárasztó részleteivel szemben.
- *Kognitív érdeklődés*: tanulni magáért a tanulás kedvéért, tudást keresni a tudás kedvéért, kielégíteni a kutakodó elmét.

Melyek a részvétel fő akadályai?

A gyerekektől és tinédzserektől eltérően a felnőtteknek sok olyan felelőssége van, amelyet egyensúlyban kell tartaniuk a tanulási követelményekkel. A felnőttek előtt álló akadályok között szerepelnek:

- az idő, pénz, magabiztosság és érdeklődés hiánya
- információhiány a tanulási lehetőségek felől
- időbeosztási gondok, gyermekgondozási és közlekedési gondok.

Még a *motivációs tényezők* is lehetnek akadályok, például:**.**

- a megkívánt kompetencia, vagy tevékenység engedélyezése szempontjából elvárt követelmény
- az elvárt (vagy megvalósított) előléptetés
- a munka gazdagítása
- a régi készségek megtartásának és új készségek elsajátításának szükséglete
- a munkában beállt változásokhoz való alkalmazkodás szükséglete
- a munkahely előírásainak való megfelelés**.**

A felnőtt tanulók motiválásának legjobb módja az, hogy egyszerűen bővítjük azon okok körét, ami miatt beiratkoznak, és leépítjük az akadályokat. A tanároknak meg kell tanulni, hogy miért iratkoznak be a tanulóik (vagyis a motiváló tényezőket); fel kell fedezniük, hogy mi tartja vissza őket a tanulástól. Ezután a tanároknak meg kell tervezni saját motivációs stratégiájukat. Egy sikeres stratégia magában foglalja azt is, hogy megmutatjuk a felnőtt tanulóknak, milyen összefüggés létezik az oktatás-képzés és a várt előléptetés között.

Miként válhat hatékonyabbá a tanár?

A tanároknak nem szabad elfelejteniük, hogy a tanulás minden egyes személy esetében folyamatként zajlik. Az emberek különböző sebességgel tanulnak, tehát természetes, ha szoronganak**,** vagy ha idegesek a tanulási helyzetben. A tanár pozitív megerősítése a megfelelő időzítés és az instrukciók viszont elősegítik a tanulást. A tanulás az érzékek

stimulációja révén történik. Némelyek az egyik érzékelési módot jobban használják másoknál a tanulás vagy az információk felidézése céljából. A tanároknak olyan anyagokat kell bemutatniuk, amelyek a lehető legtöbb érzéket stimulálják annak érdekében, hogy növeljék tanítási sikerük lehetőségét. A tanulásnak négy olyan *kritikus eleme* van, amelyre hatást kell kifejteni annak a biztosítására, hogy a résztvevők tanuljanak

Folyamatos motiváció

Ha a résztvevő nem ismeri fel a tanulás szükségességét (vagy megsértették, vagy elbátortalanították), hiábavalóvá válik a tanár minden arra irányuló erőfeszítése, hogy segítsen a résztvevőnek. A tanárnak összhangot kell teremtenie a résztvevőkkel, és elő kell őket készíteni a tanulásra. A tanárok különféle eszközökkel tudják motiválni a hallgatókat:

- *A tanóra alaphangjának megadása*. A tanároknak meg kell próbálni olyan barátságos, nyílt légkört teremteni, amely érezteti a résztvevőkkel, hogy a tanár segít nekik a tanulásban.
- *A törődés megfelelő szintjének kialakítása*. A feszültség szintjének igazodnia kell a célkitűzés fontossági szintjéhez. Ha az adott tananyag kiemelkedően fontos, akkor magasabb szintű feszültséget/stresszt kell kialakítani. Azonban az emberek legjobban alacsony - kevésbé feszült - helyzetben tanulnak leghatékonyabban; ha a feszültség túl magas, ez akadályozni fogja a tanulást.
- *A nehézségi fok helyes meghatározása*. A nehézségi fokot eléggé magasra kell állítani ahhoz, hogy kihívást jelentsen a résztvevők számára, de nem olyan magasra, hogy frusztráló hatása legyen, vagy túlterhelje a résztvevőket.

A résztvevőknek pontos tudással kell rendelkezniük tanulási eredményeikről. A visszacsatolásnak pontosan meghatározottnak kell lennie. A résztvevőknek látniuk kell azt is, mi a tanulásuk jutalma, egyszerűen ki lehet mondani, hogy milyen előnyökkel jár az adott tárgykör megtanulása. Végezetül a résztvevőknek *érdekeltnek* kell lenniük a tanulandó tárgykörben. Az érdek(lődés) közvetlenül kapcsolódik a jutalomhoz. A felnőtteknek látniuk kell a tanulás előnyét annak érdekben, hogy magukat is motiválni tudják a tárgy/dolog megtanulására.

Megerősítés

A tanárok bátorítanak a helyes viselkedési és teljesítményformákra.

- *Pozitív megerősítést* használnak általában azok, akik a résztvevőknek új készségeket tanítanak. Amint az elnevezés is utal rá, a pozitív megerősítés hozzájárul a kívánt (pozitív) viselkedéshez, cselekedetekhez.
- *„Megváltoztató" megerősítést* használnak általában azok, akik új készséget vagy új információt tanítanak. Akkor használatosak, amikor megpróbálunk egy viselkedésformát megváltoztatni. A „megváltoztató" megerősítés eredménye a kioltás, vagyis a tanár „megváltoztató" megerősítéseket alkalmaz mindaddig, amíg a „rossz" viselkedés el nem tűnik, vagy meg nem szűnik.

Megőrzés

A résztvevőknek meg kell őrizniük a kurzus során nyert információkat annak érdekében, hogy hasznukra váljék a tanulás. A tanár munkája nem fejeződött be mindaddig, amíg nem segített a tanulónak az információ megtartásában, a tanulóknak látniuk kell az információknak az értelmét vagy célját. Ugyanakkor meg kell érteniük, értelmezni és alkalmazni kell tudniuk a megszerzett információkat. Az ilyen megértés magában foglalja azt a képességüket is, hogy a tananyaghoz kapcsolni tudják azok fontossági szintjét.A megőrzés mennyiségét közvetlenül befolyásolja az eredeti tanulás erőssége, szintje. Ha a résztvevő nem tanulta meg kezdetben jól a tananyagot, akkor később sem fogja tudni jól megtartani. A résztvevők általi megtartást

közvetlenül befolyásolja a tanulás ideje alatti gyakorlatok mennyisége. A tanároknak hangsúlyozniuk kell a megtartást és az alkalmazást. Miután a hallgatók demonstrálták az elvárt teljesítményt, arra kell biztatni őket, hogy gyakorolják a kívánt teljesítmény megtartása érdekében.

Átvitel
A tanulás átvitele az oktatás-képzés eredménye az a képesség, hogy a kurzuson tanított információkat új környezetben (kontextusban) is tudják alkalmazni. A megerősítéshez hasonlóan az átvitelnek is két fajtája létezik: pozitív átvitel és az átvitel tagadása.

- *Pozitív átvitel*, a pozitív megerősítéshez hasonlóan akkor történik, amikor a résztvevők más helyzetekben alkalmazzák a kurzuson tanított magatartásformát.
- *Átvitel tagadása* akkor történik, amikor a résztvevők nem veszik át az új magatartásformákat.

Az átvitel az alábbi helyzetekben következik be legvalószínűbben:

- *Asszociáció* – a résztvevők társítani tudják az új információt a már eddig hallottakkal.
- *Hasonlóság* – az új információ hasonló, egy olyan régihez, amit a résztvevők már tudnak; vagyis újra bejárnak egy logikai keretet vagy mintát.
- *Az eredeti tanulás foka* – a résztvevő eredeti tanulási szintje magas volt.
- *Kritikai elemzés vagy átvétel* – a tanult információ olyan elemeket tartalmaz, amelyek rendkívüli módon kedvező befolyást gyakorolnak a munkára.

Összefoglalva: Az andragógia legfontosabb felnőttoktatási alapelvei igen komolyan veszik a tanulót. Túlmutatnak az alapvető tiszteleten, és a felnőtt tanulót az adatok elsődleges forrásának tekintik ahhoz, hogy szilárd döntéseket lehessen hozni a tanulási folyamatra vonatkozóan. Míg mindegyik elv fontos, együttesen ezeket az ”elemek rendszereként” kell látni, amit egészében, vagy részleteiben rugalmasan lehet alkalmazni (Knowles 1980). Mindazonáltal könnyű, közvetlen egymásra hatást látni az andragógia elvei és azon variációk között, amelyek az *egyéni és szituációs különbségek* gyűrűjéből valamint a *tanulási célok és szándékok* gyűrűjéből származnak. Együttesen ezek alkotják az andragógiát a gyakorlatban.

Tanuláselméletek

1. A tanulás és a tanulási folyamat

Nagyon sok kutatás foglalkozott már azzal, hogy megpróbálják meghatározni és osztályozni a különféle tanulási elméleteket. Ezen koncepciók kategóriáit az alábbiakban foglaljuk össze (Säljo 1982):

- a tanulás, mint a tudás akkumulációja, mennyiségi növelése
- a tanulás, mint a közölt tartalmak memorizálása annak érdekében, hogy ezeket reprodukálni lehessen
- a tanulás, mint megtartás, a tények, módszerek és eljárások állandó memorizálása annak érdekben, hogy később ezeket alkalmazzák
- a tanulás, mint személyes értelem (jelentőség) nyerése a tanult dolgokból
- a tanulás, mint az a folyamat, ahogy az egyén megteremti saját interpretációját annak érdekében, hogy jobban megértse a valóságot, az életet, önmagát
- a tanulás, mint önmagunk személyes megváltoztatása.

A tanulás jelentéskörében lényeges eltolódás ment végbe az első három és a másik három kategória között. Az első három koncepcióban közös vonás a tanulás *mennyiségi szemlélete,* amennyiben a tudás mennyiségének növelése a cél, oly módon, hogy összeköti a gondolkodás, a tények és fogalmak különálló részeit azért, hogy ezeket megújítsa, vagy alkalmazza. A másik három koncepcióban közös az az elgondolás, hogy a tanulás a meglévő fogalmak és nézetek *minőségi változásának* a folyamata, az értelem, a megértés, az értelemalkotás és az új gondolati kapcsolatok fokozatos kialakulásának a folyamata. Ez azt jelenti, hogy bővítjük készségeinket, másként nézzük a dolgokat és megváltoztatjuk saját magunkat a folyamat során.

A Nagy-Britanniában és Hollandiában végzett kutatások eredményei arra mutattak rá, hogy a tanulási koncepciók szorosan kapcsolódnak:

- a tanulás folyamatához (megközelítések és stratégiák)
- a tanulás motivációjához
- a tanuláshoz fűződő érzelmi viszonyuláshoz és végezetül
- a tanulási eredményekhez.

A tanulás mennyiségi felfogásai így általában a tanulás azon felületes megközelítéséhez kapcsolódnak, miszerint a tanulás külső motiváció révén történik (amihez kapcsolódik a kudarctól való félelem is); eredményei viszonylag rövid élettartamúak. A második három felfogás viszont mélyenszántó megközelítéshez kapcsolódik, a megelégedettség keltette pozitív érzelmek és a belső motiváció révén.

Annak érdekében, hogy javítani tudjuk a tanulást/tanítást, fontos tudni azt, hogy melyik tanulási koncepció domináns a tanár részéről – ez kapcsolódik a tanár szerepéről kialakított felfogáshoz – és tudni szükséges azt is, hogy melyik koncepció általánosabb a tanulók körében, valamint hogy ezek a koncepciók milyen mértékben tudatosak és mennyire vannak egymással összhangban. Azok a felnőttek, akik egy hosszabb szünet után újra elkezdenek szervezetten tanulni, gyakran nehézségekkel küszködnek, le kell győzni a tanulással szembeni negatív érzelmi attitűdjüket, amelyet iskolás éveikben alakítottak ki. Küzdenek azért is, hogy felülemelkedjenek azon a mennyiségi koncepción, miszerint az iskolai tanulás nem más, mint hasznavehetetlen tudástömeg felhalmozása.

(…)

2. A tanulás alapvető elméletei

Sok szakértő foglalkozott a múlt században olyan kérdésekkel, hogy miben áll a tanulás lényege, mik a tanulás alapvető formái, melyek azok a jelentős feltételek, amelyek lehetővé teszik a tanulást. Ezek a szakértők számos elméletet alakítottak ki a tanulásról – melyek legfontosabbjai az alábbi csoportok szerint írhatók le:

- asszociatív
- behaviorista
- gestalt
- kognitív-konstruktivista
- humanisztikus
- kibernetikus-információs tanuláselméletek.

Minden különbözőség ellenére a tanulás terén végzett kutatások több alapvető kérdéssel és dilemmával foglalkoztak. Az egyik ilyen dilemma a részek és a totalitás közti kapcsolat. A tanulás lényege abban áll-e, hogy kapcsolatokat/asszociációkat teremtünk a kezdetben izolált részek között, vagy egy személy a totalitás megértése felől indul el, abból a tendenciából, hogy értelmes mintákat gyűjtsön össze ott, ahol a megértése, elképzelései, attitűdjei lényeges

hatást fejtenek ki. A második dilemma azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy a tanulás vajon kifejezetten kognitív folyamat, vagy emocionális és szociális elemek is belé vannak-e szőve.

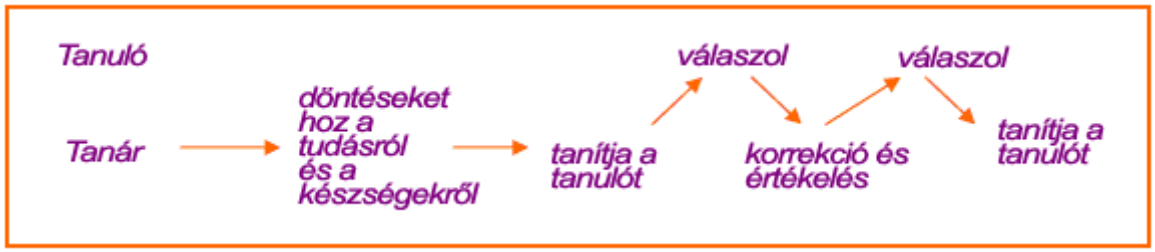
- A tanulási elméletek segítenek abban, hogy a tanulást realisztikusabban lássuk, valamint segítséget nyújtanak a tanárnak ahhoz, hogy hatékonyan tudjon tanítani.
- A különféle tanulási elméletek ismerete lehetőséget ad a tanárnak arra, hogy válasszon a tanulási folyamat során, hogy megértse, elemezze, értelmezze, és tudatossá tegye az egyén saját munkáját és tanulását.

Behaviorista tanuláselmélet
(Thorndike, Pavlov, Skinner, Hull, Cuthrie, Watson)

Fő jellemzői:

- A tanulás a viselkedés megváltozásában manifesztálódik.
- A környezet kihat a viselkedésre; amit az ember megtanul, azt a környezeti elemek határozzák meg és, nem maga a tanuló.
- A kontinuitás (milyen közel kell időben két eseménynek lennie ahhoz, hogy kötődés alakuljon ki köztük) és a megerősítés elvei központi fontosságúak a tanulási folyamat magyarázatához (Grippin - Peters 1984, idézi Merriam - Caffarella 1999).

A behaviorista tanulásemélet a hangsúlyt a viselkedésre, a mérhetőségre és a külső tevékenységekre helyezi. A tanulást úgy tekinti, mint elfogadást, fenntartást, asszociációt és a tudás, készségek és viselkedési modellek egyes részleteire való visszaemlékezést. A tanulás egyes előre meghatározott tényeken - a tudás memóriában történő tárolásán - és annak reprodukálásán alapszik, még akkor is, ha más lehetőségek és megoldások is léteznek. A behaviorizmus szerint akkor történik tanulás, amikor a tanulók egy bizonyos indítékra a megfelelő választ adják. Az értékelés mennyiségi, a tanár maga által szervezett helyzetekben méri fel a tanuló viselkedését. Eszerint akkor jobb a tanulás, ha a tanuló emlékszik és reprodukálni képes sok „helyes" reakciót. Ebben az értelemben a tanuló passzív befogadó, és úgy tűnik, hogy semmilyen felelőssége sincsen. Ezért a tanulót nem tekintik olyan aktív és gondolkodó lénynek, aki új megoldásokat nyújt és tevékenységeket fejt ki, hanem, mint egy mechanizmust.



Kognitív tanuláselmélet
(Ausubel, Bruner, Gagne, Kohlberg, Piaget)

Fő jellemzői:

- Az emberi agy (nem egyszerűen passzív váltó) egy határoló rendszer, ahová az indítékok bejutnak és ahonnan kimegy a megfelelő válasz.
- A gondolkodó személy értelmezi a benyomásokat és értelmet ad azoknak az eseményeknek, amelyek érintkezésbe kerülnek a tudatával (Grippin - Peters 1984, idézi Merriam - Caffarella 1999).

- A tanulás aktív mentális folyamata során az egyén a megszerzi a tudást, emlékszik rá és felhasználja azt.

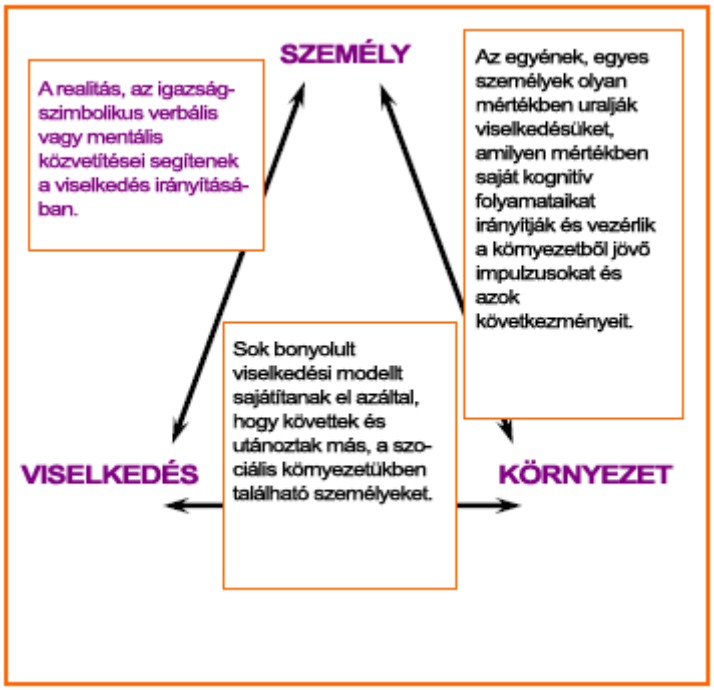
Hangsúlyozza a tanulók gondolkodásának és tevékenységének fejlődését. A tanulást a tudásban beállt változás jelenti, amely lehetővé teszi a viselkedésben beálló változást is. Így maga a tanulás nem figyelhető meg közvetlenül. A tanulás kellemes és tudatos tevékenység, amely segít megoldani a problémákat és hozzásegít a gyarapodáshoz. A tanulót a tudás aktív felhasználójaként tekintik. Ezért a tanuló céljai és visszajelzései fontossá válnak.

Humanista tanuláselmélet
(Maslow, Knowles, Rogers, Mezirow)

Fő jellemzői:

- Az emberi lények kézben tudják tartani saját sorsukat.
- Az emberek veleszületetten jók és egy jobb világra törekszenek.
- Az emberek szabadon cselekszenek és a viselkedés az emberi választás eredménye.
- Az emberek korlátlan lehetőségekkel rendelkeznek a növekedés és fejlődés szempontjából (Rogers 1983, Maslow 1970, idézi Merriam - Caffarella 1999).

A humanista elmélet az egyénre épít, aki kreatív és növekedésre törekszik. A humanisták azt a felfogást pártolják, hogy az emberek képesek irányítani saját sorsukat, hogy veleszületetten jók és maguknak és másoknak egy jobb világot kívánnak. A viselkedés választás eredménye; az emberek aktív alakítói tanulásuknak és életüknek, nem pedig tehetetlen eszközei olyan erőknek, amelyek azt tesznek velük, amit akarnak. A motiváció, a választás és a felelősség befolyásolják a tanulást. Az élettapasztalatok jelentik a tanulás központi terét. A tudás személyes, tapasztalati, ami a szocializáció révén fejlődik és mélyül. Az új tudást azzal mérik le, ahogyan az a tevékenységek során fejlődik.



Szociális tanuláselmélet
(Miller, Dollard, Bandura, Vygotsky)

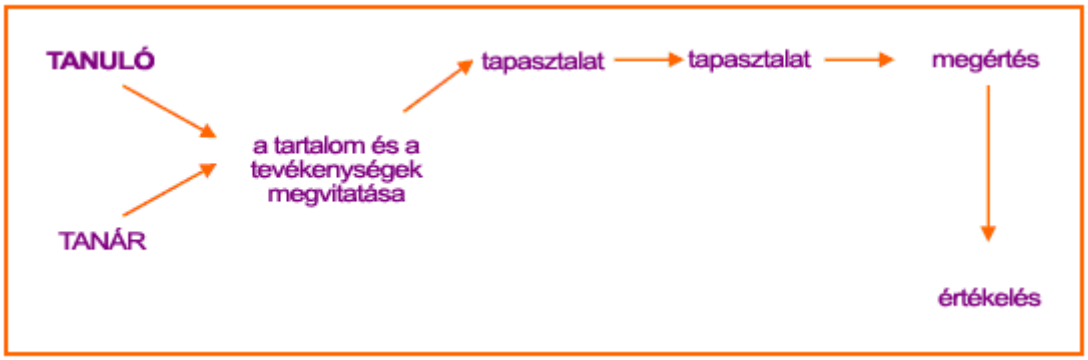
A szociális tanuláselmélet ötvözi a behaviorista és kognitív orientációk elemeit. Azt állítja, hogy az emberek abból tanulnak, hogy megfigyelnek másokat. A fogalom lényegénél fogva az ilyen megfigyelések társadalmi környezetben zajlanak – innen származik a „megfigyelési" vagy „szociális" tanulás (Lefrancois 1996, idézi Merriam - Caffarella 1999). A szociális tanulás elmélete az olyan tanulásra összpontosít, amely társas környezetben történik. Azt állítja, hogy az emberek képesek egymástól tanulni. Olyan elméleteket foglal magában, mint a megfigyeléses tanulás, az utánzás és a modellezés. A szociális tanuláselmélet szerint a tanuló megfigyeli a viselkedést, valamint annak változását az interakció folyamatában, mindezeknek a fő elemeit, amelyek közé tartoznak a külső események, a kognitív folyamatok, valamint a külső és belső viselkedés következményei tartoznak.

Konstruktivista tanuláselmélet
(Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, Vigotszkij)

Fő jellemzői:

- A tanulás az értelemalkotás folyamata.
- Az emberek a tanulás révén értelmezik a tapasztalataikat.

A konstruktivista tanuláselmélet a tanulást aktív folyamatként látja, amelyben a tanulók új elméleteket, vagy koncepciókat konstruálnak jelenlegi vagy múltbeli tudásuk alapján. A tanuló kiválasztja és átalakítja az információt, feltételezéseket alkot, és döntéseket hoz, közben ennek során kognitív szerkezetre (sémákra, mentális modellekre) alapoz, értelmet és keretet ad a tapasztalatoknak és lehetővé teszi az egyén számára, hogy „behatoljon az adott információ mögé". A tanároknak meg kell próbálni arra bátorítani a résztvevőket, hogy az elveket saját maguk fedezzék fel. A tanár és a tanuló aktív dialógusban vesz részt.



A tanulás öt orientációja a tanulás természetét illetően különböző feltételezéseken alapul (lásd a táblázatot).

Nézőpont	**Behaviorista**	**Kognitivista**	**Humanista**	**Szociális tanulás**	**Konstruktivista**
Tanulási elmélet alkotók	Guthrie, Hull, Pavlov, Skiner, Thorndike, Tolman, Watson	Ausubel, Bruner, Gagne, Kaffka, Kohler, Lewin, Piaget	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, von Glasersfeld Vigotszkij
A tanulási folyamatról vallott nézet	Változás a viselkedésben	Belső mentális folyamat, beleértve a belátást, információ-feldolgozást, memóriát, érzékelést	Személyes tett a lehetőség beteljesítésére	Interakció másokkal és mások megfigyelése társadalmi környezetben	Értelem megkonstruálása tapasztalat alapján
A tanulás helye	Indítékok a külső környezetben	Belső kognitív strukturálás	Affektív és kognitív szükségletek	A személy interakciója, viselkedés és környezet	A valóság egyén által történő belső konstrukciója
Az oktatás célja	Viselkedésbeli változást idéz elő a kívánt irányba	A kapacitás és készségek fejlesztése a jobb tanulás érdekében	Önmegvalósító, automón személyiséggé válás	Új szerepek és viselkedés modellezése	A tudás megszerkesztése
A tanár szerepe	Úgy rendezi a környezetet, hogy a kívánt választ kapja	Struktúrálja a tanulási tevékenység tartalmát	Lehetővé teszi a teljes személy fejlődését	Új szerepek és viselkedés-módok modellezése és irányítása	Levezeti és a tanulóval együtt fejti ki az értelmet
A felnőttoktatásban való megnyilvánulása	Behaviorista célkitűzések, kompetencia alapú oktatás készségfejlesztés	Kognitív fejlesztés, intelligencia, tanulás és emlékezet, mint a kor funkciója, megtanulni, hogyan kell tanulni	Önirányított tanulás	Szocializáció, társadalmi szerepek, mentorálás Az ellenőrzés helye	Kísérleti, önirányított tanulás, perspektíva átalakítás, reflektív gyakorlat

3. Tanulás felnőttkorban

Két kérdés felvetése kínálkozik:

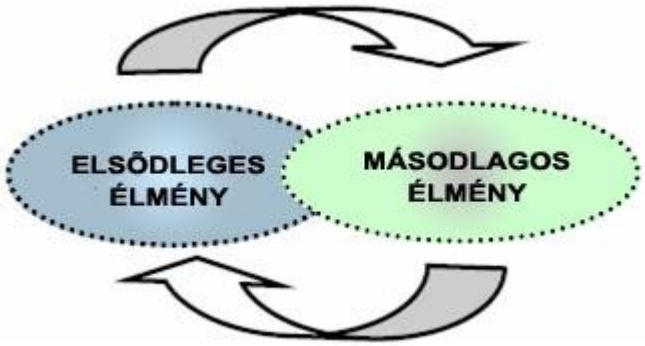
- Mi jellemzi a felnőttkori tanulási folyamatot?
- A felnőttek valóban másképp tanulnak, mint a gyerekek?

Nincs a felnőtt tanulásnak egyetlen olyan átfogó elmélete, amely megmagyarázná a tanulás teljes folyamatát. Manapság a felnőttoktatást főleg a kognitív pszichológia összefüggéseiben kutatják. A kognitív paradigma kialakítása alapot teremtett a tanuláselméletek új irányai felé, amelyek mindegyike arra az elméletre összpontosít, amely a változást és a fejlődést prioritásként kezeli, ahol az emberi fejlődés és reflexió fontos szerepet játszanak.

A kognitív megközelítésben fontos helyet foglal el a meta-kognitív tapasztalat (Kolb 1984, Mezirow 1996, Jarvis 1992, idézi Merriam - Caffarella 1999).

Minden tapasztalat konkrét társadalmi helyzetben történik, ez egyfajta objektív környezetben, amelynek keretében az egyén megtapasztalja az életet: „Az életet fel lehet fogni egy folyamatos jelenségként, amely egy olyan szocio-kulturális környezetben zajlik, amelyet a születés és halál időpontja határol be. Az élet során az emberek egyik társadalmi helyzetből a másik társadalmi helyzet felé mozdulnak el; néha tudatosan, de más alkalmakkor természetes, magától értetődő módon." (Jarvis 1987) A felnőttkorban való tanulás egy változási folyamat és az ember saját tudásának, készségeinek és értékeinek gazdagítása, ami kihat a mindennapi környezetre. Más megközelítésben ez egy olyan folyamat, amelynek révén tudást, készségeket és értékeket szerzünk.

A tanulás lényege (Jarvis 1992) szerint:



Lényegét tekintve a tanulás az élet végéig tart és az egész életet felöleli. Az élet végéig tartó tanulás szélesebb értelemben véve egy konkrét idődimenzióhoz és az idő megtapasztalásához kötődik, miközben az egyén látszólag intuitívan cselekszik, de ténylegesen megőrzi a korábbi tanulási tapasztalatok eredményeit, és ezért tudatosan cselekszik.

Reflektív tanulás

A tanulást definiálhatjuk úgy, mint a tapasztalatok átalakítását tudássá, készségekké, attitűdökké és értékekké. A kutatók azt állítják, hogy *transzformáció* (Mezirov 1991), vagy *divergencia* (Jarvis 1992) történik, amikor konfliktus lép föl a már meglévő tudás és a jelenben megtapasztalt helyzet között (szocio-kognitív konfliktus), amely feltételeket és lehetőségeket teremt a gondolkodásra. Az egyénnek meg kell állnia, és elemeznie kell a korábbi tapasztalatait, gondolkodnia kell, és valami újat kell megtanulnia. Jack Mezirow

véleménye - aki a felnőttek tanulását kutatta - eltér attól a nézőponttól, miszerint a tanulás a felnőttek azon szükségletén alapul, hogy megérteni és interpretálni tudják saját tapasztalataikat. Azt állítja, hogy az egyén szintjén a tanulás abban áll, hogy *értelmet adunk cselekedeteinknek,* s közben a valóságot értelmezzük és elgondolkodunk rajta.

Az értelmes tanulásról szóló Mezirow definíció (1990, idézi Moon 1999) hangsúlyozza a kognitív szerkezet funkcióját. A tanulást meghatározhatjuk olyan folyamatként, melynek során egy élmény jelentésének új és átalakított értelmet adunk, amely irányítja a későbbi megértést, elfogadást és cselekedetet. Hogy mi az, amit felfogunk és mi, amit nem fogunk fel, mit gondolunk, és mit nem gondolunk, mindez a szokások és az elvárások olyan erős hatása alatt áll, amelyek saját viszonyítási kereteinket alkotják, azaz egy sor olyan feltételezés hat rájuk, amelyek struktúrálják tapasztalataink értelmezésének a módját.

Mezirow a tanulás jellegét az alábbiak szerint magyarázza:

- Az egyén egy meglévő értelmezési sémán belül tanul.
- Az egyén egy új értelmezési sémán belül tanul.
- Az egyén meg tudja változtatni a meglévő értelmezési sémákat.
- Az egyén meg tudja változtatni az egész értelmezési perspektívát.

Mezirow a felnőtteknél, a fenti két utolsó szakaszban végbemenő változásokat fejlődési folyamatokként látja, amit a felnőttkorban *emancipációs tanulásnak* hívnak. A létező értelmezési sémák megváltoztatása konfliktust okoz az értelmezési perspektíva szintjén, ami pedig a tudásban okoz konfliktust. Jarvis ezt a konfliktust *reflektív tanulásnak* nevezi, ahol minden egyes tanuló saját tudatos aktivitása *(reflektív gyakorlat*), a kísérletezésre való hajlandósága (*kísérleti tanulás*) valamint a reflexióra való hajlandósága (kontempláció) igen fontos. A reflektív tanulás olyasvalami, amit a felnőtt tanárnak saját magának is meg kell tapasztalnia annak érdekében, hogy irányítani és támogatni tudja a hallgatókat az önfejlesztő folyamatokban való részvétel során.

Miben fejeződik ki a reflektív tanulás? Milyen kapcsolódási pontok léteznek a tudás, a tapasztalat, a tanulás és reflexió között?

A jó tanítás támogatja a tanulókat abban, hogy elérjék a megértés szintjét, ezáltal képessé teszi őket arra, hogy az új élményt arra tudják vonatkoztatni, amit már tudnak. A kutatók hangsúlyozzák, hogy akkor lehetséges az iránymutatás a tanuló számára a reflexív tanulásban, amikor a tanulást tapasztalatként éli meg, értékeli, és úgy érzi, hogy saját maga felelős a saját tanulásáért, vagyis felelősséget vállal érte.

A reflexió a tanári szaktudás fejlesztésének egyik előfeltétele, ami szükséges ahhoz, hogy értelmet és célt adjon a cselekedeteknek. A reflexió alapja és előfeltétele a tanár tanulása. Jarvis a tapasztalatról való fogalomalkotást úgy magyarázza, mint a helyzet *szubjektív észrevételét*. A szubjektív észrevétel, vagy egy helyzet tudatossá válása önátalakítás és javulás révén megy végbe, ahol a tanuló a tanulás fontos részét képezi.

Sok szerző állítja, hogy a tapasztalat önmagában nem vezet tudatossághoz és tanuláshoz. Sokkal fontosabb a reflexió, amelyet egy a cselekedetben és magatartásban bekövetkező változás követ. A reflexió az önértékelésen alapul, amelyhez szükséges az arra való készség és hajlandóság, hogy megfigyeljük és elemezzük saját tanulásunkat oly módon, hogy tudatosítjuk az élményeinket és ezeknek személyes jelentést adunk. A reflektív gondolkodáshoz az embernek párbeszédre van szüksége önmagával és más emberekkel, céltudatos tevékenységekre, új megközelítésmódok és kísérletek kifejlesztésére.

A tanulóknak időre van szükségük ahhoz, hogy reflektálni tudjanak, valamint időre és lehetőségre ahhoz, hogy megtanuljanak mérlegelni, ugyanis valószínűtlen az, hogy azonnal tökéletesen képesek lesznek reflektálni, még akkor is, ha egyébként képzett szakemberek.
Feltételezve azt, hogy a tanárok segíthetnek a tanulóknak a reflexió modellezésében. Gibbs (1988) leírja, miként kérik meg a tanulókat arra, hogy figyeljék meg a tanárok egy adott, reflektív módon folytatott társalgását annak érdekében, hogy lássák, mit próbálnak elérni egy bizonyos élményre való reflexió által.
Szerinte egy ilyen párbeszéd fontos jellemzői az alábbiak:

- Az események leírásának szakasza, a részletek áttekintése, objektív látásmód, rákérdezés arra, hogy miként történt a megértés és hogy a tapasztalat hasonló-e másokéhoz, vagy pedig eltér azokétól.
- A tapasztalat minőségéről szóló megállapítások szakasza („jó" vagy „rossz"), annak legjobb és legrosszabb jellemzőiről, és hogy mi ment benne jól vagy rosszul.
- Elemző szakasz, amelyben mélyebbre hatóan megkérdezzük, hogy mi történt (és „miért?"), majd értelmezzük és megnézzük, hogy az ilyen eseményeket miként lehet megmagyarázni. (Moon 1999).

Tanulási stílusok

1. A felnőttek jellemzői a tanulás folyamatában

A gyerekekkel összehasonlítva a felnőttek sokkal heterogénebb populációt képeznek. Ezek a különbségek fiziológiai, pszichológiai és szociológiai tényezőkre vezethetők vissza. Semmilyen körülmények között sem alkalmazhatjuk általában a felnőtt tanuló kifejezést; csak feltételezhetjük, hogy legtöbbjüknek vannak bizonyos olyan közös jellemzőik, amelyek fontosak az oktatási tevékenységek előkészítésekor vagy megvalósításakor. A felnőttkor jellemzőit az alábbiak szerint lehetne meghatározni:

- A felnőttkor sokkal hosszabb időszakon ível át, mint a gyermekkor és az ifjúkor, az egyes korcsoportok közötti különbségek igen jelentősek lehetnek, és ugyanez igaz az egyes csoportokon belüli különbségekre is.
- A felnőttek az életben különféle szerepeket vállalnak, amelyet munkájuk természete, vagy az életük határoz meg; ezzel szemben a gyerekek és a fiatalok elsősorban diákok. A felnőttek között aligha lehet ilyen közös nevezőt kimutatni, és ez természetesen hatással van kívánságaikra, illetve tanulási és oktatási szükségleteikre.
- A felnőttek különböznek az általuk megszerzett iskolai végzettség, diploma szintjét tekintve; a korábbi oktatást illetően is eltérőek tapasztalataik, következésképpen vannak köztük olyanok, akik igen jól motiváltak a további oktatás-képzés tekintetében, mások kevésbé.
- Egy adott társadalomban egy felnőtt pozícióját szociális státusza, valamint kulturális, etnikai, faji, vallási és egyéb jellemzői határozzák meg, ezek viszont nagymértékben hatnak az egyén pozíciójára a felnőttoktatás során is.
- A felnőttek különböznek képességeik és egyéb jellemzőik tekintetében is (ez adódhat a különböző észlelési és tanulási stílusukból is, vagy a tanuláshoz való különböző hozzáállásból, ezek a jellemzők speciális szükségletek mentén is meghatározhatók, amelyek szerzett vagy vele született jellemzőkre vezethetők vissza).

A fentiek alapján levonhatjuk a következtetést, hogy sok felnőtt tanul ugyan, mégis jelentős különbségek vannak a tanulás folyamatában. Ezek a különbözőségek elsősorban általában a tanulás okaiból erednek, ahogyan tanulnak, ahogyan a forrásokat alkalmazzák a tanulás során,

ahogyan megtervezik a tevékenységeiket és más egyéb olyan jellemzőkből, amelyek jelentősen meghatározzák a tanulási folyamatot.

2. A tanulás hatékonysága

Eléggé általános az a nézet, miszerint a tanulás hatékonysága elsősorban a tanulók intellektuális képességeitől függ. Kutatások is kimutatták az összefüggést, bár ezek nem döntőek. A pszichológusok az elmúlt száz évben az intelligencia számos definícióját határozták meg. Néhányan úgy tartják, hogy az intelligencia elsősorban a tanulásra való képesség, mások úgy gondolják, hogy a szimbólumok (verbális, numerikus és egyéb) használatának és az elvont gondolkodásnak a képessége, ismét mások úgy gondolják, hogy a probléma megoldásra, és az új, előre nem látható helyzetekkel való megbirkózásra való képességet jelenti.

A pszichológusok általában a jellemzők három fontos típusát említik, amelyek fontosak a tanulás szempontjából. Az *észlelés* jellemzői olyan képességek, és miután azok az életkor előhaladtával együtt hanyatlanak az emberek alábecsülik tanulási képességüket is. Beszélhetünk az érzékszervek állapotáról (romlik a látás, hallás) az „általános fizikai állapotról", ami kihatással lehet a kitartásra az intellektuális munka terén, illetve az idegrendszer működésére. Az *intellektuális-kognitív* jellemzőnek tekinthetők a tanulási képesség, gyorsaság és minőség, intelligencia és mentális állóképesség, gondolkodási folyamat, memória. A tanulási képességet meghatározza még az általános *intellektuális kapacitás* és a speciális tanulási képesség, vagyis a verbális és számszerű szimbólumok használatának a képessége.

Az emocionális-motivációs jellemzőket többnyire a felnőttség és az érettség határozzák meg, mindenek előtt:

- Az érzelmi stabilitás. Ez biztosítja az egyén számára a hosszú távú elkötelezettséget ahhoz, hogy elérje kitűzött célját. A tanulás indítékai és a felnőttek céljai világosak és általában egy rendszerré integrálódnak.
- A felnőttek érdeklődési köre eltér a fiatalokétól, azaz, kevesebb dolog érdekli őket egyszerre, de azok sokkal intenzívebben.
- Az egyéni válaszok gazdasági jellegűek, azaz hasonlóan reagálnak hasonló helyzetekben, és ezért nehezükre esik az, hogy különböző, a helyzetnek jobban megfelelő formákat ismerjenek fel.
- A felnőttek általában sokkal türelmesebbek, mint a fiatalok, amikor céljukat el akarják érni, hajlanók erre több időt szánni, és több energiát fektetnek bele céljuk elérésébe.

De különböznek egymástól e jellemzők tekintetében. Itt a legfontosabb befolyásoló tényező lehet az önmagukról kialakított kép, a tapasztalat és a környezettel való interakció, a hivatalos iskolai végzettség, és a szakma. Minden egyén egyedi, ez egyre inkább megmutatkozik a felnőttkorban a szerzett tapasztalatok miatt.

(…)

3. Kognitív stílusok

A kognitív stílusok elsősorban az információ befogadásának és feldolgozásának jellemzőire terjednek ki. Az indítékokat bonyolult stratégiák révén választják ki és szervezik újjá oly módon, hogy értelmes információ legyen belőlük. Azokat az ösztönzőket fogadjuk el, amelyeket relevánsnak tartunk, és aztán ezeket összekötjük a már megszerzett tudásunkkal és információinkkal. Így az emberek különböző módokon fogadják be, dolgozzák fel, szervezik meg és memorizálják az információt. A kognitív stílusok határozzák meg a gondolkodás

struktúráját, ezekre kognitív, érzelmi és motivációs tartalmak hatnak ki. A kognitív stílusok fejlődése és későbbi változásuk különféle tényezők hatásától függ, mint például a felnőtté válás körülményei, a nem, a szocio-kultúrális környezet, az iskolai teljesítmény, a személy aktivitása.

Tanárként olyan tanulókkal találkozhatunk, akik kognitív stílusuk szempontjából teljesen különbözőek. Előfordulhat, hogy a kognitív stílusbeli eltérésekből adódó eredményeket a kognitív képességek számlájára írjuk, de ez teljességgel helytelen. A kognitív stílusok tekintetében nem beszélhetünk jobb vagy rosszabb működésről, mivel itt elsősorban arról van szó, hogy valaki miként hajlik arra, hogy a tanulási feladatait elvégezze és tanulását megszervezze és nem egy felelet pontosságáról és helyességéről. A képességek tekintetében az ember az olyasféle értékítéletekkel találja magát szemben, hogy „minél több annál jobb"; ezzel szemben a stílusokat általában ellentétpárokkal fejezik ki. A kutatók különféle módokon közelítették meg ezeket a stílusokat. Sok osztályozási mód létezik: annak érdekben, hogy meg tudjuk érteni a felnőttoktatásban résztvevők közti különbségeket. Így jó tudni azt, hogy különbségek vannak az alábbiakban:

- Az osztályozás mértéke – Némelyek következetesen hajlanak arra, hogy az adatokat szűk kategóriákba sorolják, ezzel szemben mások széles kategóriákat választanak.
- Kognitív bonyolultság szemben a kognitív egyszerűséggel. Némelyek nagy számban használnak arra különféle fogalmakat, hogy megértsék az őket körülvevő világot, mások kevesebb fogalommal élnek.
- Konvergens kognitív stílus szemben áll a divergenssel.
- Jelen lehet az a tendencia, hogy egyszerűsítsünk, vagy kategorizáljunk olyan sok információt amilyen sokat csak lehetséges. Így meg lehet szabadulni a nem odavaló részletektől, ez a csontvázasítás, vagyis a vázlat alkotásának folyamata.
- A felfogás analitikus (fokozatos, rendszeres) módja, szemben áll a valóság intuitív felfogásával és magával az intuitív problémamegoldással is.
- A különbségek nivellálása szemben áll azok eszkalálásával. Az új információt ahhoz tesszük hozzá, amit már tudunk, így háttérbe szoríthatjuk a különbségeket.
- Eltérő tolerancia a kétértelmű, vagy nem világos információval szemben. Tudjuk, hogy hogyan kell fogadni a nem világos információt, vagy azonnal elvetjük azt.

Egy tanár nem ismerhet minden stílust, mégis fontos, hogy érzékenyen reagáljon az ilyen különbözőségekre, valamint saját mentális funkciói különösségeire is, nemkülönben a diákokéra. Fontos, hogy az ember ismerje a saját stílusát.

Példaként lássuk az *impulziv-reflektiv* stílust, amelyet a bizonytalan helyzetekben való gyors vagy lassú döntéshozatal alternatívájaként határoznak meg. Annak a mértékére utal, hogy valaki mennyire gondosan ítéli meg egy problémára adott válasza érvényességét, ám ez nagyfokú bizonytalansággal is jár. Az ilyen helyzetekben az emberek igen hasonló lehetőségekkel állnak szemben, így az egyének csak sok gondolkodás után tudják a helyes megoldást. Az egyes emberek közötti különbségek pontosan abból adódnak, hogy mennyire hajlandók minden lehetséges megoldást végiggondolni, vagy csupán impulzívan az első olyan megoldást fogadják el, amit ésszerűnek találnak. Azok, akik több időt szánnak arra, hogy megalapozott és minden eshetőséget számba vevő döntést hozzanak egy bizonytalan helyzetben, kevesebb hibát követnek el, ők a „reflektívek". Azok pedig, akik a gyors megoldásokat választják és sok hibát követnek el, ők az „impulzívak".

4. Észlelési stílusok

Mostanában az a felfogás kezd teret nyerni, hogy az emberek különböznek abban a tekintetben, hogy milyen elsőbbségi csatornákat állítanak fel érzékelési benyomásaik között az érzékelés, a tanulás és a kommunikáció közben is. Ez a felosztás általában a vizuális,

hallásra vonatkozó és kinetikai (érzékelési-emocionális stílusok) csatornáikra vonatkozik. A tanulási folyamat akkor adja a legjobb eredményeket, ha a tanároknak és a résztvevőknek ugyanaz a stílusuk, amikor a tanár kellően rugalmas és munkastílusát hozzáigazítja a körülményekhez. A legtöbb emberben e stílusoknak a kombinációja van meg, habár általában az egyik dominál; ezek közül a legfontosabb a vizuális stílus.
A különböző érzékelési stílusú emberek külső (viselkedési) jellemzőinek példái:
A vizuális stílusú ember
Elsődlegesen olyan szavakat használ, amelyek színeket és vizuális benyomásokat fejeznek ki.
Fejben világos képet alkot és bepillantást ad a problémák lényegébe.
Rendezett, módszeres, nyugodt, körültekintő.
Elsősorban grafikai anyagokat, képeket képes memorizálni.
Nehéznek találja a szóbeli utasítások memorizálását.
A hallgatással szemben az egyedül való olvasást részesíti előnyben.
Az átfogó képet, víziót szeretné elérni (vázlatok, gondolati minták).
A hallásra vonatkozó, auditív stílusú ember
Olyan kifejezéseket használ, mint „ez jól hangzik”; „ez a válasz a kérdésünkre”.
Szereti az előadásokat, vitákat, jól tud memorizálni, szeret hangosan olvasni.
Tanulás közben belső monológot használ.
Ritmikusan beszél és szereti a zenét.
Mindenre ugyanabban a sorrendben emlékszik, mint ahogyan azt hallotta.
Jobban tud írni, mint beszélni.
A kinetikai stílus, vagyis az érintést előnyben részesítő ember
Szereti megérinteni az embereket, közel kerülni hozzájuk.
Állandóan mozgatja a testét, gesztikulál.
Jobban emlékszik a dolgokra, ha közben járkál.
Tanul azzal, hogy kézbe fogja a tárgyakat.
Az egész élményre jobban emlékszik, mint a részletekre.
Lassan beszél.

5. Tanulási stílusok

Az oktatás/képzés megtervezése és megvalósítása során az egyik legfontosabb tényező annak megértése, hogy miként tanulnak az emberek. A gondos tanárok észreveszik a a tanulók közötti különbségeket. A különbségek nem csupán az intellektuális képességek szintjére vonatkoznak, hanem az érzékelés, észlelés és tanulás különböző stílusaira is. Tanárként fel kell ismerni, és figyelembe kell venni az egyes személyek által preferált tanulási stílus közötti különbözőségeket.
Mit jelent valójában a tanulási stílus?
A kutatók sokféleképpen foglalkoztak a tanulási stílusok kérdésével (kognitív, tanulási, érzékelési). Mi többnyire Kolb felfogását követjük, azt, ahogyan ő foglalkozik a tanulási stílusok megértésével és meghatározásaival. Nem az a legfontosabb kérdés, hogy melyik modell a helyes, vagy pedig a legjobb. Fontos látni azt is, hogy azok a különféle kísérletek, amelyekkel az észlelés és tanulás különféle módjait próbálják meghatározni egyáltalán nem véglegesek; csupán a valóság eme fontos részét különböző szemszögből közelítik meg.

A tanulási stílus egy bizonyos személy jellemző tanulási stratégiáinak kombinációja, amelyet az illető a legtöbb helyzetben alkalmaz. A stílus az egyén által előnyben részesített stratégiák olyan gyűjteményéből áll, amelyeket bizonyos helyzetekben megfelelőbbnek talál a többinél.
David Kolb (1984) tanulási stílusokat leíró modelljét a tanulási folyamatok általa alkalmazott felfogására építi, amelyet tapasztalati tanulásnak nevez. A tanulás olyan folyamat, amelynek

során úgy keletkezik a tudás, hogy az egyén saját tapasztalatait a személyes és társadalmi tudás kölcsönös ráhatása révén (tranzakció) átalakítja. Az élményben való aktív részvétel és ugyanakkor az arra való reflektálás fontos elemei a tapasztalati tanulásnak. Kolb tanulási módozatokat és stílusokat ábrázoló modellje az alábbi (Kolb 1984):

A minőségi tanulás összekapcsolja az ábrázolt négy pólust. Konkrét élménnyel kezdődik, ezt követi a megfigyelés és a tapasztalatok elemzése, ezek bevonása az elvont képzetek alkotásába, végül a megtanult dolognak egy új helyzetben történő kipróbálása történik. A folyamat ciklikus, oly módon, hogy az a tanuló, aki magába szívott egy sor tanulási tapasztalatot, hajlandó ezt a folyamatot ismételten elvégezni egy másik tanulási helyzetben és újabb tapasztalatot szerezni. Az egyének különbözőségétől fogva néhányan természettől fogva könnyebbnek találják azt, hogy egy konkrét élmény alapján tanuljanak (szerepjáték), másoknak az a könnyebb, ha rendszerezetten bemutatott elvont fogalmak alapján tanulnak. Mindannyian a megismerés sajátos formáját alakítjuk ki magunkban, amelyek csupán saját magunkra jellemzőek – a feszültségeket többé-kevésbé egyenletes stílusban oldjuk fel - természetünknek megfelelően, az iskolai évekből származó élmények, választott foglalkozásunk és munkahelyi feladataink szerint. Általában a tanulásunk egyfajta koordináta rendszerében (ld. ábra) meghatározható, így az alábbiak a *tanulás* jellemző *módozatai*:

- Azok az emberek, akiknek a tanulása elsősorban konkrét tapasztalatokra épül, a különféle helyzetekben más emberekkel való közvetlen élményekre összpontosítanak, az „itt és most” konkrét példáin tanulnak.
- Vannak emberek, akiknek a tanulása elsősorban a reflektív megfigyelésen alapul, úgy próbálnak megérteni minden helyzetet, hogy alaposan megfigyelik és leírják azt. Igen fontos számukra megérteni azt, hogy hogyan működnek a dolgok, először gondolkodnak, és nem cselekszenek.
- Az absztrakt fogalomalkotás felé történő orientáció arra utal, hogy a hangsúlyt a logikai következtetésre helyezik, az érzésekkel szemben, pedig a gondolkodásra.
- Az aktív megtapasztalás felé történő orientáció pedig arra utal, hogy a hangsúlyt az emberek és helyzetek aktív befolyásolására helyezik. A hangsúly a gyakorlati alkalmazáson és a tetteken van.

A koordináta rendszer függőleges és vízszintes paraméterei különböző tanulási módozat kombinációk meghatározását eredményezik, meghatározzák a ránk jellemző *tanulási stílust*.

Beszélünk konvergens, divergens, asszimilatív és alkalmazkodó tanulási stílusról. Mindegyik stílus egy sor magatartásforma alapján és a tanulás választott módja szerint mutatható be.

- Alkalmazkodó stílusú személy terveket hajt végre, alkalmazkodik a körülményekhez, cselekvésorientált, intuitív módon oldja meg a problémákat. Aktív személyiség, aki nem törődik az elméletekkel és gyakran türelmetlen.
- Divergens stílus jellemzője, hogy új elméleteket alkot, rugalmasan gondolkodik, különféle szemszögekből ítéli meg a dolgokat. Figyelmet fordít az érzelmekre, fantáziákra, értékekre, érdeklik az emberek. Igazi álmodozó, aki néha a fellegek közt jár és kudarcba fullad, ha cselekvésre kerül a sor.
- Asszimilatív stílusú embert érdeklik az elméletek, teoretikus modelleket állít fel, összeköti az eszméket, induktív következtetéseket fogalmaz meg. Olyan elméletalkotó, akit nem érdekelnek az emberek, sem pedig az, hogy az elméleteket hogyan lehet megvalósítani a gyakorlatban.
- Konvergens stílusú az, aki alkalmazza az ötleteket a gyakorlatban, a problémákat egy (a legjobb) válasz alapján oldja meg, biztonságot akar, deduktív gondolkodású. Pragmatista, esetenként merev, szűk érdeklődési körű, nem érdeklik az emberek.

A pozitív és negatív jellemzők leírásából nyilvánvalóan kitűnik, hogy az egyik stílus sem eleve jobb vagy rosszabb, mint a másik. Mindegyiknek megvannak az erős és gyenge pontjai. Egy-egy stílus erős oldalait kell fejleszteni és a gyenge pontokon szükséges változtatni.
A tanulási stílusok az ember korai tapasztalatai/élményei, vagy olyan személyes jellemvonásai alapján alakulnak ki, mint például hogy valaki befelé vagy kifelé forduló, milyenek az iskolai élményei (a legfontosabb hatással az iskola, a tanulmányok megválasztása bír), illetve hogyan alakul a szakmai karrierje. A tanulási stílus az olyan affektív/indulati, kognitív, környezeti és pszichológiai válaszok ötvözete, amely azt jellemzi, hogy hogyan tanul az egyes ember.

Manapság egyre nagyobb jelentőséggel bír az, hogy az ember tudja, miként alkalmazkodjék az életben és a karrierje során az új követelményekhez, a különféle stílusokhoz. Ez a rugalmasság bizonyos mértékig a személyiséggel összefüggő, de ugyanakkor fejleszthető is, konkrétan az oktatás folyamán.

Tanulási stílusok, tanítási módszerek és tanulási környezet

Ha a tanár minőségi oktatást-képzést szeretne nyújtani, ismernie kell a különböző tanulási stílusokat, amelyek úgy tűnik tulsúlyban vannak a tanulási és problémamegoldó stratégiák között. Ha a tanár nem ismeri ezeket a stílusokat, nem lesz képes megfelelő lehetőségeket teremteni a tanuláshoz, és nem tudja kiválasztani a megfelelő módszereket és megközelítési módokat.

Mindegyik tanulási stílus és módozat a tanítás optimális módszereihez és technikáihoz kapcsolódik, minden egyes személyt, és a tanulási környezet jellemzőit tekintve is sajátságos. A legmegfelelőbb módszerek megválasztása minden egyes személy vonatkozásában attól függ, hogy az illető személynek milyen a környezetfelfogása, a környezethez való alkalmazkodása és a problémamegoldása. Ha a tanulás/tanítás oly módon történik, amelyik nincs összhangban az egyén uralkodó stílusával, ez kudarchoz, ellenálláshoz és frusztrációhoz vezet. E kapcsolatoknak a leegyszerűsített formáját az alábbiak szerint lehet bemutatni:

Stílus és megközelítés	**Jellemző tanulási módszerek**	**Tanulási környezet, képviselők**
Divergens stílus	Csoportdinamika Szerepjáték Ötletbörze Vita	Emocionálisan gazdag környezet Tipikus képviselője a művész
Konvergens stílus „tanítási" megközelítés	Feladatok, problémák megoldása, (műszaki) feladatok ismeretének alkalmazása	Érzékelés szempontjából gazdag környezet Tipikus képviselői a műszaki foglalkozások, a mérnökök
Asszimilatív stílus „önképzési" megközelítés	Előadások Az irodalom alapos tanulmányozása összehasonlítás	Szimbolikusan gazdag környezet Tipikus képviselői a természettudósok, a matematikusok
Alkalmazkodó stílus „cselekvő" megközelítés	Gyakorlati példák megoldása Szimulációk tereptapasztalatok	Viselkedés szempontjából gazdag környezet Tipikus képviselői a szociális foglalkozások, a menedzserek

Azoknak az egyéneknek a számára, akik hajlanak a konkrét tapasztalatokból való tanulásra, azok lennének a megfelelő módszerek, amelyek érzelmileg feszített elemeket tartalmaznak (emocionális gazdag környezet); általában az ilyen felnőttek személyes kapcsolatot építenek ki a tanárral és más résztvevőkkel. Számukra főleg a következő módszerek alkalmasak: *dialógus, vita, ötletbörze, szerepjáték és szimuláció.*

Azoknak a személyeknek, akik tanulás közben inkább reflektívebb megfigyelésre hajlamosak, olyanok a megfelelő módszerek és tevékenységek, amelyek megkönnyítik az új jelenségek és fogalmak különféle szempontokból történő megismerését. A megoldások keresésének folyamata fontosabb, mint maguk a válaszok és megoldások. A számukra alkalmas módszerek az *önálló megfigyelés, adatgyűjtés (közvetlenül vagy különféle irodalmi forrásokból).* A tanár ebben az esetben leginkább a levezető szerepet tölti be, stimulálja a tanulási folyamatot és gazdag érzékelési környezetet biztosít.

Azoknak az egyéneknek, akik elvont fogalomalkotásra hajlamosak, olyan környezetet kell biztosítani, amely szimbólumokban gazdag. Ez azt jelenti, hogy arra van szükségük, hogy a megfelelő tudást, s nem, pedig annak alkalmazási módjait sajátítsák el. Számukra a tanár az elvont tudás forrása, előadó, az, aki magyaráz, és kérdéseket tesz fel (vizsgáztató). Számukra a szakirodalom olvasása igen fontos. Ezek a személyek a tanulási környezetben nem szívesen fejezik ki érzelmeiket, ezért a *szisztematikus előadások, szakirodalom és egyéb tanulási források jelentik számukra a tanulást; az elméletek és rendszerek (táblázatok, sémák) bemutatása a nekik alkalmas módszerek, ezzel szemben a viták vagy szimulációs tevékenységek elkerülendők.*

A kísérletezésre hajlamos személyek viselkedési módokban gazdag környezetet igényelnek. A többi résztvevőtől származó személyes visszajelzés és a tanár sokat jelent számukra; érdekli őket az, hogy az elért eredmények és elméletek megvalósíthatók, alkalmazhatók és hatékonyak-e. Mivel élvezik a problémamegoldást és a bonyolult projektek létrehozását, a számukra szükséges módszerek a *gyakorlati és külső (tanulási helyzet) tevékenységek, a projekt munka.*

Az oktatás folyamán a tanulónak és a tanárnak lehetőséget kell nyújtani arra, hogy felismerjék saját stílusukat, képességeiket és korlátaikat, és megtanulják azt, hogy ezeket rugalmasan, a mindenkori helyzetnek megfelelően kezeljék.

Hogyan kezeljük az egyéni tanulási stílusokból adódó különbségeket?

A kutatók és szakértők ezen a téren osztják azt a véleményt, hogy a tanulási hibák nagy része abból eredhet, hogy nincsenek összhangban a tanulók különféle tanulási stílusai a legfőképpen alkalmazott módszerekkel és a különböző tárgyaknál alkalmazott munkaformákkal, ami adódhat a tanár stílusából, a szakmai hagyományból és abból a hiedelemből, hogy „nem lehet másképpen csinálni".

Fontos útmutatás tanárok számára

- A tanárnak tisztában kell lennie saját maga jellemző tanulási stílusával, valamint a tanulók stílusának jellemző vonásaival és következményeivel.
- A tanárnak alkalmazkodnia kell tanulóik jellemző tanulási stílusához.
- A tanárnak bővítenie kell eljárásmódjai, módszerei, megközelítési módjai repertoárját és ilyen módon megfelelően kell foglalkoznia az eltérő stílusú tanulókkal (például – különböző munkamódszereket és munkaformákat kell alkalmazzon, amikor magyarázatát képekkel egészíti ki).
- A tanárnak el kell tudni magyarázni ezeket a különbségeket a tanulók számára, hozzá kell szoktatnia őket az önmegfigyeléshez, lehetőséget kell nyújtani számukra ahhoz, hogy saját stílusaikat felismerjék.
- A tanárnak stimulálnia kell a tanulókat arra, hogy saját előnyeiket kihasználják, és hogy módszeresen tudjanak megbirkózni gyenge pontjaikkal.
- A stílusok terén szerzett ismereteket nem lehet lefordítani olyan instrukciókra, hogy az ember hogyan tanuljon; legfontosabb célja az, hogy ösztönözze a tanárt a gondolkodásra. Fontos, hogy elfogadják azt az üzenetet, hogy a tanulás nem csupán a diákok közt megnyilvánuló mennyiségi különbség – vannak, akik nehezen, vagy lassan tanulnak, mások könnyedén és gyorsan – hanem vannak minőségbeli különbözőségek is; a különféle emberek különféle módokon tanulnak. A tanárnak mindenek felett „gondolkodó hivatást űző személynek" kell lennie, azaz hogy miképpen tanul azokból a tapasztalataiból, amit a résztvevőkkel való munkája során szerzett. Váltogatva alkalmazza a reflexiót és az akciót, átszőve az egyiket a másikkal, így integrálva a megfelelő elméleti bázist a gyakorlati munkával.

Összefoglalva a tanulási stílus filozófiája

- Minden egyes személy egyedi, képes tanulni és egyéni tanulási stílusa van.
- A tanulási stílus bonyolult összetételű dolog, amelyet átfogóan kell megérteni. Az egyéni tanulási stílusokat el kell ismerni, s tiszteletben kell tartani.
- A tanulási stílus örökölt funkció és tapasztalat, amelynek vannak erősségei és korlátozó tényezői, és egyénenként fejlődik az egyén élete során.
- A tanulási stílus az olyan indulati, kognitív, környezeti és pszichológiai válaszok kombinációja, amely jellemzi azt, hogy ki hogyan tanul.
- Az egyéni információfeldolgozás alapvető eleme a tanulási stílusnak, és amely az idő folyamán erősíthető.

- Az egyének tanulási erősségeik figyelembe vételével történő tanítása javítja az egyén teljesítményét, önértékelését és a tanuláshoz való hozzáállását.
- A tanulók számára erőt ad saját és mások tanulási stílusának ismerete.
- A hatékony tanterv tanulási stílus alapú és személyre szabott a sokféleség tudomásul vétele és tiszteletben tartása okán.
- A hatékony tanárok folyamatosan figyelemmel követik a tevékenységeket annak érdekében, hogy instrukcióik és értékeléseik mindig megfelelőek legyenek, és megfeleljenek az egyén tanulási stílusának, erős oldalainak.
- Minden személy jogosult a tanácsadásra és az olyan útmutatásra, amely az ő tanulási stílusának felel meg.
- A megvalósítható tanulási stílus modellje az elméleti és az alkalmazott kutatás talaján kell, hogy nyugodjék, ezt időről időre felül kell vizsgálni, és a legújabb kutatásoknak megfelelően kell alkalmazni.
- A tanulási stílusok gyakorlatának megvalósítása a szakmai etika elfogadott szabványaihoz kell, hogy igazodjék.

Forrás: http://www.learningstyle.net

Bibliográfia

Belanger, P., - Federighi, P. (2000): *Unlocking people's creative forces, a transnational study of adult learning policies,* UNESCO/UIE, Hamburg.

Burton, L. (ed.)(1992): *Developing resourceful humans: Adult education witin the economic context.* Routledge, London.

Edwards, R. (1999): *Changing places, flexibility, LLL and learning society.* Routledge, London.

European Commission (2002): *Resolution on lifelong learning.* OJEC 2002/C 163/01

Jarvis, P. (1987): *Adult learning in the social context.* Croom Helm, London.

Jarvis, P. (1992): Paradoxes of learning. San Francisco, Jossey-Bass.

Kerka, S. (2002): *Teaching adults: is it different?* ACVE Myths and realities.

Knowles, M. (1980): *The modern practice of adult education.* Association Press, Chicago.

Knowles, M. (1998): *The Adult Learner.* Gulf Publishing Company

Kolb, A. D. (1984): *Experiential Learning. Experiences as the Sourse of Learning and Development.* Prentice Hall, New Jersey.

Merriam, S. B.- Caffarella, R.S. (1999): *Learning in Adulthood.* A Comprehensive Giude

Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass, San Francisco.

Moon, J. A. (1999): *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. Kogan Page.

Saljö, R. (1982): Learning and understading. *Acta Universitatis Gothoburgensis*, Göteborg.

Tight, M. (1996): *Key concepts in adult education and training.* Routledge, London.

Felnőttképzés – Spontaneitás és tervezés [5]

Lothar Krapohl
Részletek
Fordította: Azizi Judit

Andragógia: felnőttképzés, mint az agógia tudománya

Az agógia, vagyis felnőttképzési akció

A változás gyakorlataként értelmezett felnőttképzés - amelynek célja és kiindulási alapja a társadalmi struktúra és emberkép kritikai elemzése is - részleteire bontja a felnőttképzés egészét, a lépések (fázisok) rendszeres sorrendjét, és azokat „agógiai akcióként - felnőttképzési akcióként" elemzi van Beugen (1972), valamint Lowy (1977) s megközelítésük nyomán e tanulmány szerzője is. Ezek a lépések elindulnak a felnőttképzésben résztvevők/címzettek kiválasztásától, a probléma megfogalmazáson, a változási célok megállapításán és a helyzetfeltáráson át kiterjednek a stratégia kiválasztása felé és eljutnak a kivitelezésig és az értékelésig. E modellnek kimutatható kapcsolata van Kurt Lewin „mező-elméletével" (Lewin 1951), ami később továbbfejlődött és kialakult belőle a „Planning of Change", vagyis „a változás tervezése", ami viszont nagy hatást gyakorolt a csoportmunkára. A felnőttképzési akció európai adaptációja támaszkodik a holland tudományos andragógiára, az egykori nyugat-német szociális munkára/szociálpedagógiára, de az észak-amerikai „változástervezési modellre" is, melyen belül Lewin egy szakaszt „tényfeltárásnak" (helyzetfeltárásnak) nevez. Ezek a modellek a német társadalomtudományokat is befolyásolták és a neveléstudományban is jelentőséget kaptak. A tevékenység-kutatás szoros kapcsolatot mutat a felnőttképzési akcióval és az andragógiai munkaformákkal.

Louis Lowy egyike volt azoknak az első szakembereknek, akik az Egyesült Államokban szociális munka elméleteként elterjedt „Life Model"-be az ökológiai „élhetőségi" modellt behozták. A modell alapgondolata az, hogy az embereknek valamennyi társadalomban olyan feladatokkal kell megküzdeniük, amely az ember és környezete közötti viszonyrendszerekből és tranzakciókból adódnak. Ezek a tranzakciók három, egymásba kapcsolódó élettérben valósulnak meg; ahol motiválnak a szükségletek, megfogalmazódnak a feladatok és problémák, és megjelennek az ezzel kapcsolatos stressz-hatások és az ezekkel való megküzdés is.

Maguk a területek a következők:

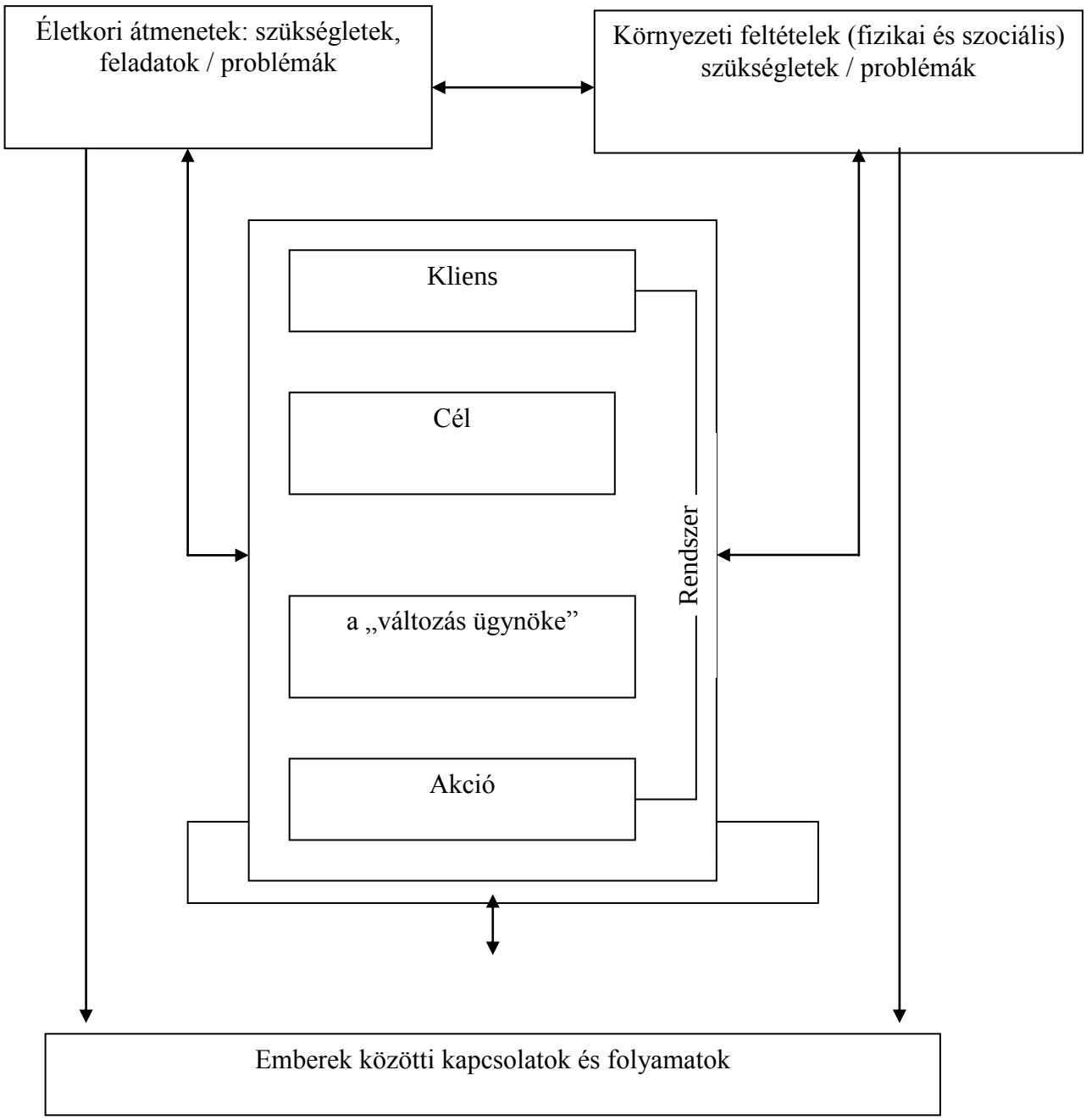
1. Az egyes életkorok közötti átmenetek, így a fejlődésből adódó feladatok, szerep- és státuszváltozások, életkrízisek.
2. Fizikai és szociális környezeti feltételek, így a lakáskörülmények, a természeti feltételek, a bürokratikus szervezetek és intézmények valamint a szociális háló megléte vagy hiányosságai.

[5] Lothar Krapohl (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneitat and Planung. Verlag des Instituts für Beratung und Supervision, Aachen. A szerző a Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (Aachen) szociális munka professzora.

3. Az emberek közötti kapcsolatok és folyamatok, jelesen a kommunikációs és kapcsolati viszonyok és a szövevényes kapcsolatok hálózata.

Ebből következően a szociális munkának/szociálpedagógiának, mint egy tevékenység tudományának központi tárgya a következő: „azoknak a feltételeknek a felkutatása és felismerése, amelyek között az andragógiai intervenció- és tevékenységi folyamat használhatóvá válik, és ezzel segítséget nyújt az embereknek feladataikkal és problémáikkal való megküzdéshez, amelyek közvetett vagy közvetlen környezetük három, egymással kapcsolatban lévő élettere közötti tranzakciókból adódónak. Tehát az életkori szakaszok átlépéséből, a környezeti feltételekből és az emberek közötti kapcsolatokból, folyamatokból" (Lowy 1983).

A Life Model, mint ökológiai modell (Lowy 1983)



A „change-agent"(változás ügynöke) és a „kliens-" rendszer közötti kapcsolat

A felnőttképzést, mint akciót akkor használják, ha felmerül a rendszer változtatásának igénye, de ez önerőből nem megvalósítható. A segítséget kereső (kliens) rendszer, jelen esetben a képzés résztvevői a változás ügynökeihez, vagyis a képzés szervezőihez fordulnak azzal az elvárással, hogy problémáik megoldásához segítséget kapjanak. Akár a pszicho-szociális struktúráról, akár a rendszer működőképességéről van szó, a segítséget kereső rendszer és a változást közvetítő rendszer (tanárok – képzés résztvevői) között együttműködési kapcsolat jön létre. A két rendszer a megállapodás szerinti együttműködés idejére egy új, átfogó, tevékenységrendszert (akciórendszert), vagyis magát a tanulási-tanítási folyamatot hozza létre.

A változást közvetítő rendszer működése professzionális minőségen alapul. A két rendszer-szerződésen alapuló kapcsolata „professzionális" vagy „funkcionális" – ahogy van Beugen nevezi ezeket – de a konvencionális kapcsolatoktól elhatárolandó.

Egyenrangú partnerek közötti együttműködést tételeznek, de a segítséget kereső rendszer tagjaival a legnagyobb mértékű egyetértésére törekszenek. Az együttműködés célja a tervezett változás elérése; de mivel a kezdeményezett kapcsolat időben behatárolt, törekedni kell a kliens-rendszer, vagyis a képzés résztvevőinek önállósodására, ami ideális esetben a változást közvetítő rendszer feleslegessé válását eredményezi.

A felnőttképzési akció már jelzett fázisai nem a probléma-megoldási folyamat egymásra épülő lépéseiként értendők, hanem a probléma-megoldási folyamat során ciklikusan ismétlődőknek. Megoldási javaslat kizárólag a diagnózis alapján születhet, vagyis diagnosztizálás és értékelés a teljes folyamat állandó elemei. Ez azt jelenti, hogy a problémamegoldás során a változást közvetítő rendszer és a kliens-rendszer felnőttképzési tevékenysége két területen valósul meg:

- a diagnosztizálás (helyzetfeltárás) és a reflexió területén,
- az intervenció, és a felnőttképzési akció területén.

A részlépések kiértékelése egy időben történik a következő intervenciót tervező diagnózissal. „Ez összeköti a két területet, ciklikus váltakozásuk biztosítja a változtatási folyamat tervszerűségét." (Kersting 1977)

A kliens-rendszer képessé tételéhez a problémamegoldó folyamat a saját megoldások megtalálására, gyakorlására és a valós összhang kialakítására törekszik – középpontjában a segítő- ill. önállósodási folyamathoz szükséges diagnosztizálási, közvetítői stratégiák alkalmazásásra való képesség áll.

(…)

A felnőttképzési akció területei

Van Beugen hat fő területet nevez meg - ciklikus karakterük miatti félreértések elkerülése végett - a következő sorrendben:

- A változás iránti szükségletek tisztázása. Vagy manifesztálódott szükségletről, vagy a látensen előforduló szükséglet manifesztálódottá fejlesztéséről van szó. Az utóbbi helyzetben szükségessé válhat az előforduló ellenállások feldolgozása is.
- A célkitűzés és diagnózis felállítása. Ez tartalmazza azoknak a felismert szükségleteknek és helyzeteknek kritikus vizsgálatát, amelyek a kliens-rendszerre és a tevékenységi tér becslésére vonatkoztathatók. Eddig beszélhetünk a felnőttképzési akció cél- és probléma meghatározásáról.

- A stratégia meghatározása lényegében a probléma-megoldásához igénybe vehető eszközök vizsgálata.
- A tulajdonképpeni attitüd, magatartás-változás területe. Ez felfogható az „innovációba való bevezetés”-ként is, amennyiben nem kizárólag a magatartás területére korlátozódik.
- A változás általánosításának és stabilizálásának területe.
- Az értékelés területe, ahol a transzfer kérdéseit is szükséges feldolgozni.

Van Beugen modelljéből hiányzik

- a változási folyamat legitimációja
- a hatalom kérdéseinek elemzése, a hatalmi viszonyoknak a leírása, méghozzá azon hatalmi viszonyoké, amelyek a változást közvetítő rendszer és a kliens-rendszer között vannak
- a tényleges motivációk elemzése, melyek elvezetnek egy funkcionális kapcsolathoz, vagy netán ezek hiányának felismerése és elemzése.

Ebből technológiai veszélyek és problémák keletkezhetnek, sőt, ha ezek még feldolgozatlanok, javasolt átfogó elemzésük és használható rendszerezésük.
Az „intervenció”, a „folyamat” és a „rendszer” fogalmak a felnőttképzési akció magját képezik, amelyekben a különböző szociális szolgáltatások és képzési tevékenységek együttesen jelennek meg és a gyakorlat-elmélet fontos építőköveit adják. De szükség van a felnőttképzési munkaformák bővítésére is. Van Beugen a kisebb rendszerek, diádok, kiscsoportok, családok munkamódszereiről beszél, nála az egyén és a csoport mellett szervezetek és egyesületek is kisrendszereknek számítanak. Ezeket a közösségi munkával, szervezetfejlesztéssel és az intézményi változtatással szükséges kiegészíteni; továbbá a tanulási analízissel és a szupervízióval.

Átkapcsolás a rendszerelméletből az emberi kommunikáció területére

Ennek az újabb fordulatnak felismerése és az általa vezérelt érdeklődés Kersting szerint nem más, mint „a számtalan problémamegoldó eljárás jelenségeinek olyan módon történő rendszerezése, hogy ezek az eljárások közölhetővé, kifejezhetővé váljanak, használhatóságuk alapján pedig a céltudatos változtatási folyamatok értékelhetővé váljanak.” Ezzel olyan szempontokhoz juthatunk, amelyek lehetővé teszik a tevékenységrendszer stratégiai hatásának, a társadalmi konvenciók megerősödésének, vagy a társadalmi alrendszerek és környezetük befolyásolásának felülvizsgálatát.

(…)

Watzlawick (1971) a rendszert, mint „objektumok és kapcsolatok aggregátoraként” definiálja és a rendszerszerű működést fontos ismertető jegyének tekinti. Az objektumok az egész rendszer alkotórészei – tehát a kommunikációban résztvevő kliens, aki esetünkben a képzés résztvevője- és a változást közvetítő rendszer tagjai, akik a tanárok, tutorok. Rendszer-ismertetőjegyek alatt pedig az objektumok sajátosságai értendők. A rendszer összetartását a kapcsolatok szavatolják. Mivel a rendszer objektumai személyek, az „ismertetőjegyük a kommunikatív magatartás”. Ez a kommunikatív magatartás egy tartalmi és egy kapcsolati aspektusból áll. „Az emberek közötti rendszerek ennél fogva két, vagy több egymással kommunikáló emberből állnak, akik kapcsolatuk természetét definiálják.” (Watzlawick 1971.)
A felnőttképzési akció-rendszer egy nyílt kommunikációs rendszernek tekinthető, amennyiben résztvevői más rendszerek tagjaival is kommunikálnak, illetve maguk is tagjai más rendszereknek. Ez érthetővé teszi, hogy más rendszerek kommunikációs struktúrái, mint például a „család” miért képezik gyakran a felnőttképzési munkaformák tartalmát.

A nyílt rendszerekben - mint a kör alakú, önszabályozó rendszerekben - Watzlawick (1971) megközelítése szerint az állapotváltozások kevésbé meghatározottak a kiindulási állapot által, mint a folyamat természete által. Ebben az esetben magának a célszerűségnek az elve vezet oda, „hogy a különböző kiindulási állapotok ugyanazokhoz a befejezési állapotokhoz vezethetnek…(és) ugyanazokat a kiindulási feltételeket különböző eredmények követhetik." Ha azt vizsgáljuk, hogy emberek milyen módon befolyásolják egymást, a kapcsolat keletkezésének és eredményének sokkal kisebb jelentőséget kell tulajdonítanunk, mint magában a szervezetben végbemenő folyamatoknak.

A visszacsatolás (feedback) a cél eléréséhez vezető lényeges elem, mert a folyamatos visszacsatolásokon nyugvó rendszerek a kommunikálók számára lehetővé tesznek további interakciós lépéseket és oksági gondolkodásra kényszerítik őket. A felnőttképzési akció leírásánál az a jelenség válik számunkra is felismerhetővé, amelyre Kurt Lewin is felhívja a figyelmet: a probléma-megoldási folyamat alatt nem lineáris és egyenes időrendi fázisok értendők. A visszacsatolási elv segítségével van Beugen szerint lehetséges, hogy a különböző és folyamatos stratégia-meghatározás karaktere a változást közvetítő tanárok, és tutorok és a kliens-rendszer, vagyis a képzésben részt vevő személyek által jöjjön létre. Ez az elv és a célszerűség elve utalnak a tervezés és a stratégia előre meg nem határozott jellegére. Az eddig elemzett folyamat természetéből következő meghatározottság érthetővé teszi, hogy itt nem csupán véletlenről beszélünk. A folyamat természetéből adódóan vizsgálhatók és leírhatók a rendszert szervező strukturális adottságok. Ez azt jelenti, hogy az interakciós rendszeren belül a kommunikáció is elemezhető. Ezek nélkül az elemek nélkül az innovációs modell leírása is lehetetlen, ugyanis a modellek átvihető elméleti minták, amelyek a tevékenység folytatásához egyfajta szabályszerűséget kínálnak.

Az egész jelenség leírásához releváns modell az emberek közötti kommunikációs rendszer, amelynek variánsait a rendszer adottságai képezik, s amelyekről Watzlawick (1971) a következő alapelveket tette közzé:

1. Nem lehet nem kommunikálni.
2. Minden kommunikációnak van tartalmi és kapcsolati aspektusa, az utóbbi meghatározza az előbbit, amiből a metakommunikáció alakul ki.
3. Egy kapcsolat természete a partnerek szempontjából a kommunikációs folyamat hangsúlyaitól függ.
4. Az emberi kommunikáció formailag lehet digitális és analóg is. A digitális kommunikációnak komplex és sokoldalú logikai mondattana van, de kapcsolati téren elégtelen jelentéstana. Ezzel szemben az analóg kommunikációnak van szemantikai potenciálja, ez azonban az egyértelmű kommunikáció mondattani követelményeinek híján van.
5. Az emberek közötti kommunikációs folyamatok szimmetrikusak vagy komplementerek, attól függően, hogy a partnerek kapcsolata az azonosságon vagy különbözőségen nyugszik.

Ezen elveknek a segítségével igazolhatók a kommunikációs rendszeren belül keletkező sokoldalú konfliktusok okai. Az első elv alapján a konfliktusok eredője a próbálkozás a nem kommunikálásra, annak ellenére, hogy ez lehetetlen. A második szerint a konfliktus oka a tartalmi és kapcsolati aspektusok szétválasztása vagy összekeverése, aminek a következménye a zavaros kommunikáció. A harmadik elv alapján a kommunikáció interpretációjában előforduló egyenetlenség határozza meg a konfliktus okát. Gyakran fordulnak elő ellentmondásos interpretációk, anélkül, hogy a kommunikálók ennek tudatában lennének. Az ellentmondásos szubjektív jelentéstulajdonítások dilemmája csak metakommunikáció által menthető meg, ami a szubjektív jelentésben a különbözőségen át a megegyezéshez vezet, vagy elhatárolódás következik be; esetleg új megállapodás jön létre, ami az egész rendszer megváltoztatását tartalmazza. A negyedik elv személyes és

funkcionális kapcsolatok keresztezésére utal, valamint az akció-rendszer lényeges jegyekben megegyező modalitásaira (például tanulási klíma, atmoszféra). Később ezek az „együtt dolgozás" együttműködő kapcsolatához vezetnek abban az esetben, ha a változást közvetítő rendszer és a kliens-rendszer tagjai között adott a minimális bizalom. Az ötödik elv alapján a felnőttképzési tevékenységrendszerben a hatalommegosztás és az együttműködés problémái áttekinthetőbbé válnak, továbbá megtörténik az utalás az elemek egymáshoz kapcsolódására és összetartozására is. Ennek nyomán a hatalmi problémák kommunikálhatók a belső tagoltság és a közlési mód figyelembe vételével és ez által kezelhetőbbé válnak.

A rendszer strukturális adottságai összhangban tartják a résztvevőket a rendszer-standardokkal, a kívülről jövő változásokkal szembeni állandóságot biztosítják, és teret adnak a humán-rendszerek homeosztázisának. A kívülről jövő változások a negatív visszacsatolási mechanizmusok által a rendszeren belül kiegyenlítődnek. Ennyiben a rendszer ellenálló, ám különbséget kell tenni a tényleges változások és a rendszer állandóságát célzók között. Míg az első fokú változás Watzlawick szerint többnyire a józan észen alapul, a másodfokú változás folyamatában van egy paradox elem, s mintegy „a rendszer önmagától változik". (Watzlawick 1974).

Célzott és tervezett változások csak akkor válnak lehetségessé, ha a rendszer adottságaira legalább egy résztvevő reflektál és további tevékenysége majd ebből a meta-kommunikációból fakad. Erről a folyamatról van Beugen úgy vélekedik mint tudatos, verbális vagy nonverbális beavatkozásról, ami a változást közvetítők és kliens-rendszer között történik, az egyébként spontán módon zajló interakcióban.

Kersting arra a végső következtetésre jutott, - mindenekelőtt az első fokú és másodfokú változások megkülönböztetése és a tudatos metakommunikáció, mint a másodfokú változás feltétele vonatkozásában - hogy a felnőttképzési tevékenységekben diagnózis és az értékelés nagy jelentőséggel bír a tervezett változások elérésében.

A felnőttképzési tevékenységrendszerek a résztvevők számára probléma-megoldási tapasztalatot jelentenek, méghozzá olyat, amiben problémáik megoldásához kívülről jövő segítséget vesznek igénybe. Ebben az esetben a változást közvetítő tanárok, tutorok, mintegy „kívülről jövők" és a kliens-rendszer, vagyis a képzés résztvevői számára metakommunikációs stratégiákat kínálnak fel. A tanulási szerződés megkötésével létrejön az a tevékenységrendszer, ami a mindenkori másodfokú változás esélyét is magában foglalja – legalábbis a közös munka idejére. Ennek az a célja, hogy a képzés résztvevőit olyan helyzetbe hozza, amelynek átélésével a későbbiekben problémáit önállóan képes lesz majd megoldani.

(…)

A tanultak általánosításának és stabilizációjának eléréséhez, a probléma-megoldási tapasztalat képessége a tanárok értékelő kísérése mellett magas megerősítési jelleggel bírhat, ám figyelemmel kell lenni arra is, hogy az elválásnál, a képzés befejeztének következtében kialakuló „gyász" és az ennek következtében kialakuló „gyászmunka" destabilizáló és elbizonytalanító hatású lehet. Minden tanulási lépés transzferhatását a jövőbeni lehetséges élethelyzetek figyelembe vételével kell majd átgondolni. Az értékelésnél az együtt töltött idő és az együttes közös múlt feldolgozása is fontos téma.

A felnőttek tanulása

A továbbképzésekben részt vevő felnőttek tapasztalatokat szereznek önmagukról, környezetükről és a képzésben résztvevő társaikról. Fontosak azok a folyamatok, amelyek a szocializáció által keretbe foglaltan a hivatás hétköznapjaiban, más emberekhez való

kapcsolatban és a családban játszódnak le és azok is, amelyek a tanulást, mint szociális interakciót alakítják és a tapasztalatok átélését és feldolgozását a csoporthelyzet feltételei között összefoglalják. A tanulócsoport bizonyos tapasztalatokat beenged, másokat kizár. Maga is része annak a szocializáló folyamatnak, amelyben az egyes tagjai állnak és éppen ennek a szocializációs folyamatnak a feltételeitől függenek.

(…)

Ebben a folyamatban azonos tapasztalatok befogadása különböző nézetekhez vezethet és mások vélekedésének elfogadását teszi szükségessé; mert ahogy egy „igazi" tapasztalati állandóság nem létezik, úgy az általában egyetlen „igazi" tapasztalati feldolgozás sem létezik. Következésképpen vannak olyan feltételek, amelyekben a tapasztalatok megszerzésére törekszenek, más feltételek csak lehetővé teszik a tapasztalást, míg vannak olyanok is, amelyek egyenesen megakadályozzák azt. Ez a tanulásra, mint szociális interakcióra is átvihető. A képzésben résztvevők különböző szükségletekkel és elvárásokkal érkeznek, ebből következően a csoporttörténéseket is különbözőképpen ítélik meg. Az egyéni tanulási történet jelentős szerepet játszik a tapasztalatok értelmezésében, interpretációjában. A csoport résztvevői új tapasztalatokat szereznek önmagukról, a csoporttagok közötti kapcsolatokról és a csoport atmoszférájáról. Kapcsolatépítés, szerepfelosztás és státusz kiosztás a csoportfolyamat fontos faktorai és befolyással vannak az egyéni tanulásra. A csoport atmoszféra – kapcsolódva az egyénileg szerzett tapasztalatokhoz – bátorító vagy félelmet keltő tanulási feltételként fejti ki hatását. Az individuális és csoport teljesítmény függ az értelmi szinttől és a szokásoktól, megnyilvánul az interakciós partnerek között cserélődő üzenetekben.

A hivatalos tanulási terv (tanterv) mellett létezik egy „rejtett" is, ami tudat alatt hat és szintén befogadásra kerül. Itt nem tudatos eltitkolásról van szó, hanem egy olyan mintáról, amelyik a hatások nyomán bennünk átalakulást hoz létre és embertársainkat, társadalmi körülményeinket befolyásolják. A „rejtett tanterv" részei - ami jobban befolyásolja a hivatalos tantervet - az objektív feltételek, mint terem berendezés, időpont, témaválasztás, tananyag strukturálás, de részei a szubjektív feltételek is – s ezek az egyes tanuló személyéhez kötöttek. Az interakciók másik részét a képzés résztvevői többé-kevésbé észrevétlenül alkotják meg. A „szociális tanulás" ebben az összefüggésben az alábbiakat jelenti:

- Csoportban tanulni. Az individuális tanulás hangsúlyozása mellett szociális csoportfolyamatról van szó, amelyben több személy ismer meg és dolgoz fel tanulási tartalmakat.
- Maga a folyamat tudatos és tudat alatti tapasztalás, ami az embert tanulási helyzetbe hozza, azaz létezik egy sajátos tanulási légkör, amivel szintén szükséges foglalkozni.

Egy interakció sikeres vagy sikertelen voltát meghatározó feltételek az aktuális magatartás „mögött" rejlenek. A mélyebben fekvő összefüggéseket az aktuális magatartás szimbolikusan közvetíti, aminek az lesz a következménye, hogy az egyes interakciós partnerek közötti szimbolikus interakciók aligha lehetnek egységesek és a küldők üzenetei más szándékot tükröznek, mint ami intencióiknak tulajdonképpen megfelel. Ilyen folyamatok a felnőttek képzői számára fontos üzenetet tartalmaznak, elhanyagolásuk hibás interpretációkhoz és hibás diagnózisokhoz vezethet, és így a sikeres tanulást, mint célt nem érik el. A csoportban történő sikeres tanulás legfontosabb előfeltétele egy olyan tanulási klíma biztosítása, amelyben megengedett a beszélgetés, és az egyén számára lehetővé válik érdeklődésének, tudásának, gyengéinek félelemmentes kinyilvánítása.

A felnőttek tanulásával kapcsolatos kérdések általánosságokkal nem válaszolhatók meg. A tanulási elméletek nyújthatnak ugyan általános értelmező kereteket, ám ezekből a felnőttképzés módszerei lineárisan nem vezethetők le. A módszert nem lehet általános

tanulási fajtákra megfogalmazni, figyelembe kell venni a tanulási célokat, a tanulási tartalmakat, a helyzeteket, az érdeklődést, a motivációt, a résztvevők előtanulmányait, énképét, másokról alkotott belső képét, a tanulócsoport interakciós folyamatait és az intézményi feltételeket. Ezzel világossá válik, hogy a felnőttképzés tanítási és tanulási helyzete az egymással összefüggő faktorok magas komplexitásával jellemezhető.

Felnőttkori tanulási készségek

A felnőttkori tanulási készségekről alkotott vélemények ellentmondásosak. Különböző kutatási koncepciók és különböző eredmények jelentek meg. A keresztmetszeti vizsgálatoknál – melyekben fiatal vizsgálati személyeket hasonlítottak össze idősebbekkel – az idősebbek egyértelműen rosszabb eredményeket értek el. A longitudinális vizsgálatoknál, ahol a tanulási készséget hosszabb időn keresztül mérték, inkább a jelentősen magasabb korú csoportoknál mutatkozott teljesítménycsökkenés, ám ez arányosan csekély mértékben fordult elő.

Pusztán egyetlen megállapítás tűnik általánosíthatónak: „Csaknem valamennyi kutatási eredményben szerepel a készségek csúcspont utáni hanyatlása, ami általában a harmadik év, részben azonban már a második vagy akár ennek az arasznyi időnek az elején következik be" (Riegel 1958). Amennyiben a tanulási készség csökkenése magasabb életkorban bizonyíthatónak tűnik, az tehát nem feltétlenül a biológiai korra vezethető vissza. Az életkori tényezők túlértékelésére, illetve az intelligencia fejlődés ontogenetikailag meghatározott változásaira utalnak többek között Lowy (1979) és Skowronek (1976) megjegyzései. Skowronek az ötvenes, hatvanas életkort megelőzően nem lát teljesítmény csökkenést, illetve ezekben is csak meghatározott funkcióterületeken. Ha feltételezzük az általános egészséget, akkor a beszédhez és szimbólumokhoz kapcsolódó teljesítmények állandósultként értelmezhetőek, miközben az érzékelés és reakcióidő integrációjából adódó teljesítmények az életkor egészét tekintve csökkennek.

(…)

A fentiek maguk is a tanulási készségeket befolyásoló okok és feltételek komplex voltára utalnak és ez multidimenzionális szemléletet tesz szükségessé az individuális faktorok és a társadalmi tényezők figyelembe vétele mellett. A felnőttek életkor által meghatározott teljesítményének és tanulási készségének egy-dimenziós szemlélete tehát nem tartható fenn. A felnőttképzés tanulási céljainak és tanulási teljesítményeinek sokfélesége különböző szintű komplex megközelítés szükségességét veti fel. Amikor a tanulási cél az „írógép használatának ismerete", ez egyszerűbb, mint amikor a „felelősségteljes gyereknevelés" a tanulás célja. Különösen a tevékenységi célok tartalmaznak magas komplexitást, mert többségükben kognitív, affektív és pszichomotorikus tanulási dimenziók is megjelennek.

Abból kiindulva, hogy a különböző motivációk, beállítódások és teljesítmények tanulhatók illetve tréningekkel fejleszthetők, a tanulási célok eléréséhez eltérő tanulási utak és tanulási elméletek jöhetnek szóba. Az alábbiakban az is áttekinthető, hogy az egyes személyek nem rendelkeznek valamennyi tanulási fajtával.

Az objektíven ható faktorok (mint társadalmi viszonyok, családi helyzetek, iskolai képzettség, szakma, stb.) mellett, az ember tanulási készségeiért szubjektív komponensek is felelősek, amelyeket Löwe (1974) a következőkben nevez meg:

- A tanulási készség kapacitása (Milyen mennyiségű tanulási tartalom feldolgozása lehetséges?)
- A tanulás könnyedsége. (Milyen tanulási tempó jellemzi az új tanulási tartalmak feldolgozását?)

- A tanulás megtarthatósága. (Milyen intenzíven kerültek a megtanultak feldolgozásra és integrálásra?)
- A tanulás iránti érdeklődés felkeltése. (Fel lehet-e kelteni az érdeklődést valami meghatározott dolog tanulása iránt?)
- A tanulási lelkiismeret. (Ez alatt a tanulási tudatosságot és a tanulás iránti elkötelezettséget érti.)

Itt tehát alapvetően a tanulási motiváció kérdéséről van szó, amely a tanulási intenzitással, vagy tanulásra való nyitottsággal is kifejezhető, és ami ugyancsak függ különböző feltételektől, ám a tanulási siker alapjának tekinthető (Löwe 1974).

A tanulási készségeknek ez az öt említett faktora az életkor előrehaladtával átstrukturálódik. Miközben a gyerekeknél és fiataloknál sajnos gyakran hiányzik a tanulás iránti nyitottság, felnőtteknél ez erőteljesebb mértékben jut kifejezésre. Ezáltal válik lehetségessé a felnőtteknél a nehézségek kompenzálása, és így a fiatal tanulókhoz képest jobb eredmények produkálása.

Az azonos életkorú felnőttek közötti tanulási készségbeli különbségek gyakran nagyobbak, mint az idősek és fiatalok között. Ez azt igazolja, hogy a tanulási készségek feltehetően inkább a szocializációra vezethetők vissza, mint a biológiai életkor által meghatározott tényezőre. A tanulási biográfia befolyásolja a tanulási magatartást és a továbbképzési részvételt. Említésre méltó fontos tényező még az időszakos iskolai, vagy szakmai képzés, ami színvonalával is emelheti a továbbképzésre való nyitottságot és részvételt. Az alacsony színvonalú iskolai képzés – és ennek következtében a gyakran hiányzó vagy nem befejezett szakmai képzés – felerősítheti a továbbképzés negatívisztikus megközelítését.

Azoknál a szakmáknál, amelyek alacsony intelligencia teljesítményeket követelnek, amelyeknek tagjai nincsenek folyamatos szellemi tréningnek kitéve, csökken a teljesítmény. A felnőttek tanulási sikere azzal növelhető, ha számukra ismertté válnak a tanulás ökonómiai szabályai, és ezeket tudatosan használják.

A tanulás pszichológiai feltételeinek figyelembe vételével feldolgozhatóvá válnak a gyakran előforduló akadályok és tanulási gátak, mint a szégyenkezés, mert újra „diák”-nak kell lenni, a kudarcok is, s ezzel hozzájárulnak a fizikai teljesítő készség, a tanulási készség és az élettel kapcsolatos elvárások megtartásához vagy akár emeléséhez. A teljesítő képesség csökkenésének szubjektív érzése a későbbi felnőtt életkorban jelentősen függ a társas viszonyoktól.

Az életkor vonatkozásában a tanulási képességre gyakorolt negatív hatások átfordíthatók pozitív irányba, ha a tudás és az élettapasztalat, az egyéni és társadalmi tudás „tőkeként” jelenik meg a felnőttképzésben.

(…)

A felnőttképzési helyzetek tevékenységi kategóriái

Tisztázni szükséges a tanulási helyzet és a tanulási tevékenység jelentését, mint a felnőttképzési helyzetek kulcsfogalmait. Kitűnő példát hoz erre Mader (1984), aki ezt a dialektikus viszonyt magából a helyzetből és tevékenységből vezeti le. Ez a koncepció nagymértékben figyelembe veszi a korábban említett kommunikatív szerep interakcionalista és rendszerelméleti aspektusait.

Mader rámutat, hogy ha a felnőttek tanulási céllal jönnek össze egy hétköznapi helyen (térbeli, időbeli feltételektől meghatározottan) „minden jelen lévő tesz olyan cselekedeteket, amelyek egy időben okai és hatásai lesznek más cselekedeteknek.” Ez azt jelenti, hogy a cselekvések helyzetet konstruálnak és definiálják ezeket, ahogy ez fordítva is érvényes egy

szituációra. Következésképpen a helyzet valamennyi interakciós partner által meghatározott, először is azok által, akik hisznek abban, hogy a tervezés, a tanulási tartalmak és formák által felnőtteknek meg lehet valamit tanítani, és azok által is meghatározott, akik tanulóként vesznek részt a felnőttképzésben, és hisznek abban, hogy a tanároktól és a többi részvevőtől tanulhatnak valamit. Ezt a helyzetet említhetjük cselekvési rendszerként is, mivel a cselekvések rendjéhez nagy repertoárból való választási lehetőség is tartozik és ez által a cselekvések és az egész helyzet egy „megismételhetetlen történeti folyamatba illeszkedik." De az is igaz, hogy a felnőttképzés olyan helyzet, amelyben emberek találkoznak egymással önmaguk újra definiálása céljából. A felnőttképzés ebből a szempontból újradefiniálás (Mader 1975).

(…)

Mader (1984) egy későbbi definíciója szerint a felnőttképzésben információk cseréjét tartalmazó interakciókról beszélünk. Felnőttképzési definíciója akkor is andragógia, ha nem a megszokott képzési formákban, tanulási szervezetekben és programokban történik, hanem simán információk cseréjét tartalmazó interakcióról beszélünk.

(…)

Elsődleges cselekvésként említi meg a „valami felé fordulás"-t. A résztvevők valami felé fordulnak, tanulni akarnak valamit, céljuk van. A megfelelő kategóriát intencionalitásnak nevezi. Különböző társas helyzetek egymásra vonatkozó cselekvések által jöhetnek létre, intencionálisak és reciprocitást is mutatnak. Maga a továbbképzési helyzet a feltételezések egész sorát jeleníti meg, akár a résztvevők, akár a tanárok, akár a mindenkori szervezők oldaláról közelítünk ezekre.

A résztvevők feltételezhetik, hogy:

- képesek tanulni
- a tervezett curriculum számukra nyújt valamit
- igényeik, kívánságaik a csoportos interakciókban érvényesülnek
- segítséget kapnak a hétköznapjaikban és szakmai helyzeteikben
- növelhetik munkaerő-piaci lehetőségeiket
- emocionális támogatást kapnak stb.

A tanárok feltételezik, hogy:

- a résztvevők tőlük akarnak tanulni
- hozzájárulnak a tanuláshoz
- a résztvevők képesek a tanulásra
- emocionális támogatást kapnak a résztvevőktől
- az iskola, a képzésszervező intézmény értékeli őket stb.

A szervezők feltételezik, hogy:

- a tanárok a képző intézmény célját képviselik
- a tanárok kompetensek
- a képzésre vonatkozó intézkedés nyereséget hoz
- a résztvevők a képzés által tanulnak valamit stb.

Ezek a megállapítások a szereplőknél akkor telnek meg jelentéstartalommal, ha világossá válik, mit értünk sikeres továbbképzés alatt. Különböző felnőttképzési kultúrák léteznek, valamennyi a résztvevők, a tanárok és szervezők elvárásaitól, feltételezéseitől függ. Mader 1975) szerint „Feltételezésekre van szükségünk ahhoz, hogy egyáltalán cselekedni tudjunk. Lehetővé teszik a másik cselekvéseinek anticipációját és ezzel a lehetőség feltételeivé válva a saját cselekvések véghezvitelét."

(…)

Mindemellett egy képzés kezdeményezésekor strukturális segítséget kell nyújtani a tervezés lehetővé tételéhez, s egyúttal kellő teret is kínálni a spontaneitások megnyilvánulásának.

A nyitott curriculum a felnőttképzésben

„Ha curriculum alatt egy rendszer outputját és egy másik inputját értjük, és ezzel a fogalommal jelöljük az adott szervezet előre rögzített eredményekkel, célorientált képzését, megállapíthatjuk, hogy a „nyitott curriculum" megnevezés tulajdonképpen ellentmondást hordoz magában." (Ruprecht 1978)

Megnyilvánul benne egy ellentétpár: a spontaneitás és szervezettség, a „középút keresése az átfogó és személyre szóló tanulástervezés között, meghatározott és előkészített tanterv és mindenkori didaktikai eljárások között." (Siebert 1974) A nyitott curriculum a képzésben résztvevőkkel való konzultálás nyomán mindenekelőtt a zárt curriculum kritikáját fogalmazza meg, amelyben a tantervet megalkotó tanárok és a képzésben érintettek merev szétválasztása nyilvánul meg. A felnőttképzésben idővel elfogadottá vált az érintettek bevonása a tanulási célok meghatározásába. A fal, amit gyakran a diákok tantervbe történő beleszólása okán emeltek, leomlik. Az viszont mégsincs kimondva, hogy a felnőtteknek gyakran megfelelő motivációra és már elindult tanulási folyamatra van szükségük, ahhoz, hogy a curriculumba való beleszólásuk tényleges gyakorlattá váljon.

Nem maradhat utalás nélkül az sem, hogy a részvetői képviselet nem minden kurzusnál azonosan bölcs, vagy kívánatos dolog. Vannak például természettudományi, idegen-nyelvi, matematikai és részben szakmai tanulmányok, ahol a célok operacionalizálására törekszenek, s ezek megfogalmazásakor a tanulók közreműködése nem lehetséges és nem is szükséges.

A nyitott és zárt curriculum előnyeiről és hátrányairól szóló tudományos eszmecserék sajnos legtöbbször kontraverz módon történtek, a két koncepció egymás ellentéteként került a viták középpontjába. Ez félreértésekhez vezetett: a nyitott curriculum nem új vagy más. A Német Képzési Tanács ajánlása szerint lehet törekedni „gyakorlat közeli curriuculum-fejlesztés elősegítésére, tudatosan egy olyan koncepcióvá alakítására, ami a hagyományos tanítás előnyeit is tartalmazza". A kötöttség és az elmozdulásokra törekvés, melyet a curriculum-fejlesztésnek megfelelően alakítottak, rendszerezett előkészületekkel és a képzés közbeni felülvizsgálatokkal, a tetszés szerintiség vagy a merevség szélsőségeit kiiktatja. Tehát hangsúly eltolódásról van szó, ami új, innovatív stratégiákat és technikákat követel.

Brinkmann (1975) hangsúlyozza, hogy a nyitott curriculum ebből eredően nem egy kerek, egyértelműen lezártnak és minden részletében ellentmondásmentesnek tekinthető koncepció. Azzal, hogy a képző folyamat véleményeket és cselekvést kikényszerítő eszköztár, szükségessé vált a tanári szerep újradefiniálása is. A zárt curriculum által vezérelt munka többnyire csak a behaviorista magatartás elméletét kínálta a tanároknak, s ez napjainkra megbukott (Möller 1969). Az új szerepdefiníció az oktatóktól rugalmas szerepértelmezést követel, mindemellett erős visszafogottságot, másrészt a szükséges tudás közvetítését, továbbá bizonyos esetekben a tanuló csoport tagjaként való jelenlétet; úgy is, mint szervező, kezdeményező, moderátor, informátor és tanulási partner (Moser 1975).

A nyitott curriculum jellemzői és előnyei

Hans Brügelmann (1972) a klasszikus curriculum-fejlesztés eredményeitől elkülönítve a nyitott curriculum hat ideál-tipikus jegyét nevezi meg.

1. A fejlődési folyamat nyitottsága. A curriculum produktumai alapvetően soha nem kerülnek lezárásra és további tanulás révén változtathatónak tekintendők.
2. Az eszközök általi nyitottság. Az általában érvényes cél- és eszköz viszonyrendszer feleslegessé válik, akár elméleti kutatásról, akár az empirikus társadalomkutatás eredményeiről van szó, vagy magáról a curriculáris fejlesztőmunka termékéről.
3. A normatív nyitottság. Ez a tanulási tapasztalatok érvényre juttatásához nyújt alternatívákat, vagy a strukturális készletbe hoz újdonságot, ami a tanulási ajánlatok cseréjét vagy kiegészítését teszi lehetővé.
4. A didaktikai variabilitás. Ez kimutatható abban a törekvésben, mely szerint a tanulási folyamatban a valóságnak lehetőleg minél több dimenziója már tervezési kritériumként is rendelkezésre álljon az egyedi konstrukciós alapokra történő korlátozódás helyett.
5. A tartalmi nyitottság. A nyitott és „integratív curriculum" esetén feltételezhető, hogy az a tanulási tapasztalatok rendszereződése során is nyitott marad az interdiszciplináris és helyzet-specifikus problémákra, kérdésfeltevésekre és nem károsodik rövidítésektől, externálisan definiált tartalmi és metodikai szegmentáltságtól, sem tradicionális szűrők használatától.
6. A tanulási siker nyitottsága. A közös tanulási helyzet ellenére is individuális tanulási sikereket tesz lehetővé a tanulók számára.

E jellemzőkben kifejezésre jut az is, hogy a nyitottság nem a tervezés szükségtelenségét és a tetszés szerintiség, netán a tanári önkény vagy permanens improvizáció előtérbe kerülését jelenti. A nyitott curriculum tervezési fázisában figyelembe kell venni, hogy a konkrét tanítási helyzetek részleteikben előre nem láthatóak, standardizálásuk nem lehetséges. A tanulási eredmények bekövetkezése is csak feltételezhető.

A nyitott curriculum meghatározó pontjai:

- A tanulók részvétele a tanulási célok kiválasztásában és legitimációjában.
- A tanulási tartalmak és a tevékenységi, cselekvési módok választásának szabadsága.
- Problémaorientáltság és individualizáltság.
- Az oktatók és tanulók aktív szerepvállalása.
- A különböző tanulási helyzetek flexibilitása és rugalmassága.
- A tanítás „didaktikai kísérlet"-ként való felfogása.

„A curriculum-fejlesztés, mint akciókutatás azon alapul, hogy az érintetteket nem a fejlesztés, tervezés és evaluáció tárgyainak tekinti, hanem sokkal inkább a fejlesztési folyamat alanyainak. Ez a gyakori tevékenységek mellett az érintettek aktív és közös részvételét jelenti a curriculum kutatásban, az eddig gyakran előforduló aktivitásokkal szemben is, mint például a cselekvés orientáltság tervezése, az iskolai munka- és tanulási folyamatok struktúrálása és szervezése, vagy részvételt a megvalósult folyamatok és létrejövő produktumok értékelésében is." (Heipcke - Messmer 1973)

A tanulási- és kommunikációs folyamatok kontrollja, ezek kézben tartása ezzel lényeges alkotóréssé válik. A tanároknak és résztvevőknek ebben a kísérő kutatásban aktívan részt kell venniük, hogy kérdésfeltevéseikkel és eszközeikkel a megfigyelési feladatokat világossá és saját maguknak átvehetővé, alkalmazhatóvá tegyék. Előnye, hogy lehetővé válik az egyéni tanulási folyamat iránti érzékenység és a tanulási folyamatba bevihetőkké válnak az időközi értékelések eredményei. Sechs - Scheilke (1973) több érvet is felsorakoztatnak az ilyen nyitott curriculumok mellett.

- Stratégiai érv: az érintettek részvétele a tervezésben számukra jobban megfelelő kivitelezést szavatol.
- Normatív érv: az egyenjogúság alapvető képzési fogalomként az érintettek részvételét előmozdítja.
- Pragmatikai érv: az oktatási gyakorlat innovációi és változtatásai gyorsabban megvalósíthatóak.
- Demokratikus érv: mindenki egyetértése és együttes felelőssége válik lehetővé.
- Didaktikai érv: az oktató kompetenciája és tapasztalatai optimálisan kihasználhatók.

A didaktikai érvhez hozzátehető még az, hogy a nyitott curriculum a tanulók kompetenciáinak és tapasztalatainak ugyancsak optimális érvényre juttatását teszi lehetővé.

A nyitott curriculum problémái

Az előnyökkel szemben vannak elkerülhetetlen veszélyek. A nyitott curriculum cél- és tartalmi problematikájának felszínre hozását a szakmai és általános társadalmi-politikai kompetenciák által sokszorozott feladatok megnehezítik és ez a tanárok és résztvevők túlterheltségéhez vezethet.

(…)

Az interakciók és csoportfolyamatok hiányos megismerése és a folyamatorientált intervenciós stratégiák területén adódó hibák nyomán a tanulási klíma és a tanulási folyamat kedvezőtlenül alakulhat és ez tanulási akadályokhoz és gátakhoz vezethet. Ha a tanár nem rendelkezik megfelelő elemző és intervenciós készséggel, az egymással szoros csereviszonyban álló cél- és kapcsolati struktúrát nem sikerül egymással összhangba hoznia, az ezekben rejlő tanulási lehetőségek kihasználatlanok maradnak. Elengedhetetlen a spontaneitás és tervezés feszültségének a kézben tartására. Ha nem tartható meg a tanulási célokat szolgáló egyensúly, úgy a spontaneitás túlsúlyba kerülésével az ismeretek és készségek területén tanulási deficitek keletkezhetnek. A tervezési oldal túlsúlya viszont nem eléggé eredményes a felhasználás, a transzferek és a jártasságok területén. A nyitott curriculum relatív nagy szabadság- és döntési játéktere magában hordozza a tanár tanulás folyamatbeli önkényeskedésének vagy sztereotíp szabályozásának veszélyét is. Világosnak kell lenni, hogy az innováció a tanár saját akaratának érvényesítéséhez nem használható fel. A minden áron való újítás értelmetlen, s minden változásnak hangsúlyosan legitimnek kell lennie.

A tanulási cél meghatározása, ami a nyitott curriculum magja, konfliktusokhoz vezethet, amelynek kezelése az érintettek számára mielőbb szükségessé válik. Az általános tanulási célok és a hozzájuk rendelt kritériumok akkor válnak meghatározhatóvá, ha egy általánosan elfogadott értékrend is kialakul, noha ezek fölött konszenzusra jutni egy plurális társadalomban nehéz. A konfliktusoknak a tanulási folyamat részévé tétele egyfelől lehetőség, ugyanakkor veszély is.

(…)

Bibliográfia

Bandler, R. - Grinder, J. (1980): *Metasprache und Psychotherapie*. Die Struktur der Magie I. Paderborn.

Bandler, R. - Grinder, J. (1985): *Neue Wege der Kurzzeit-Therapie. Neurolinguistische Programme*, Paderborn.

Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes*, Frankfurt.

Bateson, G. (1982): *Geist und Natur*, Frankfurt.

Bernstein, S. - Lowy, L. (Hrsg.) (1975a): *Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit*, Freiburg.

Bernstein, S. - Lowy, L. (Hrsg.) (1975b): *Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit*, Freiburg.

Beugen van, M. (1972a): *Agogische Intervention*, Freiburg.

Beugen van, M. (1972b): *Sociale Technologie*, Assen.

Brinkmann, G. (1974): *Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis*, Kronberg.

Brügelmann, H. (1972): Lernziele im offenen Curriculum, *Arbeitskreis Curriculum*, 2/1972.

Goldhammer, R. (1969): *Clinical Supervision. Special Methods for Supervision of Teachers*, New York/Chicago/San Francisco/Atlanta/Dallas/Montreal/Toronto/London/Sydney.

Gottschalch, W.(1971): *Sozialisationsforschung*, Frankfurt.

Grinder, J.- Bandler, R. (1984): *Kommunikation und Veränderung. Die Struktur der Magie*, Paderborn.

Heipcke, K. - Messner, R. (1973): Curriculum unter dem Anspruch praktischer Theorie, *Zeitschrift für Pädagogik* 3.

Kersting, H. J.(1972): Verschiedene Modelle in der sozialen Gruppenarbeit, *Lebendige Seelsorge*, 3.

Kersting, H. J. (1975): *Kommunikationssystem Gruppensupervision, Aspekte eines Lernlehrverfahrens,* Freiburg i. Br.

Kersting, H. J. (1977): *Agogische Aktion als Handlungsforschung in der Lehrerbildung*, Frankfurt a.M./Bern/New York.

Kersting, H. J. (1978): Supervision in der sozialpädagogischen Ausbildung, *Sozialpädagogik* 2.

Kersting, H. J. (1978): Institutionalisierung von Kommunikationsberatern als Supervisoren für Lehrer, in: Gaier, U. (Hrsg.): *Germanisten ohne Zukunft? – Empfehlungen zur Erhöhung der beruflichen Flexibilität germanistischer Studienabsolventen*, Kronberg/Ts.

Kersting, H. J. (1979): *Grundlegende der Vorbemerkungen zur Handlungsforschung in der wissenschaftlichen Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, In: Der Rektor der Katholischen Fachhochschule NW (Hrsg.): Forschungsbericht 1971-79, Köln.

Kersting, H. J.(1980): Die Bedeutung der Handlungsforschung als „forschendes Lernen" in der Sozialpädagogik, in: *Sozialpädagogik* 6.

Kersting, H. J. (1985): *Schulsozialarbeit, Hilfen beim Übergang vom Schul- ins Beschäftigungssystem*, Aachen.

Kersting, H. J. - Krapohl, L. M. (1983): Wie sich Gruppen in Fortbildungen entwickeln, In: *Gruppe und Spiele, Zeitschrift für Gruppenpädagogik und Soziales Lernen*, Sonderheft.

Kersting, H. J. - Krapohl, L. M. - Wedel von, M. (1980): *Untersuchungen zur Konstruktion, Realisation und Revision eines Fortbildungscurriculums, als Manuskript gedruckt*, Katholische Fachhochschule NW, Köln.

Lewin, K. (1984): *Resolving Social Conflicts*, New York.

Lewin, K. (1951): *Field theorie Social Science*, New York.

Löwe, H. (1970): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*, Berlin (Ost).

Löwe, H. (1974): Zum Problem der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter, in: Knoll, J. H. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen-Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hamburg.

Lowy, L. (1977): Supervision ein agogischer Lehr- und Lernprozeß, in: Haus Schwalbach (Hrsg.) *Supervision-ein berufsbezogener Lernprozeß*, Wiesbaden.

Lowy, L. (1981): *Soziale Arbeit mit älteren Menschen*, Freiburg.

Lowy, L. (1983a): *Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum*, Freiburg i.Br.

Lowy, L. (1983b): Social Work Supervision: From Models toward Theory, in: *Journal of Education for Social Work* 2.

Lowy, L. (1986): *Why Education in the Later Years?* Lexington.

Mader, W. (1975): Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie, In: Ders./Weymann, A.: *Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.

Mader, W. (1984): Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung, In: Schmitz, E./Tiedkens. M (Hrsg.): *Erwachsenenbildung* Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart.

Mader, W. - Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung, In: Siebert, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, Baltmannsweiler.

Moser, H. (1975): Informelle Organisationsstrukturen bei der Entwicklung offener Curricula, In: Frey, K. u.a. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch* Bd. 1. München/Zürich.

Moser, H. (1975b): *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, München

Moser, H. - Omauer, H. (Hrsg.) (1978): *Internationale Aspekte der Aktionsforschung*, München.

Möller, Ch. (1969): *Technik der Lehrplanung*, Weinheim.

Pöggeler, F. (1964): *Methoden der Erwachsenenbildung*, Freiburg/Basel/Wien.

Pöggeler, F. (1965): *Inhalte der Erwachsenenbildung*, Freiburg/Basel/Wien.

Pöggeler, F. (1974a): *Erwachsenenbildung, Einführung in die Andragogik*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.

Pöggeler, F. (Hrsg.) (1974b): *Geschichte der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 4, Stuttgart.

Pöggeler, F. (1979): Verbände als Träger der Weiterbildung, in: *Erwachsenenbildung* 1.

Pöggeler, F. (1981): Christliche Erwachsenenbildung in einem pluralistischen Bildungssystem, Kürzdorfer, K.(Hrsg.): *Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.

Pöggeler, F. (1981b): Erwachsenenbildung, in: Kerkhoff, E. (Hrsg.): *Handbuch – Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf.

Pöggeler, F. (1981): Entwicklungsplanung der Erwachsenenbildung: Grundsätze und Modelle, in: *Erwachsenenbildung* 3.

Pöggeler, F. (1982): Entwicklungsplanung der Erwachsenenbildung in Europa, In: *Erwachsenenbildung* 2.

Pöggeler, F. (1983): Personale Anforderungen an die Mitarbeitern der Erwachsenenbildung, in: *Erwachsenenbildung* 3.

Ruprecht, H. (1978): Weiterbildung zwischen Verschulung, offenem Curriculum und freiem Bildungsangebot, in: Schulenberg, W.(Hrsg.): *Erwachsenenbildung*, Darmstadt.

Sechs, W. - Scheilke, C.T. (1973): Folgeprobleme geschlossener Curricula, *Zeitschrift für Pädagogik* 3.

Siebert, H. (1974): *Curricula für die Erwachsenenbildung*, Braunschweig.

Siebert, H. (1985b): Paradigmen der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift für Pädagogik* 5.

Skowronek, H. (1970): *Lernen und Lernfähigkeit*, München.

Skowronek, H. (1979): Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter, In: Siebert, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, Baltmannsweiler.

Watzlawick, P. (1971): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Wien.

Watzlawick, P. (1974): *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*, Bern/Stuttgart/Wien.

Watzlawick, P. (Hrsg.) (1981): *Die erfundene Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus*, München/Zürich.

A curriculum és rendszerszemlélet alkalmazása a tantervek kialakításában és képzés fejlesztésében [6]

Budai István

Részletek

(…)

A rendszer-szemléletű (rendszerelméleti, ökológiai rendszerperspektíva) megközelítés miként a szociális munka gyakorlatában, úgy az oktatásban és a képzésben egyre határozottabban előtérbe került és elterjedt a 20. század hetvenes-nyolcvanas éveitől (Germain és Gitterman 1980, Pincus és Minaham 1973). A képzések rendszer-szemléletű megközelítése az alábbi egyszerű modellben vázolható fel (1. táblázat).

1. táblázat

A képzés rendszer-szemléletű megközelítése

<table>
<tr><th>Bemenet</th><th>Folyamat</th><th>Kimenet</th></tr>
<tr><td>Szakmai értékek, szükségletek, érdekek</td><td rowspan="3">Képzési folyamat: tanárok-diákok(gyakornokok) közös tevékenysége</td><td rowspan="3">A képzés eredménye: bekövetkezett változások, tudás, készségek, attitüdök, értékek = szakember</td></tr>
<tr><td>Képzési célok, tartalom</td></tr>
<tr><td>Tanulók-diákok-gyakornokok</td></tr>
<tr><td>MIT? MIÉRT?</td><td>HOGYAN?</td><td>MIRE JUTOTTUNK?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Társadalmi környezet</td></tr>
<tr><td colspan="3">V i s s z a j e l e n t é s e k – k ö l c s ö n h a t á s o k</td></tr>
<tr><td colspan="3">K e r e t : t a n t e r v</td></tr>
</table>

Báthory (1992) ábrája nyomán

A pedagógiai kibernetikából származtatott modell a képzést szabályozott rendszernek értelmezi, a bemeneti ponton különös figyelmet szentel a képzést szabályozó szükségletek meghatározására, mint e rendszer társadalmi alapösszetevőjére, továbbá a tanulók-diákok-gyakornokok szempontjára (érdeklődésére, motivációira, szükségleteire). A rendszer alapvetően attól rendszer, hogy a képzést szabályozó tényezők (bemenet, folyamat, kimenet) között folyamatos visszacsatolásokat, kölcsönhatásokat feltételez. Az egyes elemek között nem egyirányúak a kapcsolatok: nemcsak a céltól az eredményig, hanem az eredménytől a célokig is terjednek. A visszacsatolások tehát egyaránt irányulnak a képzési folyamatra, a

[6] Eredeti tanulmány: Budai István (2007): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez III. Curriculum és rendszerszemlélet. *Esély,* 2007. 2. szám. 94-114 old. A szerző a Széchenyi István Egyetem (Győr) Szociális Munka Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára, a projekt győri koordinátora.

képzésben résztvevő diákok és a tanárok munkájára, ill. a célokra, azok mérlegelésére. E visszajelentések biztosítják a rendszer önszabályozását, így az abban közreműködők érdekeltségét a fejlesztésben (Báthory 1992).

(…)

Európában és a világban a tanterveket ma már többnyire a tantervfejlesztő folyamat és a mindennapi képzési gyakorlat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban értelmezik és kezelik. Az elsősorban angolszász országokban (Nagy-Britannia, Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália, India), vagy Skandináviában és Hollandiában elterjedt *curriculum-szemléletet* jobban kifejező dokumentumok szélesebb kontextusban értelmezik a tantervet. Megjelenítik benne a helyzetfelmérést, a képzés iránti szükségletek meghatározását, a képzés filozófiáját, a képzés diákokhoz és tanárokhoz való viszonyrendszerét, a programok építkezését. A curriculum fogalom szélesen értelmezi a tanulás tartalmát, a képzés kivitelezésében alkalmazható tanítási-tanulási stratégiákat, a tanulás erőforrásait: a tanulás helyszínét, a diákok tanulási tapasztalatait és az iskolai környezetet, a visszacsatolás és a reflexiók lehetőségeit, a monitorozást és az értékelést. Összességében tehát és fejlesztés főbb elemeit, és egyúttal jól kifejezi magának a képzésnek a rendszer-szemléletét (Báthory 1992, Bruner 1984, Coulshed 1993, Dewey 1938, Doel és társai 1996, Kelly 1999, Kerr 1968, Kolb 1984, Skilbeck 1976, Stenhouse 1975).

Magyarországon a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőfokú képzésben – így a szociális képzésekben is - egyaránt nyomon követhető a tantervek változása és fejlődése, ma egyaránt jelen vannak a hagyományos felfogású és a curriculum szemléletű tantervek (2. táblázat).

2. táblázat

A tantervi „műfaj fejlődése”

Szillabusz	*Nagyvonalú, vázlatos, de előírt célok, tantárgyak idő-dimenziókkal*
Tanterv	*(Központosított) célok* *Képzési keretek* *Előírt tartalom és követelmények* *(Módszertani ajánlások)*
Curriculum - folyamatterv *(kézikönyv, „partitúra”)*	*Társadalmi igények, helyzetfelmérés, szükségletek definiálása* *Célrendszer: követelmények* *Tartalom meghatározása és elrendezése* *Alkalmazható módszerek, stratégiák - a tanítási-tanulási folyamat részletes leírása* *A képzés erőforrásai* *Eredmény: visszacsatolás, értékelés*

Báthory (1992) ábrája nyomán

Hegyesi (1999) megállapítása szerint a szociális munkás képzések tanterv felfogásában a világban általában alapvetően kétféle gyakorlat érvényesül, egyrészt az un. elméletből építkező, másrészt a diákok, a tanárok, a szolgáltatásokat felhasználók, a szakma igényeit és a változó társadalmi szükségleteket jobban figyelembe vevő tanterv. Ez azért is lényeges megközelítés, mert egy alapvetően gyakorlat-orientált képzésben a csupán célokból

származtatott tartalom, folyamat és módszerek ellentmondásba kerülhetnek a szakmai elvárásokkal. A csak szakmai valóságból építkező képzések viszont túlzottan prakticistává, beszűkültekké tehetnek képzési folyamatokat.

A brit gyakorlatban a tanterv és kurzusszervezők hagyományosan igen gazdag szakirodalmi háttér segítségével dolgoznak. Ezek részletes tájékoztatást adnak a hatékony tanterv tényezőiről, a curriculum-tervezés különböző megközelítéseiről, folyamatáról.

Tantervi tipológiák, tantervfejlesztési modellek

Folyamat modell

A curriculum szemléletnek megfelelően a szociális munkás képzésben jól alkalmazható a Stenhouse (1975) és a Skillbeck-féle (1976) folyamat modell, amely különös hangsúlyt helyez a tervezés, a kidolgozás, a kivitelezés és értékelés nagy fázisaira, folyamat jellegére. Azokon belül a helyzetelemzésre, a különböző definíciókra, a fejlesztési dokumentáció áttekintésére, a kurzusok engedélyeztetési folyamatára, a programok felépítésére, a kivitelezés és monitorozás követelményeire, az értékelésre és a tapasztalatok rekonstruálására stb. Jelentősége abban áll, hogy szellemisége párhuzamba állítható, illetve összekapcsolható a szociális segítségnyújtás folyamatának lényegével.

Fejlesztési modell

Kelly (1999) részletes elemzést mutat be a tantervekről, mint tartalomról, és mint produktumról, a tantervek és a tantervkészítés fejlődéséről, modelljeiről. A *curriculum tervezés és fejlesztés* három *modelljéről* beszél:

- a „*hasznossági modell,"* amelyben a tudás megszerzésének „gazdaságossági, hasznossági" összefüggései, és a képzési tartalom bír központi szereppel
- *a „célmodell,"* amelyben alapkérdés, hogy a céloknak megfelelően legyenek kiválasztva a képzési tartalmak
- *a „fejlesztési-fejlődési modell,"* amelyben az emberi (tanuló-diák) fejlődés elősegítése érdekében a célok eljárási elvekké válnak, és amelyben a fejlődését elősegítő tartalmak meghatározására kerül a hangsúly.

Azonosulni lehet azon argumentációjával, miszerint *a curriculum* egyrészt *keretként,* másrészt *fejlődésként és fejlesztésként* értelmezhető, amelyben igen fontos kiinduló szempont a célok, és az alapot szolgáltató elvek világos definiálása, mind a tantervkészítés, mind a kivitelezés (ilyen szellemiségű tanterv alapján történő képzés) során.

> „… a fejlesztési modell túllép a folyamat modellen abban, hogy inkább a világos, egyértelmű eljárási elvek alapul vételét tanácsolja, mint csak a tartalmak, vagy csak a célok és feladatok meghatározást, és ajánlja továbbá a humánum és a társadalom különleges nézőpontjának - azaz az emberi és különösen a társadalmi fejlődés, mint ezen elvek forrásának - alapul vételét…" (Kelly 1999, p. 87)

A szociális munkás-képzésben különösen egyet kell érteni a fejlődés szociális dimenziójáról, ill. az ember és a társadalmi környezet összefüggéseiről szóló megfogalmazásokkal, hiszen a képzési folyamatban lényegében demokratikus keretek között

folyó szakmai személyiség fejlesztést kell megvalósítani, s amely fókuszában a szakmai szükségleteken túl a diákok szükségletei és érdeklődése áll.

> „…a képzésnek az abban résztvevő valamennyi egyén emancipációjára és az empowerment-re (a diákokat képessé tenni a saját sorsuk irányítására, hogy ennek már a képzésben történő megélése alapján legyenek képesek hatalommal felruházni a szolgáltatás felhasználókat) kell fókuszálni, a bevonódás valóságos érzékelését és a társadalmi kontrollt…fejlesztve ezzel…" (Kelly 1999, p. 89)

A *fejlesztési koncepció kifejezi tehát a szándékokat, az elveket, az értékeket, a tartalmakat, a tanár és a tanítása között kialakuló dinamikus interakciók komplex folyamatát,* így feltétlenül alkalmazható a szociális munkás-képzésben.

Multi-dimenzionális megközelítések

Figyelemre méltó tantervi taxonómiát jelentő megközelítésekkel lehet találkozni Shane - Tabler (1987) tanulmányában. Beszélnek az elméleti racionalizmuson nyugvó *regresszív megközelítésről*, amely magas – és főleg – intellektuális követelményrendszer támasztását és a klasszikus humanista stílust jelenti a többnyire elit rétegekből rekrutálódó diákok számára. Beszélnek továbbá az egzisztencializmuson nyugvó *konzervatív megközelítésről*, amely a tömeges képzésre és ebben a kognitív folyamatokra, az értékek megőrzésére és a fegyelmező stílusra teszi a hangsúlyt. Mindkettő szellemisége erősen meghatározó a mai magyar szociális felsőoktatási gyakorlatban.

Shane és Tabler mai társadalmi viszonyok között egyfelől a progresszión alapuló, az egyéni különbségeket, továbbá a pszicho-szociális szükségletek tudatosítását jelentő *innovatív-liberális-analitikus* stílusú *megközelítést*, másfelől a társadalmi rekonstrukció relevanciáját igenlő *kísérleti megközelítést* – melynek során a tanterv önmaga konkrét társadalmi igényeket elégít ki - tartják inkább járhatónak. A rekonstrukcionizmus talaján álló, a radikális változást igenlő, a tanulási folyamatban az önmegvalósítást hirdető és pszicho-szociális humanista stílust jelentő *regeneratív megközelítést* említik továbbá, melyben hangsúlyosan kifejezésre jut a tanulási tartalmak lényegi reformja, a jelenlegitől lényegesen eltérő, új, radikális formában. Végezetül a fentiek kombinációját, egyfajta *eklektikus megközelítést* is felsorolnak, amely függ a diákok életkorától, kulturális körülményeitől, az egyes stúdiumok természetétől. Utóbbi szellemiségek mentén kialakított tantervekkel kevésbé lehet találkozni a magyarországi szociális munkás-képzésekben.

Kelly szociális dimenzióit is figyelembe véve Shane - Tabler modelljei közül a szociális munkás képzésben az innovatív-liberális-analitikus, a társadalmi rekonstrukciót kifejező kísérleti modellek képzelhetők el elsősorban, bár használhatók a regeneratív modell elemei is. A strukturáláson túl leginkább a különböző modellek előnyein alapuló és az adott képzési helyzet paramétereit alapul vevő kombinációs lehetőség-modelleket vázoló gondolataik értékesek.

Hemeyer (1985) az alábbi tanterv modelleket különbözteti meg:

- k*onceptuális*, amely megmutatja, hogy adott tanterv milyen elméleti rendszerekből épül fel,

- *legitimációs*, amely a kötelezőség-választhatóság, a nyitottság-zártság közti egyensúlyra összpontosít, e szellemiség elemei ma már megjelentek a hazai szociális munkás-képzésekben,
- a *folyamat-szabályozó*, amely elsősorban a diákok interakcióira, személyközi kapcsolataira teszi a hangsúlyt,
- a *kreatív-innovációs* és a
- *strukturális*, amely a „mit, hogyan és milyen struktúrákban tanítsunk?" -kérdésre összpontosít.

Képzési (fejlesztési) orientációk

Főleg brit és amerikai szakirodalomra alapozva Bognár (1996) a curriculum-szemlélet, a fejlesztési filozófia és a *képzési-fejlesztési orientációk* tekintetében ad átfogó áttekintést és elemzést. Kiemeli a képzések rendszerszerű működését, a rendszer vezéreszme/filozófia által történő irányítását (azaz miképpen tekintenek a képzés-irányítók a képzésben résztvevő diákokra, a közvetítendő, megszerzendő tudásra és a külső, környezeti, szociális és kulturális körülményekre), továbbá a tanterv-fejlesztési folyamat mozzanatait. Mindezek a szociális képzésekben fundamentális kérdéseknek tekinthetők, és mielőbb célszerű lenne ezekkel számolni a magyar szociális munkás-képző iskolákban a tanterv és képzés-fejlesztés folyamatában.

A diákok és a tanítási tartalom viszonyát alapul véve Miller - Seller (1985) lényegében három jellegzetes képzési, fejlesztési orientációt körvonalaz. Az *"átadó" orientáció* a kötelezőségre épít, a kognitív tényezőket tartja fontosnak, a tények és az adatok verbális módon történő közvetítését helyezi a középpontba, a képzési tartalmat, a tananyagot szigorúan a tudományok belső logikája szerint strukturálja (ld. tantárgy-rendszer, óra és vizsgaterv), hangsúlyos szerepet kap a külső, ellenőrző jellegű értékelés (a vizsgáztatás különböző formái). Az „átadó" orientáció lényegében a poroszos, prelegáló jellegű képzés filozófiáját jeleníti meg, és általános elterjedtséggel bír Magyarországon a közoktatásban, a felsőoktatásban, és jelentős mértékben a szociális munkás-képzésekben is.

A *„kapcsolatépítő*" orientáció szellemében a képzési folyamat során a diákokat a valós életre (és szakmára) kívánják felkészíteni, itt a kognitívak mellett jelentőssé válnak az affektív és a pszichomotoros személyiségbeli összetevők is. A diákokat különböző elméleti problémákkal szembesítik, igen fontosnak tartják a problémakezelés, és megoldás módjának tanulását és az ahhoz szükséges kompetenciák fejlesztését, amely alapja lesz az értékelésnek is. Nem lezárt ismereteket nyújtanak, a problémák komplex mivoltából következően a tantervi keretek rugalmasak, könnyebben válhatnak inter-diszciplinárissá, inter-professzionálissá. Ez a problémaközpontú képzés átlépi, felül írja a tradicionális tantárgy-rendszert, az egy-egy társadalmi-szociális kérdéssel, problémával való dolgozás kereteként a különböző képzési modulok szolgálnak. Látható, hogy ennek az orientációnak jelentős relevanciája van a szociális képzésekben, de ugyanakkor tudható, hogy ez a szellemiség csak igen csekély mértékben tudott szervesülni a magyarországi szociális munkás-képzésbe (vö: Kolb tapasztalat-alapú tanulási rendszere, Budai 2007).

Az *„átalakító" orientáció* a diákok teljes személyiségéből indul ki, akik önmaguk és a környezet értékeit felhasználva fejlődnek, így alapvetően ők maguk szabadon választják meg a számukra lényeges és fontos tanulnivalót. Az alapvetően projekt-tanulás keretében nyílik lehetőség környezetük változtatására, átalakítására, önmaguk teljesítményének, az önmagukhoz mért fejlődés értékelésére.

Miller - Seller-féle (1985) orientációk nem csupán a képzés mindennapi gyakorlatában használhatók, hanem kiválóan alkalmazhatók a szociális munkás-képző tantervek átfogó elemzéséhez, értékeléséhez, a tantervek tervezéséhez és fejlesztéséhez is. Nélkülözhetetlen fogódzóknak bizonyulnak a különböző összevetésekhez, támpontokat adnak a fejlesztő gondolkodáshoz. Mindhárom orientációban vannak elemek, melyek szempontokat adnak adott képző iskolában, az adott minőségi szinten álló képzés továbbfejlesztéséhez (3. táblázat).

3. táblázat

A tantervi rendszerek áttekintése

Kelly tipológiája	**Shane – Tabler modellje**	**Hemeyer modellje**	**Miller – Seller orientációi**
Hasznossági modell	Regresszív: racionalista és intellektualista	Konceptuális: elméleti rendszerekből építkezik	Átadó: kognitív, tudomány – tananyag, verbalizáló
Célmodell	Konzervatív: kognitív és értékszemléletű	Legitimációs: többféle egyensúly kialakítására törekvő	*Kapcsolat-építő: valós életre, probléma kezelő, probléma megoldó*
Fejlesztési-fejlődési modell	*Innovatív: egyéni különbségeket méltányló, liberális, progresszív*	*Folyamat-szabályozó: különböző interakciók preferálása*	*Átalakító: diák személyiségnek fejlesztése, szabad tananyag választás*
	Kísérleti: társadalmi szükségleteket kielégítő	*Kreatív-innovációs*	
	Regeneratív: radikális változást, önmegvalósítást megcélzó	*Strukturális: az oktatás struktúrái a középpontban*	
	Eklektikus		

A szociális munkás-képzésben elsősorban alkalmazható modellek dőlt betűvel jelölve.

A szociális munkás-képzésben szükség van a rugalmas tantervi keretekre, a tanterv tanárok által történő szabályozására, a diákok minden pszichés funkciójának teljes mobilizálására, és különösen lényeges a diákok teljes személyiségével, a képzés szűkebb-tágabb környezetével való kalkulálás, a problémakezelésnek és -megoldásnak, a környezet változtatásnak képzés középpontjába helyezésére, az eredmények és a fejlődés különböző keretekben és módokon történő mérésére.

A tantervi típusok és modellek rövid áttekintésből (3. táblázat) kitűnik, hogy a tantervkészítés és a képzésfejlesztés folyamata csak együtt értelmezhető a szociális munkás-képzésben is. Egy-egy iskola tanterv- és képzésfejlesztését illetően egy követendő, vagy egy új modell megkonstruálása, vagy bármelyik modell egy-egy elemének kiválasztása és alkalmazása rendkívül munkaigényes és sok dilemmával jár, haszna viszont, hogy a közösen megkonstruált modell és rendszer az egész képző stábé lesz, motiváló ereje igen jelentős (Bare - Gosby 1999).

(…)

Rendszer-szemléletű tanterv- és képzésfejlesztés

A rendszer-szemléletű tanterv, illetve a permanens képzésfejlesztés folyamatában az alábbi elemek különböztethetők meg:

- a diákok/gyakornokok *helyzetének* és a szolgáltatások (terep) *szükségleteinek felmérése*
- a képzés *filozófiájának* meghatározása
- a *képzési célok, feladatok meghatározása*, különös tekintettel a képzés szűkebb-tágabb társadalmi környezetével való együttműködésre
- a képző *folyamatba lépés követelményei*
- a képzés során alakítandó *kompetenciák meghatározása*
- a tanárok *szakmai identitásának, szakmai orientációjának, a diákok/gyakornokok motivációinak, érdeklődésének figyelembe vétele*
- a képzés *feltételrendszerének, forrásainak meghatározása*
- *a képzési program kialakítása*: társadalmi és szociális problémák köré rendeződő tartalom kiválasztása és elrendezése, a tantárgyak-modulok hálótervének kialakítása különböző folyamatábrák és mátrixok alkalmazásával, időszükségletek meghatározása
- *a képzési folyamat megvalósítása*: a különböző tanulási tevékenységek (információ-gyűjtés, adatelemezések, intervenciók stb.) és tanulásirányítási stratégiák, módszerek és eszközök használata; különös tekintettel a különböző (tanár-diák, diák-diák, tanár-tanár) interakciókra, a képzésben szereplők közötti kapcsolatokra, innovációkra, szolgáltatások működtetésére, másfelől alkalmazott, gyakorlatra épülő és abban gyorsan hasznosítható kutatásokra
- A képzésben *résztvevők motivációs rendszerének* kidolgozása és működtetése
- a képzési folyamat *monitorozása* és a *tanulási folyamat értékelése* (vö: reflection in action)
- a képző folyamata egészének, a tantervnek, a diákok és a képzőstáb tevékenységének *elemzése, értékelése* (vö: reflection on action) (Budai 2007, Schön 1991).

A fejlesztő folyamat – rendszer – különböző elemei egyrészt szorosan összekapcsolódnak egymással, kölcsönösen áthatják és meghatározzák egymást, ugyanakkor *az egyes elemek egymásból is következnek*. Egy-egy elemnek megváltoztatása befolyásolja a többi elemet, az egész rendszert. Mindez könnyen belátható, ha például a Shane – Tabler–féle innovatív modell alapján történik a tantervfejlesztés, akkor ott a diák szükségletek felmérése alapvetően befolyásolja a képzés során fejlesztendő kompetenciák körét, az alkalmazott tanulásirányítási stratégiákat, a motivációs rendszert, a képző folyamat monitorozását. És ha változnak a diákok képzési szükségletei, akkor a többi elem is változtatásra szorul. Mindez a Miller – Seller-féle kapcsolatépítő modellben az alábbiak szerint értelmezhető: a szükségletek felmérése magában kell, hogy foglalja az adott gyakornoki csoportot körbevevő szűkebb-tágabb társadalmi környezetnek szociális helyzetének, problémáinak megismerését is, ez befolyásolja adott kurzus konkrét céljait, programját, az adott tevékenység végzéséhez szükséges – kiemelten a problémák kezelésére és megoldására vonatkozó - kompetenciák körét (Budai 2007).

A *folyamat* ugyanakkor *lineáris jellegű* is, az első elemből következik a második, a másodikból a harmadik, így a tanterv- és képzésfejlesztés során célszerű tehát a különböző lépéseket egymás után megtenni. A folyamat *másfelől egyfajta reflektivitást* is kifejez, ezt

szolgálja a folyamatos kritikai elemzés, a visszacsatolások rendszere és a monitorozás stáb értekezletek, diák, tanári és főleg közös értékelések stb. formában. Adott tantervfejlesztési ciklus „végigjárása" egyúttal a következő ciklus elindítását jelenti, a permanens fejlesztő folyamat során az összes elem végigjárása után vissza lehet jutni az első elemhez, csak már egy minőségileg magasabb szinten. Azaz mit és hogyan kell csinálni a tanterv és képzésfejlesztés tekintetében (vö: Kolb tapasztalat alapú tanulásának ciklusai, Kolb 1981, 1984, továbbá: konkrét cselekvés - az elvégzett cselekvések folyamatos átgondolása - a cselekvésekről szóló gondolatok újragondolása: „doing – thinking about doing – thinking about thinking", Budai 2007 és Schön 1983, 1991).

A végeredmény az alternatív képzésfejlesztési utak és az új, vagy a továbbfejlesztett *tanterv megkonstruálása, vagy a régi továbbfejlesztése*. Az efajta tanterv és képzésfejlesztési folyamat modellértéke a képzés mindennapi gyakorlatában, szakmai relevanciájában hallatlan jelentőséggel bír: hiszen a képzés- és tantervfejlesztési metodikai és a szakmai tevékenységek egymásba simulnak, erősítik egymást, komplex egésszé, kongruenssé válnak. Az ilyen módon történő fejlesztés pozitívan visszahat a képzés mindennapjaira, a diákok számára láthatóvá válnak az együttműködés, a rendszerszerű munkavégzés, a reflektivitás, a kritikai szellemiség stb. megnyilvánulásai. Mindezek átélése identitásuk alakulása szempontjából döntő jelentőségű. *Egyúttal világossá válik az iskola (képzőstáb)* képzés legfontosabb összetevőiről alkotott gondolatrendszere*, filozófiája is: hogy kik vagyunk, miért vagyunk, és mit, hogyan akarunk.* Ezáltal válik perspektivikusan minőségivé a képző folyamat egésze, amelyben a tanterv „csak a keret" és „csak egy eszköz".

A képzés missziója

Egy önmagát minőségi szociális képző iskolának valló stábtól ma már elvárt, hogy eddigi képzési tevékenysége, tapasztalata és eredményei alapján átgondolja, összegezze és *meghatározza* a szociális képzésben és szakmában betöltött szerepét, az általuk folytatott *képzés fő szándékait, vagy misszióját***.** Az esszenciális deklaráció igen fontos képzéspolitikai és minőségbiztosítási, - fejlesztési kérdés is, hiszen a képző-stáb lényegében ebben *deklarálja képzési filozófiáját - a képzésfejlesztés vezérlő elvét,* azaz viszonyát:

- az általuk közvetített szociális munka-tudáshoz, a szakmához, a szakma értékeihez és etikai elveihez, például:
    - mi a viszonya a képző-stábnak egy-egy újabb szociális szolgáltatás bevezetéséhez, így mennyiben tekinthető az adósságkezelő tanácsadás, vagy az elterelés szociális ellátásnak, mennyiben jelenik meg azokban a szociális munka értékszemlélete
    - mi a viszonya a képző-stáboknak a minőségbiztosításban, a sztenderdekben és protokollokban kifejeződő és erősödő hazai menedzserizmus szemlélethez, lehet-e minden szociális munka tevékenységre protokollt felállítani, milyen szükségszerűségei, korlátai és veszélyei vannak e szemléletnek
- a képzésben résztvevő diákokhoz/gyakornokokhoz, a képző folyamatban betöltött szerepükhöz
- a társadalmi és a szociális környezethez: intézményekhez, szervezetekhez, egyesületekhez, önkormányzatokhoz, főhatóságokhoz stb.

A missziós sztenderdek „…magukba foglalják az etnikai, nemi reprezentáció kérdéseit éppúgy, mint az adott képző iskola helyi és demográfiai viszonyait alapul véve a diákok rekrutálódását, a felvételi procedúrát." (Global Standards for Social Work Educaton and Trainings, Sewpaul - Jones 2004, p. 495)

A szándéknyilatkozat tartalmazza továbbá a képző-iskola hasonló – rokon - képzésekhez, a hazai és külföldi partner iskolákhoz való viszonyát és meghatározza a stáb adott egyetemen belüli helyét, szerepét, például a más szakokon tanuló diákok szociális érzékenyítését illetően. Igazodási pontokat ad, széles körben tájékoztat, kisugároz, hatást kelt, önbecsülést erősít, fejleszt. Nem az a fontos, hogy egy alkalommal sok bölcs tanár kolléga szép gondolatokat szül, és ez deklarációként kikerül az iskola falára, hanem, hogy az adott szellemiség állandóan diskurzus tárgya legyen. Így igen fontos időnként felülvizsgálni, újra vitatni, újra fogalmazni, pontosítani azt, például a képzés és tantervfejlesztési ciklusok mentén, vagy a szakmai szükségletek és képzési keretek változása miatt gyakrabban.

További érvényesítendő szempontok

A programcélok és kimenetek meghatározása a tradicionális tantervkészítési gyakorlat értelmében általában kiemelt (evidens) feladat. A jelenlegi tantervek többségében a Global Standards-ek céljai megfogalmazást nyernek, ám vannak olyan új, inspiráló cél-szempontok, amelyek átgondolása mindenképp indokolt:

- „…A képzési módszerek meghatározása, valamint annak leírása, hogy miképpen esnek ezek egybe a szociális munkás diákok kognitív és affektív fejlődésével.
- …Történjen utalás arra, hogy a szociális munkás gyakornokok miképpen válnak képessé egy kezdő szintű szaktudás elsajátítására, továbbá a szociális munka értékeinek, ismereteinek és készségeinek önrekflektív alkalmazására a gyakorlatban.
- Legyen utalás arra, hogy a képző program miképp illeszkedik a nemzeti és/vagy régionális/nemzetközi szinten meghatározott szakmai célkitűzésekhez, s hogy miként felel meg a helyi, nemzeti és/vagy régionális/esetleg nemzeti fejlesztési szükségleteknek és prioritásoknak.
- Mivel a szociális munka nem légüres térben működik, a képzési programnak tükröznie kell a globális szintű, egymást befolyásoló kulturális, gazdasági, kommunikációs, társadalmi, politikai és pszichológiai jelenségek hatásait.
- …Térjen ki a képzési program célkitűzéseinek és az elvárt kimenetek (eredmények) elérését szolgáló önértékelés kialakítására.
- Törekedjen a külső (más iskolák, más szakemberek, szakmai szervezetek és más diákok általi) értékelésre is, amennyire ez megoldható és pénzügyileg kivitelezhető. Történhet ez egyenrangú külső moderátor vezetésével írásban és szóban, és/vagy írásbeli dolgozatok, disszertációk (szakdolgozatok) elemzésével, és a tantervek külső szakemberek (volt diákok) által történő elemzésével és értékelésével…" (Sewpaul - Jones 2004, pp. 495-496)

A Global Standard-ek láthatóan az iskolai szinten megfogalmazandó képzési célok tekintetében is következetesen kiállnak egyrészt a szociális munka értékei szerinti tevékenység mellett, másrészt elvárják, hogy a célok igazodjanak a globális (egy, közös világban élünk) valóság sajátos viszonyaihoz. Vállaljanak fel kritikusságot a társadalmi jelenségek vonatkozásában, és reflektáljanak rugalmasan az újabb és újabb szakmai kihívásokra, legyenek azokkal adekvátak, hogy a szociális munka perspektivikusan az emberi jogok szakmájává tudjon válni (Budai 2006). Harmadrészt erősítsék fel a diákok – mint szolgáltatás megrendelők - képzésben betöltött szerepét. Ezek aláhúzzák mind a tapasztalat-alapú tanulás, mind a reflektív professzionalizmus, vagy éppen a konstruktivizmus szellemiségének követelményét és lehetőségét a szociális munkás képzésben (Gibbons – Grey 2002, Kolb 1984, Schön 1987, Parton – O'Byrne 2000, 2006 stb.).

A tantervfejlesztő stábnak ezen a ponton érdemes tehát a Global Standards-eket összevetni a hazai kimenti szabályozást megtestesítő képzési és kimeneti követelményekkel, továbbá saját, korábban definiált céljaikkal. Bizonyára lesz több azonosság, és bizonyára több pont további gondolkodásra késztethet.

A Global Standard-ek tantervről szóló alfejezete is részletes szempont-rendszerrel operál. Felhívja a figyelmet az iskolai *képzési célok, az elvárt kimenetek és a tanterv más részeinek (program, képzési tartalom, alkalmazott tanulás-irányítási stratégiák, módszerek, a képzés szervezése, eszközei, az értékelés stb.) tantervekben érvényesítendő kongruenciájára.* Hangsúlyozzák a tanterv adott helyen (iskolában) történő megvalósíthatóságát, amely szoros kapcsolatban kell legyen adott település, térség, régió társadalmi, kulturális, gazdasági, demográfiai, szociális összefüggéseivel, problémáival, hagyományaival, a különböző etnikai csoportok jelenlétével, életével. Kiemelten a diákok kritikus gondolkodására, a gondolkodási attitüdök fejlesztésére hívnak fel; azaz hogy a tantervben világosan meg kell fogalmazni, hogy miképpen lehet a képzési folyamatban nyitottá tenni a diákokat az új tapasztalatok, paradigmák tekintetében, és hogy idővel elkötelezettek legyenek az élet-hosszan tartó tanulás (lifelong learning) iránt.

A sztenderdek részletesen foglalkoznak a terepen folyó képzés követelményeivel. A terepen folyó képzés eredményessége érdekében felhívják a figyelmet *a képző iskola és a terep-intézmények közötti konkrét és jótékony hatású szakmai és tudományos együttműködésre* (tereptanárok szisztematikus bevonása az iskolai keretek között folyó kurzusok vezetésébe, tantervfejlesztésbe, az elméleti tanárok gyakorlatban való alkalmazására, a különböző szakmai fejlesztési tervek elkészítésében, kivitelezésében, projektek vezetésében stb.), amely biztosítéka a képzési célok és a tanulási lehetőségek komplexitásának. Amennyiben lehetséges, az együttműködés kiterjedhet a szolgáltatást felhasználók körére is – hangsúlyozza a Global Standards. A különböző iskolai tantervekhez kapcsolódóan fontosnak tartanak egy olyan „vezérfonál" kimunkálását és alkalmazását a tereptanárok számára, amely a gyakorlatok sztenderdjeit, eljárásait, az értékelő munka különböző konkrét folyamatait és formáit tartalmazzák.

Végezetül kihangsúlyozza a rendszer-jellegű tanterv- és képzésfejlesztés állandó, reflektív folyamatának tantervben történő rögzítésének fontosságát (ld. korábban!) (Sewpaul - Jones 2004).

A képzés szereplői

A szociális munkás képzés sokténye zős és sok-szereplős arénájában kiemelten kezelendők *a képző stábokkal és a képzésben résztvevőkkel szemben támasztott elvárások.* A Global Standards-ek két vonatkozó alfejezetéből az első egyértelműen kinyilvánítja, hogy a szociális munkás-képző iskolák stábjainak szakmai minőségi szinten kell állniuk, azaz az adott országban a szociális munka fejlődési státusza szerinti kvalifikációval kell bírniuk. Különösen fontos az adott ország hangsúlyozása, hiszen például, mert ha a magyarországi szociális munka minőségére és viszonyaira utalunk, és ha a hazai szakma jelenlegi státuszából és presztizséből indulnánk csupán ki, akkor ez nem lenne túlzottan szerencsés, vagy nem lenne elegendő, hiszen a képzés összes problémáját és diszfunkcióit tekintve is ma jobb helyzetben van, mint a szociális ellátás, és intézményrendszere. Jól jellemzi e helyzetet, hogy míg egyes képző stábok és erre létrejött grémiumok mára már MA (mester) szakokat tudtak akkreditáltatni (Szociálpolitika, Szociális munka és Egészségügyi szociális munka), addig sem a szaktárca illetékesei, sem a szakmai szervezetek, egyesületek nem tudják meghatározni, hogy milyen intézményekben, szervezetekben és munkakörökben lehet majd a nem is olyan távoli időben az MA szinten végzett, friss diplomásokat alkalmazni.

A sztenderdek egyértelműen elvárják, hogy *a képző stábok tagjai kapjanak lehetőséget a tantervi célok, a szándéknyilatkozat, a képzési kimenetek és minden olyan fontos kérdés megalkotásában,* amelyet maga a stáb fontosnak tart. A stábtagok kapjanak folyamatos támogatást szakmai fejlődésükben, különös tekintettel a szociális munkáról alkotott tudás (Budai 2006), a tanítás és tanulás-irányítás gyakorlati kérdéseiben, a szociálpolitika hatásainak elemzésében, értékelésében és a szociális munka gyakorlatának kutatásában és publikálásában. Világos, egyenlőségi alapú „politikát", viszonyulást vár el a stáboktól az új tagok, és a tereptanárok rekrutálása és kinevezése tekintetében; a nemi, faji, etnikai, és a másság különböző vonatkozásaiban.

Már többször felhívtuk a figyelmet a képzésben résztvevők nagyobb körére, a képzést – mint szolgáltatást - közvetlen megrendelőkre, a *diákokra* és az ő *képzésben betöltendő, megnövelendő szerepükre*. A Global Standards-ek kiindulásul igen lényegesnek tekintik a felvételi kritériumok és eljárások világos meghatározását, ami talán jó alapot jelenthet Magyarországon, hiszen ma úgy látszik, hogy az általános felsőoktatási ernyő alá becsatornázott felvételi eljárás a szociális munkás képzésben - érthető okok miatt – nem megoldott és nem megnyugtató helyzetet eredményezett. A képzési és a szakmai közvéleményben – helyesen - tovább zajlik a vita, hogy miképpen lehet e képzésre jelentkezőket megfelelő módokon és eszközökkel szűrni. A több korábbi – és igen sok energiát jelentő - kipróbált felvételi eljárás ellenére jelenleg még nincsenek olyan szisztémák, módszerek, amelyek segítségével kielégítőbb helyzet teremtődne. Mindezzel együtt kellene kezelni azt is, hogy miképpen lehetne csökkenteni a kisebbségi csoportok alul reprezentáltságát a szociális képzésekben.

A tanulásirányítási technikák tekintetében a sztenderdek fontosnak tartják egyfelől a diákok közötti egyenlőséget nemi, faji, kulturális, életkori, családi, fizikai állapota, társadalmi-gazdasági státusza, etnikai, nyelvi, vallási, politikai és szexuális orientációja stb. tekintetében. Másrészt el kell fogadni, hogy a diákokat orientáló, az egyes kurzusok meg/kiválasztását jól támogató, a diák prezentációk elvárásait, módszereit, a diákok szakmai rátermettségének és tevékenységének értékelését bemutató, a karrierútjuk tervezését elősegítő *diák tanácsadó szolgálat* létrehozása és működtetése is a *képzés része*.

Hangsúlyt kellene tenni a diákok képzésben betöltött szerepének újragondolására, hiszen nem passzivitásra ítélt „hallgatókkal" dolgoznak együtt a tanárok (ezért használja a szerző a diák, vagy gyakornok fogalmat). Hanem az ő egyéni szükségleteikre, motivációikra építve kell magasabb rendű interakciókra, a szociális munkában oly fontos személyközi kapcsolatokra jutni, így lehet bevonni őket a társadalmi valóság alaposabb vizsgálatába és a szociális helyzetek, problémák mélyebb megértésébe és azok kezelésébe (vö: projekt-oktatás, Budai 2007).

Legyen itt egy példa arra, hogy miként emelhető be a diák/gyakornok tapasztalata tananyagként a képző folyamatba, vagy miként válhat adott kérdés tanárává, miként kerülhet professzionális szerepbe. Nemrégiben első-éves szociális munkás diákok két végzős társukat interjúvolták meg egy tanórán. A szociális munka szinte valamennyi fontos területe a beszélgetés fókuszába került. Pl: Mi volt a nehezebb az intenzív gyakorlatukon, az ő (gyakornoki) személyiségük elfogadtatása a kliensekkel, vagy a kliensek helyzetének, életének, működésének megértése (önmaguké volt a nehezebb!). Mit üzennek a végzősök a kezdőknek: legyenek kritikusak, járjanak nyitott szemmel, lássanak, ne csak nézzenek stb. A jó hangulatú, nyílt, őszinte diskurzus során a kortársak hitelessége kapott primátust, a tanár „csak" a kereteket nyújtotta ehhez.

Befejezésül kimondható tehát: a *képzés kerete, azaz a tanterv és problematikája csak a képzés egészében, összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban rendszerszemlélettel értelmezhető*.

Ami nem más, mint curriculum szemléletű tantervfejlesztés, és nem más, mint *a képző folyamat egészének rendszeres, szisztematikus, reflektív fejlesztése.*

Bibliográfia

Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei (1990): *Esély*, 4, 62-70. old.

Barr, A. - Gosby J. (1999): *Tanterv és kurzusfejlesztés.* In: TEMPUS FECCC tanármobilitási program, 25 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.

Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest

Benner, P. (1984): *From Novice to Expert*. California: Addison-Wesley.

Bognár M.(1996): A szociális képzés curriculum-fejlesztési alternatívái. In: Budai I, Somorjai I., Tordainé Vida K. (szerk): *Szociális képzés európai szinten - hazai viszonyok között*. Esztergom, 54-59. old.

Budai I. (2004): „…szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba…" *Esély*, 1. szám, 61-79. old.

Budai I. (2006): A szociális képzések fejlesztésének követelményi Magyarországon I. *Esély*, 6. szám. 62-88. old.

Budai I. (2007): A szociális képzések fejlesztésének követelményi Magyarországon II. *Esély*, 1. szám, 84-109. old.

Coulshed, V. (1993): Adult Learning: Implications for Teaching in Social Work Education. *The British Journal of Social Work*, Vol. 23, pp. 1-23.

Dewey, J. (1938): Experience and Education.: Macmillan-now Palgrave, New York.

Doel, M., Shardlow, S., Sawdon, C., and Sawdon, D. (1996): *Teaching social work practice*. Arena, Aldershot.

Germain, C., B. - Gitterman, A. (1980): *The Life Model of Social Work Practice*. Columbia University Press, New York.

Gibbons, J. - Gray, M. (2002): An integrated and experience-based approach to social work education: the Newcastle model. *Social Work Education*, 2002, Vol. 21, N. 5. October, pp. 529- 550.

Hemeyer, D. (1985): Curriculum Theories. In: T. Husen and N.Postletwaite (eds.) *The international encyclopedie of education.* Pergamon Press, Oxford, pp. 1204-1207.

Kelly, A., V. (1999): *The Curriculum Theory and Practice*. 4th ed,: Paul Chapman Publishing Ltd. A Sage Publications Company, London, Thousand Oaks, New Delhi.

Kerr, J., F. (ed.) (1968): *Changing the Curriculum.* University of London Press, London.

Kolb, D., A. (1981): Learning Style and Disciplinary Differences. In: A. Chickring (ed). *The Modern American College*. Jossay-Bass, San Francisco.

Kolb, D., A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Körkérdés a szociális munkás képzésről – 1992, (1993): *Esély*, 4, 93-98. old.

Miller, J., P. - Seller, W. (1985): *Curriculum, perspectives and practice*. Longman, New York, London.

Parton, N. - O' Byrne, P. (2000): *Constructive Social Work. Towards a New Practice*. Palgrave, Houndmills, Basingstoke, New York.

Parton, N. - O'Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély*, 1. szám, 47-66. old.

Pincus, A. - Minahan, A. (1973): *Social Work Practice. Model and Method*. Peacock Publishers, Itasca, Illinois.

Schön, D., A. (1983): *The Reflective Practitioner,* Temple, Smith, London.

Schön, D., A. (1991): *Educating the Reflective Practitioner*. Oxford Jossey-Bass Publisher, San-Francisco.

Sewpaul, V. and Jones, D. (2004): Global Standards for Social Work Education and Training. *Social Work Education – the international journal*. Vol. 23., N.5. October. pp. 493-514.

Shane, H., G. - Tabler, B. (1987): New approach in curriculum palnning. In: G. Hass, (ed). *Curriculum planning. A new approach*. Allyn and Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto, pp. 56-86.

Skillbeck, M. (1976): *School based curriculum development in Open University Course* 203, Unit 26, Open University Press, Milton Keynes.

Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann, London.

Stubs, P. (1996): *Trends in Social Work Education and Training in five Central and Eastern European Countries.* University of Zagreb, Zagreb.

Szöllősi G. (szek.) (1997): *A nyíregyházi mérföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól* Iskolaszövetség, Budapest.

Gyakorlat, tapasztalat és reflexió: egy tereptanár gondolatai

Horváth-Lindberg Judit [7]
A szöveget gondozta: Somorjai Ildikó

Hátterem

Iskolai pályafutásom, egyetemi végzettségem nem a szociális munkásé. De munkáim, szakmai tevékenységem mégis efelé vitt, több évig foglalkoztam a menekültüggyel, s az utóbbi években az idősgondozás különböző formáival. E munkákban sokszor a szociális munkás szerepét töltöttem be, különbözőképpen, különböző nívón. Vannak tapasztalataim a szociális terepmunkában, a közösségi szociális munkában, természetesen ezekben előfordult az egyénekkel végzett esetmunka is. Svédországba érkezett menekültekkel dolgoztam, olyan emberekkel, akik nagyon különböző traumákon mentek keresztül. A menekültügyben dolgozók számára kézikönyvet állítottam össze, s ebben szerzőként is közreműködtem. Van tapasztalatom az idősek információs centrumainak, információ közvetítő hálózatának kiépítésében, különböző aktivitásokat kínáló klubjaik felépítésében és a hozzátartozókat támogató programok vezetésében.

Bekapcsolódtam a szakmai képző és támogató rendszer munkáiba is. Óraadó tanár voltam**,** többek között a Stockholmi és Uppsalai Egyetemen**,** terepszupervíziót tartottam különböző formában személyeknek és professzionális szakmai csoportoknak. Legalább tíz szociális munkás gyakorlatát vezettem, mint tereptanár, s konzulensként kísértem pszichológiai szakdolgozatokat, melyek a menekültek traumáival és támogatásukkal foglalkoztak. Szociális munkás gyakornokaim legtöbbje a Stokholmi Egyetem Szociálismunkás Képző Főiskolájáról jött (Stockholms Universitet, Socialhögskolan i Stockholm), de néhányan egy stockholmi alapítvány, a Sköndalsinstituet szociálismunkás képzését követték.

Mindezeket azért tartom fontosnak, így előljáróban megfogalmazni, mert bármily különböző tevékenységek voltak, *mindegyikben az elmélet és gyakorlat között hidat építő, közvetítő szakemberként dolgoztam, s a munkamódszerem következetesen a reflexió volt.*

Miért a reflexió?

Az írás, mint a reflexió módszere

Maria Hammarén fogalmazta meg azt, hogy az írás a reflexió, a tükrözés egyik módszere. Ez a kijelentés a szociális munkások számára azért is fontos, mert szakmai tevékenységük alapját képezi.

A szociális munkás gyakornokokat az egyetem arra szólítja fel, hogy gyakorlati idejük alatt írjanak naplót, melyben leírják reflexiójukat, gondolataikat és azokat a történéseket, melyeknek résztvevői voltak, illetve azokat a helyzeteket, amelyeket megfigyeltek. Ezek a feljegyzések nem a tanároknak készülnek, nem beadandók, személyesek. Amikor, a gyakorlat tapasztalatait összegzik a diákok egy dolgozatban, esszében, ezek a naplófeljegyzések olyan információkat tudnak adni, melyekre az összegzés írásakor már nem emlékeznek, vagy, nincsenek tudatában annak, hogy azt a dolgot valaha is tapasztaltak.

[7] A szerző a projekt svédországi (solnai) koordinátora volt. Az idézett szövegeket a szerző fordította.

Maga az írás folyamata arra ösztönöz, hogy „írd le, amit nem tudtál, hogy tudsz”, kéri a gyakornokoktól Maria Hammarén. A svéd iskolarendszerben, és minden valószínűség szerint sok más iskolarendszerben is él az a felfogás, hogy „a gondolat megelőzi a nyelvet, így a nyelv – többé-kevésbé – a gondolat jól idomított szolgálója. Valójában esztétikai dimenzió, amely nyomatékosítja a jelenidejűséget, s a nyelvvel való munka, mint maga is reflexió, történetesen a ma sokszor alkalmazott oktatástól eltérő eszményhez, a klasszikus oktatási eszményhez tartozik.” (Hammarén 2006, p. 25)

Szellemi tevékenység tehát, ahogy dolgozunk a nyelvvel, megformáljuk esztétikailag is a megélt dolgot, formába öntjük.

De mi is a reflexió? És mi az, ami mássá teszi a tapasztalatot, ha az ember ír?

A belső dialógus: az ember beszélgetése önmagával. A külső dialógus az a nyilvános beszélgetés, melyet mással, vagy másokkal folytatunk. Az írás egyrészt fegyelmezetté tesz, másrészt, mint a reflexió módszere, megerősíti a külső és belső dialógusunk közötti kapcsolatot.

> „Azáltal, hogy a belső dialógusunk a munkával van kapcsolatban és ez a belső megfogalmazás kifejeződik egy külső dialógusban is, vagyis hangosan kimondható, a demokrácia alapvető kérdésévé is válik. Addig, amíg a belső megfogalmazás nincs élő kapcsolatban a külső dialógussal, nem vagyunk abban a helyzetben, hogy befolyásolni tudjuk a munka világának fejlődését.” (Hammarén 2006, pp. 31-32)

> „Az írás, mint írásbeli reflektálás arra is szolgálhat, hogy elhárítsa a cselekvés vázlatos természetét. Megtanuljuk jobban megismerni partnereinket. Megtanulhatjuk elválasztani a valódi, mennyiségi változásokat a mindennapi változatoktól. Egyszóval tudatosan dolgozunk a gyakorlati élettel és annak tevékenységeivel.” (Hammarén 2006, pp. 31-32)

A szociális munkás, akár individuális ügyekkel, akár közösségi munkával, netán csoportban, egyszóval bármely környezetben dolgozik, belső dialógusaival, reflexióival érzékeny, az emberre fogékony hangszerré teszi önmagát. Enékül az érzékenység nélkül nagyon nehéz jól végezni a szociális munkát, mert hiába vannak megadva a munka keretei, a törvények, rendeletek, szakmai szabályok, a szociális munka mindig emberi kapcsolatokról szól. Emberi érzésekről, problémákról, emberi kapcsolatokról, ahol a szociális munkás fölényben van a klienseivel, vagy a közösségi munka helyszíneinek reprezentánsaival szemben. A külső dialógus tükörképe lesz a belső dialógusnak, mely megadja a résztvevő személyek kommunikációjának alaphangját.

A szociális munkás egyik feladata, hogy hivatalos feljegyzéseket, szakvéleményeket készítsen, bizonyos nyelvi és tartalmi kereteken belül. E dokumentumoknak objektíveknek és semleges hangúaknak kell lenniük, nem utolsó sorban azért, hogy ne sérüljenek az érintettek emberi jogai, de azért is, hogy bárki, akinek joga van bepillantani a munkafolyamat során megszületett dokumentumokba, tiszta képet tudjon kapni a szakmai tevékenység előrehaladtáról. De, ha az emberek csak ezen a nyelven kommunikálnának, az emberi kapcsolatok és azok beszédbeli reprezentációi nagyon hidegek és szegényesek lennének.

Véleményem szerint a reflexiót megtanítani – a szokásos akadémiai metódussal – nem lehet. De azzal, hogy az akadémiai környezetben ugyanúgy, mint ahogy a gyakorlati munka helyszínén lehetőséget adunk, bátorítjuk és el is várjuk a diákjainktól, hogy mind gondolatban, mind írásban reflektáljanak a körülöttük lévő világban, környezetükben szerzett tapasztalataikról, egy olyan szociális munkás gárdát tudunk nevelni, akiknek lehetőségük van demokratikus alapelvek szerint dolgozni, és akik befolyásolni tudják közvetlen környezetük, de hosszabb távon a társadalmi kommunikáció alaphangját is.

Mi a tudás?

Ingela Josefsson (2002) a tudás fogalmát nem tekinti eredendően tudományos fogalomnak, hanem egy olyan fogalomnak melynek jelentését mi magunk határozzuk meg, a használat kontextusához kapcsoltan. A „Mi a tudás?" című tanulmányában az orvosi foglalkozásból indul ki, de e sorok írója úgy látja, hogy a kérdésfeltevései más, felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokra is érvényesek. Az általa vezetett kutatásba bekapcsolódó, csakis gyakorló orvosokból álló csoport tagjaival három éven keresztül folyamatosan találkozott és azzal a témával foglalkoztak, hogy hogyan lehet az elméleti megalapozottságú orvostudomány és a humanisztikus megközelítés között hidat építeni. A kiindulópontjuk az a meggyőződés volt, hogy az orvosi hivatás egy mélyen humanitárius foglalkozás. Olyan, egymástól nagyon különböző problémákat vitattak meg, amiket nem lehet egyszerűen megoldani pusztán a teoretikus alapokra építve, hanem szükség van egy jól megalapozott ítélőképességre, ahhoz, hogy az orvos el tudja végezni munkáját. Mindezt a gyakorlati orvoslásban, ahol a gyógyító tevékenység eredménye gyakran előre nem kiszámítható. Lényegében azt kereste, hogy ez a jól megalapozott ítélőképesség mire épül, vagy mi is az alapja. Utal arra is, hogy ez a filozófiai jellegű, ámde nagyon is konkrét következményekkel bíró kérdésfeltevés Arisztotelésztől származik, amikor a „gyakorlati bölcsesség" fogalmának jelentését kívánta megfogalmazni és megpróbálta egyesíteni a teóriát és a praxist. Belátható, hogy ez történik a szociálismunka terepgyakorlatainál is, mert a képző intézményben történő elméleti ismeretek, tudások átvitele a gyakorlatba csakis ott, a gyakorlatban történhet meg. De továbbra is fenn áll az a kérdés, hogy mi is a tudás?

A mi tudásképünk Platóntól, Szókratésztől és Arisztotelésztől származik. Platón és Szókratész szerint, – leegyszerűsítve – tudásnak lehet nevezni azt, amit pontosan és precízen, kellő részletességgel meg lehet fogalmazni. Ez az „állítani tudás" (propositional knowledge). Minden más csak vélemény. Arisztotelész, Platón tanítványa, bírálta ezt a látásmódot és az volt a véleménye, hogy „tisztában kell lennünk avval, hogy mind a teória, mind a gyakorlati tudás területének joga van arra, hogy tekintetbe vegyük sajátosságaikat és e szerint a különleges előfeltétel szerint bánjunk velük. Az helyénvaló, hogy a teoretikus tudásterületen olyan pontosan és specifikusan írjuk le fogalmainkat, ahogyan csak lehet. De amikor a gyakorlati tudásterületről beszélünk, akkor más feltételekkel kell dolgoznunk" (idézi Ingela Josefsson 2002, p. 237.) A magyar származású Polányi Mihály „Személyes tudás" című írásának az a kiindulópontja és célja, hogy kimutassa „a teljes objektivitás, amit az egzakt tudományoknak tulajdonítanak, káprázat és valójában hamis ideál. De nem fogom a szigorú objektivitást, mint ideált anélkül elutasítani, hogy ne állítanék a helyére valamit, amiről azt hiszem, hogy méltóbb tárgya lehet az értelmes elköteleződésnek: ez pedig az, amit 'személyes tudásnak' nevezek." (Polányi 1994, p. 43) Ezzel a megközelítéssel két újabb és eléggé fontos dolgot lehet beemelni a szakmai gyakorlatba, nevezetesen a személyesség fontosságát a megismerésben és a tárgy iránti elköteleződést.

Ingela Josefsson érdeklődése ezen kérdések iránt akkor ébredt, amikor bizonyos foglalkozásokat „datorizáltak", vagyis számítógépre vitték át az információkat, melyek a személyes kommunikációt több esetben helyettesítették, vagy teljesen kiváltották. Ekkor vetődött fel a kérdés, hogy ez a folyamat hogyan befolyásolta, és milyen hatással volt a folyamatban résztvevő tisztviselők professzinális tudására. Sokan, akik a szociális szférában, betegbiztosítónál, vagy az egészségügyben dolgoztak es részt vettek a datorizációs folyamatban, úgy látták, hogy „nyelvhasználatuk és kifejezőképességük megváltozott, valamint szaktudásuk szimplifikálódott és fantáziájuk szegényesebb lett, az után, hogy már egy hosszabb ideje számítógéppel dolgoztak." (Josefsson 2002, p. 230)

A „mesterséges intelligencia” technikája sokat fejlődött ebben az időszakban és többek között úgy akarták kihasználni az új technikát, hogy egy „szakértői rendszert” akartak felépíteni.Ez a szakértői rendszer tulajdonképpen egy komplex és gépesített rendszer lett volna, mely - az eredeti gondolat szerint - helyettesíteni tudta volna a nagy tudással rendelkező személyeket, vagy csoportokat. De ahhoz, hogy az embereket gépekkel lehessen helyettesíteni, arra van szükség, hogy az emberek szakmai tudását és személyes tudását le lehessen bontani, nagyon részletes módon le lehessen írni, hogy azok minták és szabályok formájában, a „ha, akkor” digitalizált rendszerében áttehetők lehessenek a gépekre. És ekkor megint felvetődik a kérdés: Milyen lehetőség van arra, hogy alaposan és pontosan le tudjuk írni szakmai tudásunkat?

Ingela Josefsson leír egy megtörtént esetet. Nagy-Britanniában egy biztosító társaság három kárszakértője egyidejűleg akart nyugdíjba menni. E dolgozóknak a tudása és tapasztalata nagyon értékes volt a vállalatnak, és a vezetőség nem akarta, hogy mindez elvesszen, amikor a dolgozók nyugdíjba mennek. Nagy kérdés volt tehát, hogy hogyan lehet a tudásukat megmenteni és átmenteni az utódok számára. A vezetőség azt gondolta, hogy ki kell alakítani egy szakértői szisztémát, amely az új technika segítségével fogja majd dokumentálni a szakértők tudását. Alkalmaztak egy úgynevezett „tudás-felmérőt”, akit azzal a feladattal bíztak meg, hogy „tankolja le”, vagyis szívja le és rögzítse ezeknek a kárfelmérőknek a tudását. A valóban nagy tudással rendelkező kárfelmérők le tudták írni a munkájukat, mindaddig, amíg az alkalmazott szabályozókról beszéltek. De arra a kérdésre, hogy tulajdonképpen, hogy mit csináltak a munkájuk végzése közben, nem tudtak válaszolni. Csinálták, de megfogalmazni nem tudták, sőt a történtek után kifejezetten tudatlannak érezték magukat. Nemcsak, hogy nem tudták személyes tudásukat személyeknek átadni, még az a tehetetlenség is nyomasztotta őket, hogy nem tudják verbalizálni tevékenységüket, s ez depresszióssá tette őket. (Josefsson 2002, p. 231)

Így van ez sok foglalkozásnál, s így van ez nem utolsó sorban velünk is, a szociális munkás gyakornokok tereptanáraival. Egy részét a munkánknak le tudjuk írni, írásban rögzített törvények, rendeletek alapján dolgozunk, sőt le tudjuk írni az intézményi struktúrát is, meg munkaköröket, felelősségeket is. Sokszor meg tudjuk indokolni azt is, hogy mit miért csinálunk, de nagy része tereptanárságunknak abból áll, hogy végezzük a dolgunkat, és láthatóvá tesszük, „mutatjuk” mit csinálunk különböző munka-helyzetekben, anélkül, hogy pontosan meg tudnánk mondani, miért csináljuk, amit csinálunk úgy, ahogy csináljuk.

Az egyetemeken, főiskolákon, vagyis az akadémiai világban még mindig az az elfogadott tudás, amit egy körülhatárolt, pontos nyelven le lehet írni, és szabályokkal alá lehet támasztani, törvényszerűségeit meg lehet határozni. Amit a jövendő szociális munkás megtanul egyetemi képzése alatt, nagyrészt teória, sok egyetemen egy hosszú lista mindarról, amit a szociális munkásnak tudnia kell, gondolnia kell a különböző szituációkban munkája folyamán. Mintha a diákokba bele lehetne táplálni minden tudást ugyanúgy, mint ahogy az adatokat be lehet táplálni a számítógépbe! De a számítógép csak azt a „munkát” tudja elvégezni, amelyre beprogramozták, míg egy tapasztalt szakember akkor is tudja, hogy mi a teendője, amikor egy előre nem kiszámítható szituációba kerül, előre nem látott feladatokat kell megoldania. „A felsőoktatás arról szól, hogy a diákokat arra trenírozza, hogyan kell a világot rendszerbe foglalni, a jelenségeket kategorizálni, azaz a diák arra figyeljen fel, ami hasonló a dolgokban. De amikor a diák befejezte tanulmányait és kikerül a valós, gyakorlati világba, akkor azt kérik számon tőle, hogy képes legyen felismerni különbözőségeket, azt, ami egyedi, legyen is az egy tanulóval, vagy pacienssel való találkozás.” (Josefsson 2002, pp. 233-234) Ez természetesen a szociális munka valósága is, legyen az egy kliens individuális története vagy egy szituáció, mellyel a szociális munkás professzionális tevékenysége során találkozik.

Már Arisztotelész is úgy vélte, hogy az a képesség, hogy az ember meg tudjon különböztetni dolgokat, és hogy jól fejlett megfigyelőképessége legyen, az bennfoglaltatik a szakmai tudásban, annak központi része. Ez arról is szól, hogy az ember fejlesztheti tudását, fantáziáját is, de nem utolsó sorban függ a megközelítéstől is. Lényegében Arisztotelész visszahelyezte az érzelmet, mint a tudás területéhez tartozó dolgot. Minden tudás fontos része a tudományos tudás és a művészi tudás, a maga egységében. Valójában – mondta Arisztotelész és utal rá Josefsson – „a legtöbbet abból lehet tanulni, ha az ember otthonos a görög tragédiákban."

> „Amikor az ember ott ül, nézi a drámát, részben ítéletet alkot, részben az érzéseivel van elfoglalva. Ami fontos a számunkra az az, hogy állandóan fenntartsuk, folyamatosan ápoljuk érzékenységünket. Ennek egy útja lehet a kritikus reflexió megfogalmazása és a dolgok visszatükrözése. Az iskola és a felsőoktatás egyik feladata valójában az, hogy megalapozza állampolgárai műveltségét." (Josefsson 2002, pp. 239-240)

Ez egy lehetősége annak, hogy értelmet és tartalmat adjunk a műveltség és képzettség fogalmának." A képzettség nem azzal alapozódik meg, hogy a diáknak 122 művet kell elolvasnia görögül, hanem azzal, hogy valamilyen módon viszonyuljon ahhoz a világhoz, melyben élünk, megfelelő módon igyekezzen kibontakoztatni azt a gyakorlati bölcsességet, mely lehetővé teszi a célokkal teli értelmes élet megtalálását." (Josefsson 2002, pp. 239-240)

Tanulás tapasztalaton keresztül

Paul Moxnes (1984) a tapasztalaton keresztüli tanulás négy stádiumát írja le:

1. Cselekedet, konkrét tapasztalat.
   Mi történik?
2. Megfigyelés, reflexió és elemzés.
   Mi történt? Miért történt? Mit jelent ez?
3. Absztrakció, általánosítás és értékelés.
   Milyen következtetést lehet levonni? Mi volt a jó, vagy hasznos? Mi az, amit tanultam?
4. Az újabb cselekvés módosítása a tapasztalatban megtanultak alapján.
   Hogyan tudom használni, amit megtanultam? Most mit teszek?

Különbözőek vagyunk, vannak, akik azonnal megértik, hogy hogyan lehet tapasztalatukat általánosítani, míg másoknak hosszú idő kell, ahhoz, hogy eljussanak, ha eljutnak egyáltalán az általánosításig. A közösségi munka folyamán – mint más munkaterületeken is – azonban vigyáznunk kell az általánosításokkal. Sok szociális munkás a terepen úgy érzi, hogy sok tapasztalattal rendelkezik és „tudja", hogy hogyan kell dolgoznia. De sokaknak van csak másodlagos, vagy nagyon korlátozott tapasztalati háttere, amikor szociális munkásként kezdenek el dolgozni. „Ilyenkor lehet, hogy bizonyos előre megalkotott vélemény, előítélet, vagy hozzáállás az, ami az általánosítás alapját képezi. Mielőtt az ember egy ilyen szituációban „valóban" megtanul valamit, először az kell, hogy meg kell szabadulnia előre megalkotott sémáitól, azaz meg kell tanulnia, hogy sok minden nem úgy van, ahogy hitte. Az előzetes tudástól való megszabadulás folyamata nagyon nehéz, és nem is biztos, hogy ezt a folyamatot oly sok minden választja el egy terápia tapasztalati folyamatától. Azok az érzések, melyeket a terápiával kapcsolatban szoktak emlegetni – a tehetetlenség érzése, gyámoltalanság, szorongás, zavarodottság érzése, vagy a depresszió – mind benne vannak az előzetes tudástól való elválás folyamatában. (Moxnes 1994)

Meta-tanulás

A gyakorlati idő alatt (sőt a gyakorlat előtt és után, a munkahelyen, vagy magában az intézményben) a gyakornok olyan tapasztalatokat is szerez, melyeknek semmi köze azokhoz a tapasztalatokhoz melyeket a formális képzési folyamatban kap. Ezeknek nincs szükségszerűen köze azokhoz a kurzusokhoz sem, amelyeken részt vesz, vagyis a tapasztalatok egy része kívül esik a kurzusok tartalmán és a hivatalos tanterven, tananyagon. Egyes szerzők ezt a tanulási formát meta-tanulásnak nevezik. „Ez a tanulási forma az, amit a személy – akit szakemberré képeznek – megtanul a kurzus tartalmán kívül. A meta-tanulás tehát magával a pedagógiai eljárással van kapcsolatban, azokkal az emberi működésmódokkal, melyekkel a diák tanulmányai során találkozik. Ezek a tanulás kapcsán felmerülő a problémamegoldási folyamattal hozhatók összefüggésbe, azzal, hogy hogyan működik együtt a tanárokkal, vezetőkkel, munkatársakkal. (Moxnes 1984. p.50) szerint ez a meta-tanulás a tradícionális iskolában mutatkozik meg leginkább, és felteszi a kérdést: Mi is az, amit a tanuló, egy tradicionális iskolában megtanul a tanulási anyagon kívül? A válasz az, hogy a tradicionális iskola belevési a diákba a hierarchikus struktúrát és az abban való működésmódot. A diákok megtanulnak alkalmazkodni a domináns személyekhez, akik fölényben vannak, és tekintélytiszteletet várnak el. Így van ez még akkor is, ha demokráciáról és a demokratikus alapelvekről beszélnek a katedráról, a meta-tanulás ezzel ellenkező tapasztalatot és tudást ad a diáknak. „Meta-tanulás mindig lesz, és sokszor ellene dolgozik az intézmény kimondott céljainak.” (Moxnes 1984. p. 51)

Érdemes áttekinteni és elemezni azt, hogy, hogy is van ez a szociális munkás gyakornokok esetében. A környezet, a munkahely légköre, esetünkben a gyakorlat helyszíne magatartásokat, alapértékeket kínál fel, melyek elősegíthetik, vagy megakadályozhatják a tudás elsajátítását és az ismeretek megszerzését. Léteznek tehát helyzetek, amikor a meta-tanulás a tanterv szerint közvetített anyag ellenében dolgozik, akadályozza a tudás elsajátítását a gyakorlóhelyen. Ekkor ellentmondásos kapcsolat van a megtanulandó anyag és a való élet között. Sokszor érzékelhető ez, sőt zavarba ejtő, de többnyire ilyen világosan nem tudatosul.

Ha a tereptanárnak vezető szerepe van az intézményben, s elismert szakemberként miért is ne lenne, és arról beszél, hogy milyen fontos a lényegi dolgokat megbeszélni a munkatársakkal, mielőtt egy döntés megszületik, de legtöbbször egyedül dönt, milyen hatással van ez a gyakornokra? Milyen vezetővé válik majdan a szociális munkás gyakornok maga? Az, amit a gyakornok megtanul nemcsak a megtanulandó tananyagtól függ, hanem „attól a folyamattól mely jellemzi a képzési folyamat egyéb sajátosságait. A képzés sohasem csak oktatásból áll, hanem mindig magában foglalja a meta-tanulást is.” (Moxnes 1984. p. 53)

Tanulni a mindennapokban

„A mindennapokban való tanulás az a tudáselsajátítás, mely az oktatási intézményeken kívül történik. Sok ember úgy tartja, hogy a legfontosabb dolgok, melyeket megtanult, nem az iskolán belül tanulta meg.” (Moxnes 1984. p. 53) De csak tapasztalaton keresztül tanulunk?

Argylis (1957) arra a következetésre jutott, hogy nem maga a tapasztalat a meghatározó. A meghatározó az, hogy a személy, aki ezt a tapasztalatot megélte, magáévá tudja-e tenni azt vagy sem. A fontos tehát az, hogy az egyes személyek, mit tesznek a tapasztalataikkal. Éppen ezért Argyris azt javasolja, hogy tegyünk különbséget kizárólag a tapasztalat és a „tanulni tapasztalaton keresztül” között. Ez a tapasztalat nagyon személyes és nagyon nehéz közvetíteni valaki másnak. „A tapasztalaton keresztül való tanulás elsődlegesen azt jelenti, hogy megtanulni valamit szociális kapcsolatokról, függőségekről, a szociális

viszonyokról, a dolgok szociális összefüggéseiről. Az ember, tudást szerez önmagáról és más emberekhez való viszonyáról, saját, emberek közötti működésmódjáról. Önismeretet, belátást és életbölcsességet csak úgy lehet megszerezni, hogy az ember az életből magából meríti hasznát." (Moxnes 1984 p. 56)

> „Tanulni tapasztalaton keresztül tehát nem azt jelenti, hogy tudást szerzünk a szó tudományos értelmében. Az, amit az ember tapasztalatain keresztül tanul meg, olyan tudást ad, mely nem feltétlenül, mint igazi tudás működik. Minden, amit az ember saját tapasztalaton keresztül tanult meg, elsődlegesen egy olyan tudás, amely a saját személyéhez kapcsolódik. Ez mindig magában foglal egy személyes elkötelezettséget, vagyis az egész ember, gondolataival és érzéseivel együtt benne van a tanulási folyamatban. Ezt a személynek magának kell kezdeményezni, még akkor is, amikor a stimuláció, a tapasztalatszerzésre ösztönzés kívülről jön. A felfedezés, megértés, a személyiségbe való beépítés és a fejlődés és a helyzeteken való úrrá levés, mind mind belülről jövő, s igencsak erőteljes hatású. Hatása van a viselkedésre, a környező világhoz való viszonyulására, a dolgokhoz való hozzáállására, magatartására és nagy valószínűséggel a tanuló személyiségére is. Csakis egyedül az egyes ember az, aki tudhatja, hogy az, amit tanul hasznára fordítható-e, vagy sem, abba az irányba viszi-e, ahová akarja és világosabbá tesz-e valamit a régi tapasztalataiból. Azt lehet mondani, hogy minden tapasztalati tanulásnak a magja megtalálható az értelem szóban. Amikor valaki valamit tapasztalaton keresztül tanul meg, s az a tudás átitatódott valamivel, ami értelmessé válik a tanuló személy számára, a személyiségbe építés eredményes lesz. A tapasztalaton keresztüli tudás és ismeretszerzés mindig egy folyamat, és soha nem adatgyűjtés". (Moxnes 1984, pp. 57 - 58).

A tapasztalaton keresztül szerzett tudás azzal kezdődik, amivel a tradicionális képzés leggyakrabban befejeződik, vagyis az önálló cselekedettel. A lépések sorrendje ebben a folyamatban az, hogy az ember először megérti a speciálisat egy adott szituációban, azután az általános alapelvet ismeri fel, amely alá ez a sajátos szituáció és más ehhez hasonló szituációk tartoznak. Amikor ez bekövetkezik, akkor nem marad más hátra, mint a tapasztalatban szerzett tudást használni, alkalmazni kezdeni új szituációkban. Valaki, amit így megtanult, most, ellentétben korábbi cselekedetével, előre tudja látni cselekedeteinek következményeit (Moxnes 1984).

Más szerzők is leírnak hasonló folyamatokat. Egyértelműen azt állítják, hogy egy személy egyes cselekedeteit megelőző időszakban kell, hogy legyen egy intellektuális folyamat, mely lényegében két lépésből áll: megfigyelésből és reflexióból, vagyis a jelenség önmaga számára való tükrözéséből, melyet egy másik folyamat követ, amelyet az absztrakció és az általánosítás jellemez. A szociális munka terepgyakorlatainál ez különös jelentőséggel bír, mert a képző intézményben megszerzett tudások alkalmazásának tapasztalata a gyakorlaton megvalósított önálló cselekvésekben nyilvánulhat meg, tereptanári „kísérés" mellett. A tereptanár gyakornokkal végzett tevékenysége a személyközpontú megközelítésben nyerheti el a legnagyobb hatékonyságot, tehát foglalkoznia szükséges a gyakornok személyével, de nem, mint lélekbúvárnak, hanem mint a gyakornok személyes tapasztalatait feltáró, s az arra építő szakembernek. De mi is a személyes tudás?

Mi a hallgatólagos, vagy néma (tacit) tudás?

„Néma tudás, az a tudás, melyet az ember logikus magyarázatokkal,nem tud teljesen nyelvi formába önteni." (Johannessen 1999, p. 20)

A „tacit knowledge”, a hallgatólagosan meglévő vagy más fordításban a néma tudás, központi fogalom volt a nyolcvanas évek Svédországában, amikor a professzionális képzettségek esetében a készségek, szakmai skillek természetéről szóló diskurzus előtérbe került. Az egyik kiindulási pont Polányi Mihály megállapítása volt. „Mi mindannyian többet tudunk, mint amit el tudunk mondani.” („we know more than we can tell”) (The tacit dimension, 1966). Polányi általánosan használja a „tacit knowing” vagyis a „hallgatólagosan”, vagy „némán” meglévő „képesség” megfogalmazást, mert ki akarja emelni ennek a kifejezésnek az aktív és személyes aspektusát. Sok mindent felismerünk, például arcokat, anélkül, hogy meg tudnánk mondani, mi volt az, amitől fel tudtuk ismerni az arcot.

> „A hallgatólagosan meglévő tudás művészete” magában foglal gyakorlati tudást, mely megragadható, például a szerszámok használataban: mi ügyesen használjuk ezeket, anélkül, hogy pontosan el tudnánk mondani, hogyan tesszük ezt. Polányi a készségek természetének vizsgálatánál példaként megemlíti az úszást, vagy a kerékpározást, mondván, hogy mindkét művelet megvalósítási gyakorlatában figyelembe kell venni egy sor olyan tényezőt, melyek nem szerepelnek a megvalósítási szabály megfogalmazásában. „Egy készségről tanúskodó folyamat végrehajtása közben egy sor olyan szabály érvényesül, amelyekről mint ilyenekről nincs tudomása a személynek, aki követi őket. (…) A mesterség szabályai hasznosak lehetnek, de nem határozzák meg a mesterség gyakorlását, maximák, amelyek csak akkor szolgálnak útmutatóul egy mesterséghez, ha integrálhatók a mesterség gyakorlati ismeretébe.” (Polányi 1994, pp. 95-96)

Thomas Kuhn (1970) a Polányi által használt „személyes tudás” fogalmát kiemelve azt állítja, hogy egy paradigma vezérelhet egy tudományos kutatást, megfogalmazott szabályok és feltevések nélkül, sőt magának a tudományos paradigmának nem is kell magában foglalnia a szabályok teljes sorozatának meglétét. Kuhn ehhez azt is hozzáteszi, hogy Polányi már kifejtett egy hasonló megközelítést, melyben azt állította, hogy „a tudós sikerének nagy része a tudós hallgatólagosan meglévő tudásától függ, melyet a gyakorlatban szerzett és melyet nem lehet világosan megfogalmazni.” (Kuhn 1970)

Molander az eddigiekhez viszonyítva jóval később írt tanulmányában (1992) azt írja, hogy ez a kérdés, vagyis a tudás kimondhatatlan és nem világosan kimondott aspektusaival való foglalkozás egyáltalán nem újkeletű. Abban gyökerezik, hogy hogyan lehet a bemutatás (presentation), a megmagyarázás (exposition), az elmélet (theory), az útbaigazítás (instruction) és gyakorlat (training) különböző formáit használni, hogy a tudást megtartsuk, fenntartsuk és tanítani is tudjuk. Majd mindehhez hozzáteszi „röviden, ez az egész, az elmélet és gyakorlat problémája.”

Miért olyan fontos ennyit beszélni a tudásról? – kérdezi Molander az említett tanulmányában. Megállapítja, hogy az olyan kifejezések, kifejezesek mint a hallgatólagosan meglévő tudás, a professzionális szakmai tudás, a „skill”, vagy szakmai készség, nem csak a tudásról szólnak.

> „Sokszor a hallgatólagosan meglévő tudás jelenségét is jobban ki lehetne fejezni más fogalmakkal, mint megértés, ügyesség, bizalom, a teljesítés biztonsága, a művészi szintre emelés, ítélőképesség, tehetség, figyelmesség, családiasság, tapasztalat, elkötelezettség. Vagyis a tudás fogalmát sokszor és sokféleképpen használjuk, ezért fontos, hogy felfigyeljünk arra, hogy a tudás, a nem tudás és a tudatlanság kérdése sokoldalú. (…) Valamit talán tudásnak nevezünk, hogy kiemeljük egy bizonyos tevékenység, vagy bizonyos gondolat szociális, politikai és episztemológiai státuszát. Látható, hogy a hallgatólagosan meglévő tudás fogalmát

néha így használják. A tudás fogalom túlságosan is kiterjesztett használatának egy következménye, hogy nem fordítódik elég figyelem arra, ami valaminek a nem tudása, s ez talán a tudás hiánya, tudatlanság, vagy ami se nem a tudás, és nem a nem tudás hiánya. (…) Vigyáznunk kell, hogy hogyan használjuk a hallgatólagosan meglévő, vagy hallgatólagosan 'jóváhagyott' tudás fogalmát. A hallgatólagosan meglévő tudás fogalmának bőkezű, valójában túlságosan kiterjesztett használata, amely sokat magában foglal az elődök bölcsességéből, abból, ami hagyomány és az idő által, tradicionálisan jóváhagyott, vagy elfogadott szokás, de mindazonáltal előfordulhat, hogy ez hamis elképzelésre, vagy egyszerű tudatlanságra épül. A feszültség, mely a tudás és a tradició között van, a magától érthetőség és annak kritikus vizsgálata között van, megmutatja milyen nehéz a hallgatólagosan meglévő tudás és a tudatlanság fogalmának alapos megértése." (Molander 1992, pp. 22-23)

A terepgyakorlatokra is érvényes Molander gondolatmenete és kérdésfeltevése. A magától értetődő, vagy a tradíciókra hivatkozó tudások és az ezek által vezérelt cselekvésekre való figyelem kihagyhatatlan. Kritikai elemzés tárgyává tesszük azokat a cselevéseket, melyeket megszokásból, vagy rutinból végzünk el, csakis abból a célból, hogy a mit miért cselekvések érthetővé és azok belső összetevői beláthatóvá váljanak.

A szupervizor tereptanár szerepe

A példa, amiből kiindulok, a pszichoterápia szupervíziójának környezetéből való, de úgy gondolom, hogy a szociális munkás gyakornok és a tereptanár közötti kapcsolatra ugyanúgy alkalmazható.

Dan Stiwne (1993) úgy fogalmazta meg, hogy mindannyiunkban van egy vágyódás valaki után, aki TUD. Aki nem kételkedik, nem bizonytalan, akiben meg lehet bízni, hogy mindig helyesen választ, mindig igaza van, és nem utolsó sorban valaki (más), aki felelősséget vállal. „Ez egy messianikus vágyódás a jó pásztor után, aki vezetni fog minket, az ő bárányait a jó felé, s aki harmonikus és megértő. És milyen nagyon nehéz arra emlékeztetni önmagunkat, és belátni, hogy ez a »jó pásztor» az ember *részére*, nem más, mint egy másik – bárány." (Stiwne 1993. p. 23)

Ez talán a legnagyobb tapasztalat, amit egy jó szupervíziós folyamat adhat, hogy az ember kitapasztalja saját, biztos értékelésének határait és élni tud a bizonytalanság tudatával. (Stiwne 1993) Természetesen ezt sokkal egyszerűbb teoretikusan megfogalmazni, mint megélni és megtapasztalni cselekvéseink folyamán.

A szupervizió különböző funkciói

A szociális munka szupervíziójáról szóló szakirodalom fejlődése magával hozta a szupervízió különböző meghatározásait is. Az amerikai Suanna Wilson (1981) a tereptanárt szupervizornak tekinti, de nem mindenhol fogadják el ezt a szakmában. Ez az írás nem tudja magába foglalni a szupervízió különböző megközelítéseinek áttekintését, de egy megjegyzésre az érdekesség kínálta tanulságok miatt kitérek. Svédországban a szupervizor/tereptanár „handledare", ez tükörfordításban „kézvezető". Óhatatlanul is eszébe jut a magyarul beszélőknek, hogy ez a tevékenység rokonítható azzal, amikor a tanulónak mintegy „vezeti a kezét" az, aki tanítja. A szupervizió vagy „handledning", vagyis „kézvezetés" a magyar nyelvben valamennyire a nem is jó emlékeket ébresztő „kézi vezérlést" juttatja eszünkbe. Svédül azonban a szó sokkal inkább pozitív töltésű, mint az

angolból átvett „szupervízió”, ami fennsőbbséget és autoritást sugároz. A szó mögött a terepgyakorlatoknál mindenféleképpen közvetlen segítségről és támogatásról van szó.

Kadushin (1976) a szupervízió történetéről írt munkájában azt fogalmazza meg, hogy a szociális munkában három különböző funkciója van a szupervizornak, melyek a tereptanári szerepben is megjelennek.

Az adminisztrációs (administrative) funkció arra vonatkozik, hogy felelősséget vállal azért a munkáért, melyet a gyakornok végez a meghatározott intezményen belül.
A tudásközvetítő, oktatási (educational) funkció arra vonatkozik, hogy a gyakornok professzionális szaktudását növelje.

A támogató (supportive) funkció betöltése azért szükséges, hogy növelje a gyakornok szakmai öntudatát, támogassa az elakadásokon való túllépésben. A nehézségeken, csalódásokon és kudarcokon is átsegítse a gyakornokot.

Vannak, akik idegenkednek az adminisztrációs funkció felvállalásától, noha annak jelentősége vitathatatlan. Ahhoz, hogy emberek valamilyen feladatot együtt meg tudjanak oldani, szükség van, valamilyen struktúrára, egy formálisan is felépített szervezetre és bürokráciára. A bürokráciának több ismertető jegye van, többek között az is, hogy egy hierarchikus és autoriter struktúra, ahol különböző személyek, különböző pozíciókban meghatározott funkciókat töltenek be, kisebb nagyobb hatalommal és felelősséggel, melynek határait pozíciójuk határozza meg.

Szabályok és eljárásmódok határozzák meg a jogokat és a kötelességeket, ezeket univerzálisan és személytelenül alkalmazzák azzal a céllal, hogy a racionális tervezés elősegítse elérni a szervezet célját. A szupervízor – tereptanár egy láncszem ebben az adminisztrációs láncban. Ebben a szervezeti formában és ebben a szerepben a tereptanárnak egy meghatározott, adminisztrációs, munkavezetői funkciója van. A munkafeladatok Kadushin (1976, pp. 3-5) szerint a következők:

- Megtervezni (planning) és kiosztani (assignment) a munkát az intézmény célja és erőforrásainak lehetőségei szerint. A tereptanár tudása itt lényeges, mert tudnia kell, hogy mely feladatok kinek adhatók.
- Ellenőrzi (review) és értékeli (evaluate) a munkát, melyet a gyakornokok elvégeztek. Ez kiterjed a munkamódszerre és az intezmény előírásainak betartására és vonatkozik az erőforrások racionális használatára is.
- Koordinálja (coordinate), megkönnyíti (facilitate) és jóváhagyja (sanction) az elvégzett munkát. Ez azt jelenti, hogy előkészíti annak továbbvitelét más tisztségviselők felé, mind a saját intézményén belül, mind azon kívül is, de jelenti azt is, hogy a gyakornokot ellássa a szükséges segédeszközökkel, hogy el tudja végezni a munkáját. (Ez lehet például a telefonhasználat, munkaszoba biztosítása, másolóberendezéshez való hozzáférés, stb.)
- A tereptanár a kommunikációs lánc egyik láncszeme a szervezet különböző egységei között és ebben a szerepében felügyelet vállal azért, hogy összegyűjtse (gathering), feldolgozza (processing), és továbbadja (disseminating) az információkat.
- Fontos, hogy ő maga egy adminisztrációs ütközőpont (administrative buffer) legyen, amikor a kliensek másoknál akarnak panaszkodni, és nem a gyakornoknál. „Ez a feladat magában foglal egy tudatosságot az intézmény társadalomban betöltött szerepéről, és magában foglalja az abban való közreműködést is, hogy érvényesüljenek a lehetőség szerinti, kívülről jövő változások anélkül, hogy veszélyeztetnék az intézmény működését és létezését.” (Kadushin 1976, p. 4)
- Feladataihoz tartozik a gyakornok elhelyezése (placing) az intezmény szerkezeti keretén belül, olyan formában, hogy a gyakornoknak megvan az adott helye a rendszerben, bevezeti őt a munkába, azaz átfogó ismertetést ad a konkrét

intézményben végzett tevékenységekről, azok céljáról, a struktúrájáról. Feladata még, hogy bemutassa a többi munkatársnak, tudják ők is, hogy honnan, milyen feladatokkal érkezett és tájékoztassa az intézményhasználókat is.

Ahhoz, hogy a tereptanár el tudja látni adminisztraciós feladatait, arra van szükség, hogy a tereptanárnak garantált professzionális tekintélye legyen, melyet el kell választani a hatalom fogalmától. A tekintély ebben az esetben nem csak a szakmai tudással megalapozott tekintély, hanem legitím jogosultság a hatalom gyakorlására, úgy is, mint utasítást adni, kontrollt gyakorolni és az együttműködést elvárni.

Kadushin által idézett különböző szerzők szerint (French - Bertram,1960) a szociális hatalom megnyilvánulási formái a következők:

- jutalmazás (reward power)
- büntetés (coercive power)
- a szervezetben egy konkrét pozició elfoglalása (legitimate or positional power)
- azonosulási minta felkínálása (referent power)
- szakmai szerep betöltése (expert power).

A hatalom Kadushin megközelítése nyomán a következőképpen osztályozható:

- Funkcionális, vagy hivatásbeli hatalom, mely magában foglalja a szakmai szerepet is, valamint a szakmai modell szerepét is. Tehát mindazt, amit a tereptanár tud és meg tud csinálni, továbbá legálisan szabad csinálnia. Más megfogalmazásban ez vonatkoztatható arra, hogy milyen magas szintű tudása van, ki ő, azaz mennyire alkalmas a személyisége erre a funkcióra és milyenek a professzionális jártasságai, milyen szintű a szakmai hozzáértése.
- Formális, vagy foglalkozástól és beosztástól függő hatalom, melyet a szupervizor tereptanár foglalkozása címén keresztül kap meg, és ezzel együtt azt a tekintélyt is, melyet ez a beosztás ad. Ez tehát attól függ, hogy milyen az elhelyezkedése az intézmény szervezetében. Ez a formális hatalom jogosítja fel a jutalmazás és a büntetés gyakorlására.

A szociális munka területén folyamatosan próbálnak egyensúlyt találni a hatalom e két összetevője között, sőt kimondják, a tekintély és hatalom bevetésének alapszabályát. E szerint a tekintélyt és hatalmat csak akkor lehet egyidejűleg használni, amikor „ez szükségszerűvé válik, mint segítség, a szervezet céljának eléréséhez, és akkor is csak rugalmas és pártatlan módon, tekintbe véve a gyakornok képességeit és lehetőséget adni arra, hogy reagálni tudjon, valamint arra, hogy fel tudja dolgozni a történteket.” (Kadushin 1976, p. 7)

A tudásközvetítő, tudást továbbadó funkció nagyon fontos része a tereptanári helyzetnek. Célja, hogy segítséget adjon a szociális munkás gyakornoknak abban, hogy meg tudja tanulni a mesterséget, és szakszerűen tudja elvégezni feladatait a gyakorló intézményben. Nagyon sok helyzetben e funkció betöltése nyomán kapja meg értelmét mindaz, amit a képző intézményben, elméletben megtanultak. A tudás, a maga komplex voltában e funkció által válik alkalmazható eszközzé a gyakornok számára.

A támogató funkció betöltése talán a legkedveltebb területe a tereptanári munkának. A tereptanárt, mint a jó vezetőt is megelegedés és (sokszor) a boldogság érzése tölti el, ha látja, hogy gyakornoka érti, érzi és élvezi a munkavégzését, ahogy mind professzionális, mind emberi mivoltaban növekszik a gyakorlati idő alatt. És – természetesen – egy adag hiúság is keveredik ebbe a folyamatba „lám, milyen ügyes az ÉN gyakornokom”. Persze ez nem mindeg ilyen egyszerű. Az út buktatókkal teli, néha nehéz, sokszor frusztrációval kikövezett, de maga a fejlődési folyamat nagyon nagy megerősítést ad a már professzionális tereptanárnak is. Sok tapasztalatot és sok új tudást, nem utolsósorban saját tudásával, saját személyével kapcsolatosan is.

Miért lesz az ember tereptanár?

Az iskola célja a terepgyakorlattal

A Stockholmi Egyetem Szociálismunkás-képző Főiskolája minden hallgató mellé írásos instrukciót ad a tereptanárnak, többek között arról, milyen elvárásai vannak a diákkal, illetve a tereptanárral szemben a gyakorlat ideje alatt.

A gyakorlat elsődleges célja – a képző intézmény megközelítésében – hogy a diák össze tudja kapcsolni az addigi, elméleti tanulmányait a szakma gyakorlatával. Ehhez hozzátartozik, hogy a fogalmakat, melyeket megtanult, megfelelően tudja használni, fejleszteni tudja analitikus képességét, melynek segítségével felismerni és elemezni tudja a különböző társas jelenségeket és csoportfolyamatokat. Fel kell ismernie és meg kell értenie, hogy a különböző struktúrák és szervezetek felépítése hogyan befolyásolják a szociális munka feltételeit és lehetőségeit. Ez vonatkozik mind az individuális, tehát egyénekkel végzett munkára (case work), s mind közösségi munkára (community work). A kapott tapasztalatokra reflexiókat fogalmaz meg, mind irásban, mind szóban, a képző intézményben tartott szemináriumokon történik ez, melyek fontos részei a gyakorlatnak. Ezzel a szemináriumi megközelítéssel marad fenn a folyamatos kapcsolat a szociális munka elméleti és gyakorlati tanulmányai között. Lényegi része még ennek a fázisnak, hogy a gyakornok felismerje az etnicitásak és a nemek fogalmának milyen hatása van a munkára, akár munkatársakról, akár az intézmény társadalmi környezetéről, vagy a szociális munka klienseiről van szó.

Ebben a mozzanatban a szociális munkás gyakornoknak folyamatosan reflektálnia kell saját tanulási folyamatára is, tudatossá kell tennie szerepét, mint egy gyakornok szerepét a terepen, valamint elemeznie, fejlesztenie és tudatosítania kell jövőbeni, szociális munkás szerepének megértését. „A diáknak aktívan kell részt vennie azokban a munkafeladatokban, melyek a tereptanárának a gyakorlat színhelyén aktuálisak, valamint részt vesz a különböző együttműködési formákban, akár a gyakorló intézményhez képest külső szakemberekkel vagy szervezetekkel történik ez. Mindezekkel kapcsolatban képes reflexióinak megfogalmazására is.”(Handledd studiepraktik, Stockholm Universitet, Socialhögskolan, p. 10)

Attól függően, hogy a diák melyik szociális munkás képzési szakirányra jár (szociális munkás, szociálpedagógus, intézményvezetői szakirány, az idősgondozáson belül), változik a gyakorlat ideje. Például az utóbb említett vezető képzésben két gyakorlati idő van, az első melyben a gyakornok az idősek ellátása során (nem anyagi) szükséglet felmérésben vesz részt, és egy másik, melyben a tereptanárral együtt végzi az intezményben megadott feladatokat 10 héten keresztül.

Az én tereptanári céljaim

A szociális munkás gyakornokok a társadalom különböző rétegeiből kerülnek ki, különböző élettapasztalattal, különböző munkatapasztalati háttérrel. A nálam lévő gyakornokoknak döntő többsége nő volt, mintegy harmaduknak külföldi háttere volt, kevesen voltak közöttük olyan hallgatók, akik egyenesen a gimnaziumból mentek az egyetemre. Voltak olyanok is, akik valamilyen formában egész addigi életükben szociális munkát végeztek, ám elméleti tudást, valamint képzettségüket igazoló bizonyítványt szerettek volna kapni gyakorlati, tapasztalati tudásukra. Ezért természetes, hogy az elvárások szupervizori-tereptanári szerepem iránt, a gyakorlat időtartama alatt változóak voltak, s a feladatok is, attól függően, hogy milyen tudással és tapasztalattal rendelkezett a diák, az iskolában megtanult tudasán kívül.

Számomra a diák, aki gyakorlatra jön, nem csak egy személy, aki el akar mélyedni jövendő foglalkozásában, hanem egy egész ember, családi hátterével, egyéni

gondolkozásmódjával, élettapasztalataival, előző munkáinak, munkahelyeinek tapasztalataval. Úgy erzem, nekem, mint tereptanárnak nagyon érzékenynek kell lennem arra, hogy hogyan, milyen formában fogadom „pontosan őt", személy szerint azt a gyakornokot, aki előttem van. Nem mindenkivel tudunk jól együtt dolgozni. Sokszor meg sem tudjuk mondani, mi az, ami azt mondja nekünk: „Igen, ez nagyon jól fog menni!" Míg máskor, azt hogy „Uramisten, ezzel az emberrel soha nem fogok tudni együtt dolgozni." Sokszor ez határozza meg, hogy projektünk sikeres lesz-e vagy sem. Úgy gondolom, hogy ez a felismerés, a diák-tereptanár kapcsolataban is nagyon fontos.

Egy tereptanár, aki nem „érzi" diákjának lehetőségeit és határait, akit érzései valamilyen formában akadályoznak, és nem ad esélyt arra, hogy a „lehetőség" a gyakorlati idő alatt tágabb legyen, eltántoríthatja, vagy „téves útra" viheti a jövőbeli szociális munkást. A metakommunikációnak és a gyakorlatba szervesen beépített hallgatólagos tudásnak nagyon nagy szerepe van abban, hogy mit is visz magával a gyakornok valós munkájába a későbbiek folyamán.

Tereptanárnak lenni merész vállalkozás. A diák belelát a mindennapi munka rutinjába, látja tereptanárát különböző szituációkban, megbeszéléseken és indulatokkal és érzelmekkel teli találkozásokon. Tulajdonképpen a tereptanár naponta kiteszi magát annak, hogy a diák meglássa erősségeit és gyengeségeit, belelát professzionális és kevesbé professzionális kapcsolataiba, elsődlegesen a munkán keresztül, de sokszor, különösen, ha közösségi munkáról van szó, gyakran munkaidőn túli, szabadidejébe is.

Tereptanárnak lenni hatalom is. A kapcsolat és viszonyrendszer a tereptanár és a diák között nem egyenrangú, tartalmazza az alá és fölérendeltség elemeit is. Ha nem sikerül ezt az egyenetlenséget „feloldani" a gyakorlati idő alatt, és az együttműködés folyamatában kollégává válni, akkor ez a hatalmi egyenlőtlenség megakadályozhatja a diákot abban, hogy intellektusában és gyakorlatában egyaránt optimálisan tudjon fejlődni.

Az első találkozás mindig a gyakorlat megkezdése előtt van. Azon kívül, hogy találkozunk és formálisan megismerkedünk egymással, az első beszélgetés többek között arról is szól, hogy információt adok a gyakorlat helyszínéről, hogy egyértelmű legyen, ilyennek gondolta-e a diák gyakorlata helyét vagy sem. Nagyon fontos a számomra, hogy megtudjam, milyen háttérrel rendelkezik, mi az, ami különösen érdekli, és van-e valami olyan igénye, amelyre különös hangsúlyt kellene helyezni a gyakorlat ideje alatt. Ez lehet valami olyan, amit meg szeretne valósítani, vagy esetleg szeretné kihasználni az időt arra is, hogy egy későbbi dolgozatához – melynek a terepgyakorlat tapasztalatai képezik a kiindulópontját – anyagot gyűjtsön.

Minden gyakornok tervet készít arról, hogy milyen elvárásai vannak a tereptanárral kapcsolatosan, mit akar megtanulni a gyakorlat ideje alatt, és arról is, hogy mi az, amit elő kell készítenie iskolai, gyakorlatmegbeszélő szemináriumaira. A tereptanár is készít egy tervet, az intézményi struktúrában betöltött szerepéből kiindulva, saját munkaköréből és tudásából kiindulva, és nem utolsó sorban abból a saját tudáshalmazából merítve, amelyről úgy gondolja, hogy pont ennek a jelenlévő szociális munkás gyakornoknak pont erre a sajátos tudásra van szüksége. Az utóbbi években, olyanok jöttek gyakorlatra abba az intézménybe, ahol tereptanárként fogadtam őket, akik az egyetem elvégzése után vezetők lesznek különböző, idősekkel foglalkozó intézményekben.

A tereptanár gondolatai arról, hogy mit fontos megtanulni, mit fontos közvetíteni

- A gyakorló intézmény struktúrája, szervezet egészének áttekintése és a tevékenység tartalma, szerepe és megközelítése a társadalom és a helyi társadalom perspektívájából.
- A vezető szerepe a szervezetben, munkavégzésének lehetőségei és korlátai.
- A tevékenység céljainak a lehető legvilágosabban való áttekintése és azoknak az eszközöknek a megismerése, melyek elősegítik, hogy ezt a célt el lehessen érni.
- Az intézmény szakmai tevékenységének nem csak a múltját és jelenét megismerni, hanem „jövőbe látónak" is lenni. Tehát hogyan alakul a munkánk, az intézményi szervezet a közeli és távoli jövőben. Holisztikus szemlélet.
- A munkatársaknak, így a gyakornoknak is, nem csak főnökének lenni, hanem a coach szerepét is betölteni.
- Olyan atmoszférát teremteni, ahol tág tere nyílik a kreativitásnak, azaz elősegíteni a munkatársak kreativitását, méltányolni munkájukat, akkor is, ha a projekt nem mindig sikeres. Nem elítélőnek lenni.
- Dönteni tudni, (legtöbbször) demokratikus alapokon, egy demokratikus folyamat után.
- A munkatársaknak lehetőséget adni, hogy kifejlesszék potenciájukat, szellemileg, professzionálisan a szakterületükön és érzelmileg is.
- Tudni, hogy a vezetőnek (ez esetben a tereptanárnak) mi az álláspontja bizonyos kérdésekben. Tehát megmutatni, (hagyni megtapasztalni), hogy az ember maga hol áll etikai és morális kérdésekben. Igaznak lenni önmagunkhoz.
- Fogékonynak és alázatosnak lenni, ami tisztelet és nem megalázkodás, de ugyanakkor egyenesnek lenni, minden kommunikatív kapcsolatban.
- Egy „leading by walking" vezetőnek lenni, azaz mindig a munka és a munkatársak közelében lenni, nem „elefántcsont-toronyban" vagy zárt ajtók mögött ülni.
- Tudni pozitív visszajelzést adni a munkatársaknak, de bírálatot is, anélkül, hogy ezzel személyüket tennénk a kritizálás tárgyává és elnyomnánk őket.
- Tudni és részleteiben megmutatni, hogy hogyan és miből épül fel egy költségvetés. A kiadások követését és ellenőrzését megvalósítani. Felkutatni és felhasználni az önkormányzaton kívüli anyagi erőforrások lehetőségeit.

A gyakorlat színhelye felkínálja annak lehetőségét, hogy a gyakornok lássa, és közvetlenül megtapasztalja, hogy ezek az ideálok hogyan valósulnak meg, illetve azt is, ha nem valósul meg minden. A gyakornok betekintést nyerhet abba, hogy milyen lehetőségek és milyen korlátok vannak beépítve a munkahely struktúrájába, a vezető személyiségébe, a csoport összetételébe. Megfigyelheti a csoportdinamikát, megismerheti a külső kapcsolatokat. S ebben az egész helyzetben a gyakornoknak lehetőséget kell adni a reflexióra, megbeszélési és megvitatási lehetőséget biztosítani ahhoz, hogy az iskolában megtanult anyag, az ott elsajátított tudás és ezek munkahelyi „megjelenítése" (gestalting) között milyen az összefüggés. Szükséges megmutatni a különböző munkavezetői folyamatokat és lehetőséget kell kínálni a döntési folyamatok megfigyelésére, továbbá annak a megfigyelésére is, hogy különböző körülmények között, különböző munka miliőkben, hogyan különbözhetnek a vezetői stílusok is.

Számomra nagyon fontos, hogy lehetőséget teremtsek gyakornokaimnak arra, hogy „szociális munkás hálójukat" egyre jobban kiterjesszék a gyakorlat ideje alatt, találkozzanak munkahelyem más osztályaival, magas beosztású vezetőkkel és politikusokkal, akik kidolgozzák a szociális munka politikai irányzatát, jelentős hatásuk van a helyi szociálpolitika alakulására. Fontosnak tartom azt is, hogy tanulmányi látogatást tegyenek olyan

intézményekben, melyek hozzaájárulnak szakmai érdeklődésük kielégítéséhez, vagy esetlegesen jövendő munkahelyük lehet.

Szintén nagy hangsúlyt helyezek arra, hogy a gyakornoknak legyen, valamilyen saját projektje a gyakorlat alatt, melynek megvalósításához, mind a tervek megírásához, mind a kivitelezéséhez, mint tereptanár segítséget adok, de célom az, hogy a diák „próbálgassa a szárnyait", és természetesen ráérezzen arra, hogy „tud repülni". Sokszor olyan ez a folyamat, mint a gyerek „individualizációja", önállósodása. Elindul bukdácsolva, hátra-hátra nézve a mamára, aztán megindul és szalad. Akkor is hátranéz a mamára, de tudja, hogy megáll a lábán. A szülő/ szupervizor dolga ilyenkor nem több, minthogy jelezze: itt vagyok, jelen vagyok, s látom, sikerül. A tereptanár nem csak szupervizor, hanem coach is a gyakornoka számára. Sokszor elsődlegesen coach.

A coach nem mentor, nem főnök, nem pszichoterapeuta, hanem, mint a szó eredete (coach – kocsi) is jelzi, elviszi a gyakornokot a professzionális út egy részén az egyik pontról a másikra.

A szakmai fejlődés szakaszai

Ez a megközelítés inkább adminisztratív, mint valós, inkább a gyakorlati fejlődési folyamat leírására szolgál. A szakaszokat nem lehet mereven elválasztani egymástól, minden szakasz nyitott, egymásba átnyúló, és nem egymás utáni. Nem minden diák bizonytalan a gyakorlat elején, a bizonytalanság jöhet egy későbbi szakaszban is. És természetesen, a gyakorlati idő túlságosan is kevés ahhoz, hogy a diákok " végigjárják" az alább leírt fejlődési szakaszok összes lépcsőjét.

Reynolds (1942) öt fejlődési szakaszt különböztet meg, és rámutat arra, „anélkül, hogy lehetőség lenne gyakorolni, azt, amit az ember megtanult, egy állandó hasadék jelenik meg maga a tudás és valamit kezdeni tudni, ezzel a tudással között." (p. 69)

1. Az öncentrikus szakasz:

Jellemzője: a bizonytalanság. Gyakran érzi a diák ebben az énközpontúnak is fordítható szakaszban, hogy „nem vagyok elegendő", „nem tudok eleget". Domináns tehát az énnel való foglalkozás, fő kérdés lehet a „hogyan működöm én?". Előfordulhat regrediáció, visszatérés egy korábbi fejlődési szakaszba.

A tereptanár feladata: támogatás, buzdítás. Visszajelzések megfogalmazása a diák számára, erősségeinek feltérképezése, és egy biztonságos, jól struktúrált munkakörnyezet megteremtése. Ez hozzájárul a biztonsági érzés megerősödéséhez. Ebben a szakaszban lehetséges minden érzelem megengedése.

2.Sikerül vagy nem sikerül, avagy a teljesítménykényszer szakasza:

Jellemzője: a „kipillantás". A diák a szorongást, mint előrevivő erőt éli meg. Mintegy kipróbálja határait. A kliensét vagy a munkáját hazaviszi, domináns lehet a fáradtság és ennek nyomán a feladás érzése.

A tereptanar feladata: megtalálni az optimálisan növelt követelményt. Rávezetni a diákot a kliensre, vagy a feladatra való elsődleges koncentrációra. Stimulálni az önreflexióra, saját teljesítőképességének megismerésére. Egyenes, világos kommunikációval közölt, nem elítélő visszajelzések megfogalmazása. Sok buzdítás.

3. A helyzet, az egyéni szituáció megértése anélkül, hogy meglenne a kapacitás és felkészültség arra, hogy a megértés nyomán cselekedni tudjon:

Jellemzője: a nyugalom és a produktivitás, az elmélyülés lehetősége. A diák felismeri a több és mélyebb tudás szüksegességét. Beazonosítja a kliens szükségleteit és megfogalmazza a problémákat, de még nem tudja, mit kell, mit lehet tenni a kezelésük érdekében, többnyire a munkamódszerek hiányosságai miatt.

A tereptanár feladata: a kérdésekben való elmélyülés, a saját működés és munkaforma tükrözése, az elméleti, teoretikus tudás felidézése és óvatos integrációja. Elővigyázatosság szükséges ebben a szakaszban, mert a tereptanár nem gondozó, s nem is az a feladata, hogy lépésről lépésre megmondja a diáknak, hogy mit kell tennie.

4. Viszonylagos mesterségbeli tudás, melyben az ember megérti és kontrollálni tudja saját aktivitását, abban a mesterségben, melyet tanult

Ez az a periódus, amikor a tapasztalat valóban a személyiség részévé vált, amikor félelem nélkül megérti az ember, hogy mit kell tennie, tudja, mit tesz és miért. A megtanult készségeket, professzionalizmust integrálni tudja, be tudja építeni korábbi tudásába. „A tudatos intelligencia és a nem tudatos reagálás egységként működik." (Reynolds 1942, p.81) Az ember objektíven tudja látni önmagát, és úgy tud munkájára tekinteni, mintha azt valaki más végezné. A személy elérte a professzionális tudás színvonalát. Felvetődik a kérdés, hogy kell-e ebben, a szakmailag érett szakaszban még mindig valaki, aki szupervizor? Berta Capen Reynolds rámutat arra, hogy ennek a periódusnak megvannak a maga veszélyei. Ezek közül az egyik éppen az, hogy, aki eléri ezt a színtet, az úgy érzi, hogy „készen van". De a versengés stimulációja nélkül, különösen, hogyha valaki vezető szerepet kap, hamar elfelejtődik az, hogy a szituációk SOHA nem ismétlődnek, és az illető a tudásával együtt megkövesedhet. „Bármely területen dolgozol, csak viszonylagos mesteri tudást lehet elérni, és, ami mesteri tudás ma, az csak a tanonc tudása holnap." (Reynolds 1942, p.83) Ehhez az is hozzátehető, hogy bizonyos foglalkozásokban soha nem volt kérdés a szupervizió folyamatossága, akkor sem, ha valaki például már több éve volt pszichoterapeuta. Manapság sokfajta támasza van a különböző foglalkozásoknak, különböző színvonalon dolgozó embereknek: mentor, szupervizor, coaching, fadder-relació, stb. Az, hogy valaki tudását bővítse, hogy lehetősége legyen arra, hogy visszajelzést kapjon professzionális tudásáról egy kívülálló személytől, sok munkahelyen hozzátartozik magához a munkához, és nem úgy értelmeződik, mint szakmai „nem tudás", vagy gyengeség.

5. A saját szakértelem átadása, vagyis megtanulni a tanítását annak, amiben az ember már mesteri szinten van

Van egy elképzelés arról, hogy az ember tudja tanítani azt, amit tud. De, ha a tanár, az oktatandó személyt helyezi a középpontba és a tanárnak a szituációt, az esetet is mesterien kell kezelnie, akkor az oktatásban van valami más is, mint az, hogy az oktató pusztán azt bizonyítsa tanulójának, hogy ő tudja mesterségének fogásait, professzionalizmusának tárgyát. A tanárnak ekkor már meg kell értenie gyakornokának nehézségeit, és meg kell találnia azt a modellt, mely legjobban tudja elősegíteni éppen annak az individuumnak a tanulását, aki éppen a tanulója. Látnia kell, hogy éppen ez a diák hol bizonytalan, miben van szüksége segítségre, és hogy hogyan tudja emberi és szakmai biztonságát felépíteni. Ebben a szituációban a tanár is különböző színvonalon mozog, és csak azt reméli, hogy a diákja így is tanul valamit! Berta Capen Reynolds úgy látja, hogy maga a tanulási szituáció megmutatja az indivíduum egyéni sajátosságait, jellegzetességeit. Néhányan félnek, néhányan úgy érzik, hogy a tanulás kihívás, mások kíváncsiak. A különbségek nem egyszerűek, mert összetettek és áthatják az egész személyiséget. Természetesen a személyes tulajdonságokon kívül, nagy szerepe van annak a kultúrának, amelyben mozgunk, s annak is, hogy ebben a kultúrában, szubkultúrában milyen jelentőséget tulajdonítanak a tanulásnak. Végül is, de nem utolsó sorban beszélnünk kell a személy tanulási motivációjának, tanulási képességének szerepéről és arról, hogy egyesek milyen fajta tanulási modellben tudnak tanulni.

Gardner (1983) igen különböző tanulási stílusokat ismert fel: logikai-matematikai, vizuális-spaciális, egzisztenciális, önismereti-intraperszonális, természeti, testi-kinesztetikus, szociális, nyelvi. Természetesen egyikünk sem teljesen vagy így, vagy úgy tanul, mindannyian több tanulási stílust vegyítünk. Még azt is hozzátehetjük, hogy igaz ugyan, hogy van egy domináns tanulási stílusunk, de különböző tanulási szituációkban, különböző

életkorban, különböző tanulási készségünket vesszük elő, alkalmazkodva környezetünk tudás-követelményeihez is.

Fejlődési modell leírása Helge Rønnestad (1991) nyomán

Ennek a modellnek az alapgondolatai a következők:

- Minden feljődés két irány felé vezethet: az előre mutató fejlődés, vagy stagnálás és megtorpanás következik be.
- Minden fázisban van egy *fő téma és egy fő érzelem.*
- A fő vonalat nem lehet megkerülni és más utat választani.
- A fejlődés minden szakaszán keresztül kell menni, és túl kell jutni.

Maga a modell a kövtkezőképpen írható le:

1. Megerősítés, lelkesedés. Tulajdonképpen ez a fázis egyfajta megtorpanás, mivel az embernek először nincs ereje és energiája arra, hogy valami újat tanuljon. Az ember próbálkozik különböző, elméleti jellegű megközelítésekkel és fogalmakkal, olyanokkal, melyeket nem régen megtanult. A lelkesedés, hogy végre „kimehet", és kipróbálhatja tudását, kiegészíti a személyes és professzionalis tapasztalatokat. Az ember túlértékeli kiliense lehetőségeit. Úgy tűnik, hogy az ember önmagára összpontosít. A környezete túlságosan is énközpontúnak éli meg a személyt. A szupervízió ebben a fázisban támogató és valóságközeli kell, hogy legyen.

2. A komplexitás tudatossága, nyugtalanság. A komplexitas, vagyis az összetettség tudata annyit jelent, hogy a diák belátja a szakmai munka sokszínűségét, és belátja, hogy többet kell tanulnia és tudnia ahhoz, hogy megértse ezt. Kételkedés abban, hogy ez, vagyis, hogy eleget fog tudni, valaha is bekövetkezik. Semmilyen fejlődést nem lát a kliensénél. A közelség és távolságtartás, és a kettő megkülönböztetni tudása központi fogalom lesz ez alatt a fázis alatt. A tapasztalat és az önmagáról alkotott kép nem egyezik, és ez nyugtalanságot okoz. A szupervíziót ebben a fázisban bizalom és az egészséges bizonytalanság jellemzi.

3. Az összekuszáltság itt azt jelenti, hogy az ember sebezhető, mind funkciójában, mind szakértői szerepében. Az összekuszáltság érzése benne van a folyamatban, magának a folyamatnak egy része. Nagyon fontos, hogy legyen idő és lehetőség reflexióra, hogy az ember ne merevedjen meg, és ne kerüljön védekező állásba. Amennyiben az összekuszáltság, összezavarodottság visszatérő, s újból és újból megfogalmazódik, ahhoz vezethet, hogy az ember saját terápiát kezd, vagy elhagyja ezt a területet. A *kedvtelenség* is egy összetevője lehet ennek a nem egészen átlathatóságnak, a bizonytalanságnak, mely türelmes szupervíziót kíván.

4. Összesítés. Az ember megtalálja és összesíti azokat az alapértékeket, melyeket korábban összefüggéstelennek és szabadon lebegőnek érzékelt. Ekkor már van bátorsága felkutatni más, eddig ismeretlen ideológiákat és feltevéseket. Ez a felfedező kedv reményt ad a fejlődésre, elsődlegesen a személyes fejlődésre, azután a professzionalizmus fejlődésére. Az ember kiáll az igaza mellett. A feltevések iránti érdeklődés a személyes kíváncsiságról szól, amikor is fontos lesz a metódus kipróbálása. Az erős indíttatás növeli a további felfedezések iránti vágyat.

5. Az integráció és a realitásérzék kialakulása magával hozza a professzionális személyiség kialakulását. Az ember maga fel tudja ismerni és meg tudja ítélni a lehetőségeket és a korlátokat a klienseinél, saját magánál, és a szervezetenél, ahol dolgozik, méghozzá reális módon. A személyesség és a professzinonalimus kéz a kézben jár.

Megtorpanás vagy stagnálás

- Az ember nem bírja elviselni a sok bizonytalanságot, ambivalenciát, és *elzárja/becsukja* az átélés lehetőségét annak a sok követelménynek és befolyásnak, ami körülveszi. Szeretnénk, hogy minden úgy legyen, mint előzőleg volt. Az ember ott

szeretne maradni, ahol eddig is volt, és ott akar ebben megerősítést kapni. Arra, hogy ezzel a szituációval, valamit is kezdeni tudjon, az egyik lehetőség az, hogy *defenzív* lesz. Olyan kollegialitásra és támogatásra van szükség, amely nem zárja le az utakat.

- Ha az embernek nincs tudása, nem érti, nem látja át a helyzetet, és mégis kell, hogy működjön, egyszerűbb lehet számára egy teoretikus perspektivát választani: egy módszer követése csak egyfajta feladatmegvalósítás. Ez *pszeudofejlődés* lesz csak és *rigiditás*.

Befejezésként

Befejezésként joggal tehető fel az a kérdés, hogy miért íródtak ezek az oldalak? Semmiféleképpen sem azért, hogy legyen meg egy pár oldal, amit a tereptanárnak vagy a szociális munka gyakornokainak „le kell nyomni a torkán", vagy kicsit több legyen az, amit meg kell tanulniuk. Azért sem, hogy még egy pár oldal porosodjon a polcon, vagy publikációim száma növekedjen.

Akkor miért?

Talán azért, hogy a tereptanároknak legyen lehetőségük „kitágítani a horizontjukat", jobban rálássanak saját tevékenységükre. Legyen lehetőségük arra, hogy biztosabbak legyenek szerepükben, mind a diákokkal, mind a főnökeikkel, kollégáikkal és más intézmények reprezentánsaival szemben.

Hogyan lehet dolgozni ezzel az anyaggal?

És nem utolsó sorban, hogyan lehet feldolgozni a tereptanárság tapasztalatait?

Egy lehetőség volna a „párbeszéd-szemináriumok" indítása, melyek segítik elmélyíteni az anyag elsajátítását, ugyanakkor a tanulást is élvezetesebbé teszik.

"Mint munkamódszer a „dialógus-szeminárium" kiterjeszti a tudás fogalmának perspektiváját, s mivel kiterjeszti az értelmezési területét, ezáltal körülöleli a gyakorlati tudás természetét is." Ezt írja B. Göranzon és Maria Hammarén abban a munkájukban, ami a dialógus-szemináriumi módszerről szól. (Göranzon - Hammarén 2006, p. 57)

A munkamódszer alkalmazásakor a tereptanárok kis csoportja megállapodik abban, hogy folyamatosan találkoznak, legalább hatszor egy fél év alatt. Minden alkalomra választanak a rendelkezésükre álló szakmai anyagból egy szövegrészt. Egyénileg dolgoznak az anyaggal a megadott szövegből kiindulva a következő alkalomig, s leírják reflexiójukat, asszociációjukat. A találkozáskor, vagyis magán a szemináriumon ezeknek a felolvasása és megbeszélése történik, melyek újabb reflexiókat váltanak ki. Maria Hammarén, aki nagy tapasztalattal rendelkezik az írásbeli dialógusokkal dolgozó csoportok vezetésében, munkája során észrevette, hogy maga a munkamódszer, az írás és az írás felolvasása a csoportban hirtelen elmélyítette az emberek közötti kommunikációt. "Nem csak az történt, hogy a belső dialógus, melyet az emberek magukkal folytatnak, elfoglalta helyét külső megjelenésben is, hanem valami több. A munkafolyamatban hirtelen fordulat következett be. Az írás folyamata maga is megrázkódtató találkozás lehet a személynek, amikor ebben a formában találkozik saját tapasztalataival. Az írásban létrejön a kifejezés, a strukturálás és az emlékezés lehetősége olyan dolgokra is, amelyekre előzőleg nem volt lehetőségünk, vagy nem volt nyelvi kifejezési formánk rá. Így az írás maga lehetőséget adott a reflektálásra, méghozzá a saját tapasztalatainkra való reflexiók formába öntésére, melyek így használhatóbbá, alkalmazhatóbbá váltak és talán, mindenek előtt megbeszélhetővé, megvitathatóvá váltak." (Hammarén 2005, p. 5)

Ez a szeminarizáló módszer kiegészül az olvasással és az ábrázolással, vagyis a megjelenítéssel. „Hogy internalizált, belső fogalmaink és értelmézeseink váljanak a gyakorlatunk eredményévé, és ez megközelíthető legyen reflektív módon is, az egy

fáradságos és nehéz munkafolyamat. Mindez arra emlékeztet bennünket, amit a színházban élünk át: alkotó, teremtő kölcsönhatást az egyes személyek és az egész együttes/kollektíva között." (Göranzon - Hammarén 2006, p. 58)

Erre megfordítva is van lehetőség. A tereptanárok csoportja valós, megtapasztalt szituációkból indulnak ki s e köré írják le asszociációjukat, reflexiójukat. Ezekhez keresik és találják meg elméleti tudásukat ebben az anyagban, vagy, talán ennek az anyagnak a segítségével más forrásokból is tudnak teoretikus tudást szerezni mindennapjaik kérdéseire, problémáira.

A dialógus, mint fogalom a mindennapi életben sok mindent jelenthet a beszélgetéstől a megbeszélésig. Az itt használt értelmében a dialógusnak egy meghatározott célja van, mely túlmutat a szó mindennapi jelentésén. Ahogy Pehr Sällström irja:

> „Az igazi dialógus nem akarja meggyőzni, becsapni vagy megdöbbenteni a másik embert. Ez egy folyamat, mely folyamatban valamit megtapasztalunk, valakivel együtt. Nincs előre megadott célja, nincs befejezése, csakis mozgása van, melyet nem lehet kőbe vésni és megformálva, szabállyá, vagy programmá átültetni. Akár egyetértesben, akár egyetértés nélkül fejezzük be, a dialógus elősegíti a tisztánlátást. Szókratész arra használta a dialógust, mint formát, hogy bebizonyítsa annak a meggyőződésnek a hazug voltát, hogy valamit állítani, az egyenlő igaz tudás birtokában lenni. A dialógus lehetőség arra, hogy tisztánlátást (belátást) nyerjünk belső reflektáláson keresztül. Az intuíció a dialógust egy jelentős összefüggésbe helyezi, a lélek jelenlétébe, mely életet és mélységet ad a dialógusnak. A dialógus nem egy speciális viselkedésforma vagy állásfoglalas, csak egyszerűen tényeket tartalmazó valóság, mely a szavak, a művészet vagy a zene formájában, magába foglalja mindkét oldalt, azok teljes történelmi tapasztalatával együtt." (Sällström 1991, p. 26)

Maria Hammarén a gyakorlat reflexiójáról írt doktori disszertációjában (1999) a dialógus-szeminárium alkalmazási modelljéhez szükséges feltételek ismertetésén túl néhány következtetést is megfogalmazott.

- „A dialógus-szemináriumok találkozóhelyet teremtenek, és lehetőséget adnak arra, hogy az emberek nyelvhasználatukat csiszolják és ezáltal világos, és hatékony kommunikációt valósítsanak meg.
- A modell folyamatos és együttes munkát kíván alkalmazóitól.
- A nyelv, mind saját, mind mások példájának segítségével egyre jobban kifinomul a reflexiók kombinációinak egyesítésével.
- Reflexió felszínre hozása külső inspirációt igényel, melyet mind az elméleti megközelítésből, mind a művészi szintre fejlesztett ábrázolásból meríthetünk." (Hammarén 1999, p. 56)

Ezek az oldalak egy tereptanár gondolatainak tudományos illusztrációi. Természetesen nem minden tapasztalatot magukban foglaló dokumentumok. A közösségi szociális munkában dolgozó tereptanárnak sokfajta tudással és sokfajta tehetséggel megáldott reneszánsz embernek kell lennie ahhoz, hogy feladatait jól meg tudja oldani. A szakmai fejlődés útja számára is, mint mindannyiunk számára egy hosszan tartó út, ahol kérdésekkel találkozik, és kérdéseket tesz fel. Ennek az írásnak szerzőjeként nem csupán válaszolni akartam néhány kérdésre, hanem nagyon remélem, hogy az olvasottak még több kérdés megfogalmazását váltják ki, vitát és lehetőséget nyitnak további, megválaszolatlan kérdések megfogalmazására.

Igen, valahogy így gondoltam, hogy ezt az anyagot használni lehet.

Bibliográfia

Argylis, Ch. (1957): *Personality and Organisation* in: Moxnes, P. (1984): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön.* Natur och Kultur.

French, J. R. P. Jr - Bertram, R. (1960): *The bases of Social Power* in: D. Cartwright -Zander, A. (eds.) in: Group Dynamics, Evanston, Ill, Row Peterson in: Eva Schyllander (1987): Supervision in Social Work .Alfred Kaldushin, (Kompendium), Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books, New York.

Göranzon, B. - Hammarén, M. (2006): *The Methodology of the Dialogue Seminar.* Ed. Göranzon, B., Hammarén, M., Ennals, R.: Dialogue, Skill &Tacit Knowledge. John Wiley & Sons, Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, England.

Hammarén, M. (1995) *Skriva – en metod för reflektion.* Utbildningsförlaget Brevskolan, Stockholm.

Hammarén, M. (1999): *Ledtråd I förvandling: Om att skapa en reflekterande praxis* (Clues in Transformation. On Creating a Reflective Practice) Dialoger, 1999.

Hammarén, M. (2006): *Writing as a Method of Reflection* in: Göranzon, B., Hammarén, M., R. Ennals, (eds): Dialogue, Skill & Tacit Knowledge. John Wiley & Sons, Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, England.

Handledd studiepraktik 10p, Stockholm Universitet, Institutionen för Socialt arbete - Socialhögskolan

Johannessen, K. S. (1999): *Praxis och tyst kunnande.* Dialoger. Stockholm.

Josefsson, I. (2002) :*Vad är kunskap?* Psykisk hälsa, 3.

Kadushin, A. (1976): *Supervision in Social Work.* Columbia University Press, New York in: Eva Schyllander (1987): Supervision in Social Work, Alfred Kaldushin. (Kompendium) Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan.

Kuhn,Th. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edn.University of Chicago Press, Chicago.

Molander, B. (1992): *Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies* in: Göranson, B - Florin, M, (eds): Skill and Education, Reflection and Experience. Springer Verlag, London, Berlin, Heidelberg, New York, Paris, Tokyo,Hong Kong, Barcelona, Budapest.

Moxnes, P. (1984): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön.* Natur och Kultur.

Polanyi, M. (1978) *Personal knowledge towards a post-critical philosophy* Routledge & Kegan Paul, London.

Polányi Mihály (1994): Személyes tudás I., Atlantisz, Budapest.

Polanyi, M. (1996): *The tacit dimension.* Routledge&Kegan Paul, London.

Reynolds, B. C. (1942): *Learning and Teaching in the Practice of Social Work.* Ferrar & Rinehart, Inc.Publishers, New York.

Rønnestad. M., H. - Skovholt, T. M. (1991): *En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapere og rådgivare.* Tidskrift for Norsk Psykologforening (A Joyrnal of the Norwegian Psychological Association) 28.

Schyllander E. (1987): Supervision in Social Work .Alfred Kaldushin. (Kompendium) Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete - Socialhögskolan

Sällström, P. (1992): *The Essence of Dialogue,* in: Göranzon, B. - Florin, M. (eds): Dialogue and Technology. Springer – Verlag, London.

Stiwne, D. (1993): *Om psykoterapihandledningens vanskligheter.* In: Dan Stiwne (ed.) Perspektiv på handledning i psykoterapi och avgränsande områden.

Wilson, J. Suanna (1981): *Field instruction.* The Free Press, New York (Magyarul Wilson, J. Suanna 1994): *Terepoktatás.* Ford.: Szentmiklósi Tamás. Kézirat. Budapest.

Egy közösségirányultságú gyakorlat modellje [8]

Marylin H. Lammert – Jan Hagen
Részletek
Fordította: Varsányi Erika

A közösségi munka iránt érdeklődő szociális munkás gyakornokoknak az itt bemutatandó modell, újító módszerként egyedülálló képzési lehetőséget kínál. A képzés e modelljének tárgya a közösség lelki-szellemi egészsége és felhasználja a szociális munka számos beavatkozási eljárását. E módszer lényege, hogy az egész közösség felé fordulva éri el és támogatja a polgárok elkötelezettségét az intézményi és települési változások iránt. Ez a közösségi munka olyan integratív módszere, mely a szociális munka tevékenységeit a szellemi–lelki egészség átfogó fogalmában fogja össze.

Maga a módszer felismeri a szakma felelősségét abban, hogy nyitottan fogadja a közösség szükségleteit és megszabadítja néhány hagyományos módszer azon állításától, amely előre kijelöli a közösség számára nyújtandó szolgáltatásokat, s azt, hogy ennek miképp kell történnie. Bár az eset-, csoport-, és közösségi munka merev elválasztásának a szakmán belül csökkent a jelentősége, továbbá enyhültek az emiatt kialakult ellentétek, de fennmaradt a szociális munkásokkal szemben az az igény, hogy a specializálódás minden fajtáját elsajátítsák annak érdekében, hogy a kliensrendszer javára hasznosítsák különböző és kombinálható készségeiket. Az alábbi modell erre nyújt lehetőséget.

Az alábbiakban vázlatosan bemutatjuk e modell általános céljait és fő összetevőit. Ezt az egyes szempontok leírásával világítjuk meg, ahogyan ezeket a Normandy Field Unit (Normandiai terepgyakorlat) keretében egy diákcsoport gyakorlatában valósították meg.

Ebben gyakornok csoportos tevékenysége nem valamely helyi-települési szolgáltatásnak volt közvetlenül alárendelve, hanem közvetlenül a szociális képzés intézményének tartozott felelősséggel. A településen, vagyis a helyi közösségben, ahol a csoport dolgozott, kevés szociális-jóléti intézmény volt, a civil szervezetek- és a részvétel alacsony szintje, továbbá a központosított politikai hatalom érvényesítésének hiánya jellemezte. A terület 26 önálló önkormányzatból állt, amelynek egyedüli földrajzi határait a közös iskolakörzet alkotta, amelyben gyors társadalmi változás és etnikai csoportok integrációja zajlott le. E tanulási projekt során a teljes közösség megszólítása érdekében, a csoport számos szociális tevékenységet vetett be.

(…)

A gyakornoki csoport célja

Bármilyen szintű terepgyakorlat elsődleges célja, hogy a diák a szociális munka szakszerű gyakorlatáról ismereteket sajátítson el. Ezt a célt tömören az alábbiakban foglalták össze:

1. A szakmai szerep kialakításával azt a tapasztalatot kell biztosítani, hogy miképp kell egy közösség szükségleteit felmérni és kielégíteni, nem pusztán a már meglévő szakmai modellek előírását követve.

[8] Marylin H. Lammert – Jan Hagen (1979): Modell eines gemeinwesenorientieren Praktikums. In: Handeln lernen durch Anleitung im Arbeitsfeld. Berlin, Lambertus Verlag, The Dynamics of Field Istruction: Learning Through Doing. (1975) Ed: Council on Social Work Education. New York.

2. A gyakornok diákok számára számos egyéni és csoport szintű, közösségi kontextusba helyezett beavatkozás lehetőségét kell biztosítani.
3. A gyakornokoknak konfrontálódni kell azokkal a feltételekkel, amelyek befolyásolják egy közösség lelki-szellemi egészségét, és amelyek szembesítik őket az ebből adódó kérdésekkel.
4. Olyan szolgáltatás létrehozásáról kell tapasztalatot nyújtani számára, amely a közösségi szükségletekre koncentrál.

Ezen általános célokat kiegészítik a gyakornokok egyéni céljai. Ebben az iskolában a gyakorlatokat a diákok találják és dolgozzák ki, akik saját tanulási céljukért és az annak elérését szolgáló eszközök meghatározásáért felelősséggel tartoznak. A Normandiai terepgyakorlat keretében ezek a célok a szociális munka széles skáláját fogják át, a kétszereplős interakcióktól a közösségi dinamikáig. A diákok által meghatározott egyik legfontosabb cél a csoportdinamika fokozottabb tudatosítása, a csoportmunka során alkalmazott olyan technikai készségek javítása, mint új csoportok és beszélgetések megszervezése, a vezetői képesség felismerése és fejlesztése. Másik cél a közösségi munka készségeinek és a szociális munka hatékony beavatkozási módszereinek közösségi szintű fejlesztése volt.

A gyakornok diákok munkacsoportja

Ez a modell az egyik alapeleme. Az egyetem keretei között működő gyakorlócsoport meghatározott számú, hasonló vagy rokonjellegű tanulási céllal rendelkező diákot rendel egy helyi szolgáltatáshoz. A javasolt csoportnagyság hat és nyolc tagot jelent. A Normandy Terepgyakorlatban az első félévében tizenegy diák dolgozott két gyakorlatvezetővel. Az a meglátásunk, hogy nyolc részvevőt meghaladó csoporthoz két vezető szükséges. Megjegyzendő azonban, hogy ez a szervezeti forma, ahogyan a gyakornokokkal dolgoztak, adminisztratív nehézségekhez vezetett. Ahelyett, hogy a gyakornokok egy meghatározott helyi szolgáltatás munkatársaiként dolgoztak volna, a csoport működésmódja maga vált „szolgáltatássá”.

A gyakorlócsoportban történő részvételre vonatkozó döntést a diák a gyakorlatvezetővel (tereptanárral) koordinátorával közösen hozza meg egyéni tanulási szükségleteinek megfelelően. Ezzel a diák tanulási szükségletei váltak a gyakorlat meghatározásának alapjává és nem a széles szakmai, vagy érdeklődési területekből önkényesen kiválasztott feladat. A tanulási célok megvalósításának egyik mechanizmusa a közösségi szolgáltatás volt. A gyakorlat keretében a gyakornokok határozták meg az érdeklődésüknek megfelelő területeket és csoportokat. Ebből következett a kiválasztott területekkel való foglalkozás beavatkozási stratégiáinak meghatározása.

Minden szolgáltatási feladat vezérmotívuma az volt, hogy a polgárokat ösztönözzék saját életük feletti ellenőrzésre, s ezzel is erősítsék az egész közösség szellemi-lelki egészségét. Ezzel a megközelítéssel minden olyan tevékenységet a szociális munka részének tekintettek, amely a helyi lakosság megerősítéséhez járult hozzá. Ezt egyedül a diákok által önmaguk számára meghatározott tanulási céljaik korlátozták.

A terepgyakorlat résztvevőit lényegében három közösségi csoporthoz fűzték kapcsolatok:

- az iskolavezetéssel kapcsolatban álló csoportokhoz
- egy olyan, a városi tanáccsal kapcsolatban álló csoporthoz, amely 26 önálló település összevonásából alkotott egy földrajzi egységet
- a polgárok alkotta olyan független csoportokhoz, amelyek nem tartoznak semmilyen politikai vagy oktatási intézményhez.

E csoportokban fejtettek ki a diákok számtalan, a szociális munka körébe tartozó tevékenységet és vállaltak szerepeket, amelyek az egyéni, személyes vezetési képesség felmérésétől a tanácsadó szerepig széles skálán helyezkedett el.

(…)

Az oktatók által végzett csoportos szupervízió

A modell második alaptényezője volt a főfoglalkozású oktatók bevonása volt magába a gyakorlatvezetésbe és a szupervízióba. Ez a megoldás az elméleti és gyakorlati tanulás közötti közvetlenebb kapcsolat megteremtéséhez járul hozzá. Az oktatók részvétele a diákok számára olyan értékes szupervíziót nyújt, amely inkább a diák, s kevésbé a szolgáltató igényeit szolgálja. Így az oktatók és a gyakornokok ideális pozícióba kerülnek a képzési tapasztalatok mindkét fajtájának összekapcsolásához.

Ha a diákok tanulásának egy része a közösséggel összefüggésben történik, csoportos szupervízió révén ez a tanulás még fokozható. Éppen a csoportos szupervíziós megbeszélések elégíthetnek ki egyéni igényeket. Ezen alkalmakon vitatják meg a teljes csoporton belül az egyéni feladatokat és tevékenységeket, a felmérés, tervezés, megvalósítás és értékelés során. A gyakorlatvezető oktató felelős a forma meghatározásáért, az irányvonalak kijelöléséért és az atmoszféra megteremtéséért. Más szavakkal: a gyakorlatvezető felelős a csoportbeszélgetések irányításáért.

Ezek a megbeszélések adják a legtöbb tanítási inputlehetőséget a gyakorlatvezetőnek. Mégis a csoportos szupervízió alkalmazásakor abból szükséges kiindulni, hogy a képzésben részvevők felnőtt emberek, akik képesek egymástól tanulni és egymást tanítani. A képzés során nagyrészt ezen a módon közvetítik a tanulást. A csoportos szupervízió bevezetése persze erőfeszítéseket igényel. A csoportszupervízió során ezért várják el a diákoktól, hogy javaslatokkal és felismeréseik megfogalmazásával járuljanak hozzá a folyamathoz. A csoportszupervíziónak még az a további előnye is megvan, hogy a munkacsoport közös erőfeszítése az érintett közösségen belül egységessé válik, és további megállapodásokat eredményez.

Egy ilyen szupervíziós modell magas követelményeket támaszt a gyakorlatvezetővel szemben is. Nemcsak a közösségi folyamatoknak- és dinamikának kell tudatában lennie, hanem az interjú, valamint a csoportfejlődés- és folyamatok területén is biztonsággal kell mozognia. Ez nagyfokú rugalmasságot követel.

Fredericka Mayers a gyakorlatalapú képzés három modelljét mutatja be: a kognitív, az affektív és a munkacsoport modellt. Bár ezeket csoporttanulási modellekként írja le, nehéz ezeket az itt tárgyalt szupervíziótól megkülönböztetni. A kognitív modell az iskolai oktatásban alkalmazott vitacsoportokhoz hasonlít és az orientálásban, valamint új tartalmak bevezetésénél alkalmazzák. Az affektív modellt a diákok körében a képzés kezdeti- és befejező szakaszában előforduló félelmek leküzdéséhez használják és arra, hogy kezelni tudják a szociális munka értékei, a tudás és a viselkedés kapcsán felmerülő konfliktusokat. A munkacsoport modellt a tanulás „hogyan”-jára, valamint a feladatok eredményes teljesítésének fejlesztésére és a nyújtott szolgáltatás ellenőrzésére alkalmazzák.

Az itt bemutatott modell mindhárom formát egyesíti. Bár a „hogyan” tanításakor a súlypont a teljesítmény vonatkozásában a feladat elvégzésén van, e modellben igen lényeges a gyakorlat alapjául szolgáló elméleti alapokkal, vagy a gyakorlat során felmerülő affektív kérdésekkel való összefüggések értelmezése. Tudomásul veszik, hogy mindkettő a tanulás integráns része és ahelyett, hogy külön „kategorizálnák”, mindezeket be kell vonni a tanulási tapasztalatba. Az érzések és az elmélet egyaránt hatnak a gyakorlat minőségére és a gyakorlati készségek megtanulásához szükség van ezekre.

A csoportszupervíziós megbeszéléseket egyéni beszélgetésekkel kell kiegészíteni azoknak a helyzeteknek a feldolgozására, amelyekről a gyakornokok és/vagy a gyakorlatvezetők úgy vélik, hogy azokat a csoporton kívül szükséges kezelni. Ezen túlmenően az egyéni beszélgetéseket szükségessé tehetik a közösségi irányultságú gyakorlat során gyakran fellépő nehezebb (krízis, vész) helyzetek vagy olyanok, amelyekben gyorsan változó helyzetekkel kell megküzdeni.

A csoportszupervízióval kapcsolatban egy további pontra is rá kell mutatni: a csoportszupervízió megkönnyítésére tanácsos, ha a részvevők hasonló feladatokat közösen végeznek, úgy, mint a helyi csoportokkal végzendő munka, vagy a helyi lakosokkal felvett interjúk. Ezek a tevékenységek könnyen általánosíthatóak, és ez valószínűsíti a rejtett, az alap-célokat kiegészítő tanulást. A közösségre irányuló szolgáltatás terén tanácsos, hogy a diákok ugyanazon közösség különböző területein dolgozzanak. Ez a közösségen belüli különböző csoportosulások összekapcsolásához vezethet, a munkacsoport tagjai közötti információcsere eredményeként. Emellett lehetővé teszi a közösségen belüli dinamika jobb megértését.

A Normandiai terepgyakorlaton belül a gyakorlatvezetés és a szupervízió mellett folyamatosan megtörténtek a „csoporttanácsadásnak" nevezett hetenkénti megbeszélések, mely utóbbit a képzési dokumentumban a következőképpen határozták meg.

> „A csoporttanácsadás célja, hogy a csoporttagok sajátos tanulási szükségleteit a közösségen belüli egyéni feladataik és tevékenységeik szempontjából kezelje. Példák a megfelelő vitatémákra: nehézségek az interjúkészítésben, csoporttalálkozások megtervezése, ötletek a kijelölt feladat elvégzéséhez szükséges stratégiákra, az interjúk és csoporttalálkozások eredményeinek értékelése. Minden gyakornokkal szembeni elvárás, hogy hozzájáruljon a tanácsadás során előadott problémák és nehézségek megoldásához, és kölcsönösen adjanak visszajelzést egymásnak az eredményekről és a teljesítmény egészéről. A gyakorlatvezetővel szembeni elvárás, hogy megadja ezeknek a megbeszéléseknek az irányvonalát és formáját."

E megbeszélések nemcsak a gyakorlatvezetők által nyújtott szupervíziót és gyakorlatvezetést jelentették, hanem lehetővé tették, hogy a kortársak is tanácsot adjanak egymásnak, vagyis a peer szupervíziót. Lehetőséget adtak a szolgáltatások koordinálására és a közösséghez tartozó szolgáltatásnál alkalmazandó team-módszer fejlesztésére. A csoport, szolgáltató helyként való működésmódja a döntéshozatali folyamatokban a gyakorlatvezető és a gyakornokok közös erőfeszítését követelte meg.

(…)

Kiegészítő irányítás

A közösség szükségleteire irányuló szolgáltatás és a csoportszupervízió mellett a tanulási cél megvalósítására egy, a csoport által kifejlesztett harmadik mechanizmus is működni kezdett. A megvalósítás első szemeszterében a csoport kitalált és végrehajtott egy önálló kutatást, hogy a gyakornokok számára további segítséget nyújtson a csoportfejlődés szakaszainak felismeréséhez és megkönnyítse a csoportfolyamatok elemzését. A második tanévben több, képzési célú ülést is tartottak a szolgáltatás keretei között. Ezeken a gyakorlati munkából felmerülő elméleti kérdésekkel foglalkoznak. Egy ilyen ülés során például a közösség elemzését szolgáló elméleti modelleket elemezték, más alkalommal az interjúkészítéshez szükséges speciális készségekről beszéltek. Ezek az ülések bizonyos értelemben hozzájárultak ahhoz, hogy a gyakorlat és az elméleti alapok közötti szakadék

mélysége mérséklődjön. Más megközelítésben viszont erőteljesebben elméleti irányultságúak voltak, mint a szokásos csoporttanácsadó megbeszélések.

(…)

Problémák

A képzési program megvalósítása során két olyan, fontos probléma merült fel, amelyek korlátozták a diákok tanulási céljainak érvényesülését. Az első probléma a közösségen belüli elfogadottság, vagyis a legitimáció. Következésképp nagyon sok időt és fáradságot fordítottak arra, hogy munkakapcsolatot alakítsanak ki a közösség tagjaival és vezetőivel. E kapcsolatokat kiépítése előtt korlátozott volt a gyakornokok közösségre való befolyása. Az első szemeszter után a kapcsolatok elég jól megerősödtek, ezután a munkacsoportot a közösségen belül életképes és hatékony erőnek tekintették.

A második probléma a munkacsoport céljait érintette. A munkacsoport elsődleges célja a tanulás volt, a helyi szolgáltatás, mint, teljesítmény a második helyen állt. Időlegesen nehézséget jelentett a munkacsoport számára e kettő szétválasztása és a felállított, fontossági sorrend megőrzése. Ilyen nehézségek felmerülésekor ezeket a hetenkénti csoportmegbeszéléseken tisztázták. A sajátos, vagy különleges kérdéseket a munkafolyamatoktól külön kezelve vitatták meg. A kérdések és magának a problémának világos megfogalmazását követően vált lehetővé a célok elhatárolása és az elsődleges cél ismételt rögzítése.

Összefoglalás

Az itt bemutatott modell speciálisan közösségi munka irányultságú gyakorlatokra készült. Ez azonban nem jelenti azt, hogy használata csak az ilyen típusú gyakorlatokra korlátozódik. Inkább csak azt mutatja, hogy eddig jutott el a modell fejlesztése.

(...)

A Normandiai terepgyakorlat tapasztalatának összefoglalásaként annyi még mondható, hogy a gyakornokok különböző szinten sajátítottak el a különböző készségeket. Nevezetesen a közösség csoportjaival való munka mélységeiben, az eltérő érdekű csoportok működésmódjának kialakításában, illetve tanácsadóként és/vagy támogatóként kifejtett tevékenységükben, formális vagy informális csoportokban. A diákok nemcsak az egész csoportot érintő döntéshozatalban vettek részt, hanem elsajátították a csoportok, egyének, szervezetek és közösségek helyzetének és működésének elemzését, a csoportos interjú, a programtervezés- és értékelés metodikáját, valamint a közösségen belül, a közös cél érdekében egyének, csoportok és szervezetek összefogásának készségét. Az a feltevésünk, hogy ezek a készségek minden olyan pozícióban szükségesek lehetnek, amelyeket a végzős diákok majd elfoglalnak, különösen ott, ahol szociális munkásokat korábban még nem alkalmaztak, vagyis nincsenek meg a hagyományai magának a közösségi szociális munkának.

(....)

Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak [9]

Vercseg Ilona
Részletek

A közösségfejlesztési folyamat és a fejlesztői szerepek

A közösségfejlesztési folyamat egy településen a lakosság vagy/és szervezeteinek megszólításával és bevonásával - aktivizálásával - kezdődik, majd a problémák felismerésével és azok nyilvánossá tételével folytatódik, melynek során mind többen kapcsolódnak a folyamathoz, és jutnak el a közösségben megfogalmazódó feladatok felismeréséhez és közösségi megoldásához, mégpedig ismereteik és képességeik fejlesztése útján, a lehetséges partnerekkel együttműködve (Varga 1988). Varga szerint *a fejlődés* tulajdonképpen egy mozgásokkal teli közegben valósul meg.

A fejlesztői munka *első fázis*ában tehát először is *új mozgásokat kell létrehoznunk*. Ez elsősorban a lakosság és szervezeteinek bevonását jelenti: az érintett körzet megszervezését, a kapcsolatfelvételt, majd a kommunikáció kereteinek kialakítását. *A folyamatot kezdeményező közösségfejlesztő(k) főbb szerepei:* kezdeményező, bátorító, ösztönző, interjú-készítő, nyilvános beszélgetéseket facilitáló, a folyamat kibontakozását módszertanilag segítő szakember.

A második fázis (ez persze történhet egyidejűleg is az első fázissal) az adott terület mintegy lefényképezése, *a helyzet feltárása*. Ezt a fázist hívjuk társadalmi-gazdasági diagnózisnak, de olyannak, amelynek felállításában a közösség nem-szakember tagjai is aktív szerepet vállalnak, hiszen e tudást elsősorban nekik kell birtokba venniük. A legfontosabb a közösség önmagáról való tudásának feltárása és a problémák azonosítása, de fontosak a helytörténeti, településszociológiai, statisztika, valamint a szakterületi és fejlesztési anyagok feltárása, s e tudás közösségi használatba vétele is. *Szerepek:* katalizáló, koordináló, támogató, megerősítő, szakértő.

A harmadik fázis a közösség véleményének, késztetéseinek és cselekvési potenciáljának feltárása és a problémák mellé rendelése. Itt az a lényeg, hogy ezt a folyamatot nem a fejlesztő, hanem - szükség esetén, az ő segítségével - a közösség maga végzi. *Szerepek:* módszertani szakértő, szervező.

A negyedik fázis a feltáruló feladatok közös rangsorolása, a problémamegoldó folyamatok tervezése, a cselekvési terv és az önsegítő projektek készítése. Fejlesztői *szerepek* ebben a fázisban: elemző, tervező, fejlesztő.

Ötödik fázis: Intézményépítés, új szervezetek életre segítése a helyi közösségben, új közösségi szervezetek megalakulása, képzések, a cselekvéshez szükséges attitűd kialakítása és a technikák elsajátítása, különböző helyi tevékenységek (projektek) beindulása, információs rendszer kialakítása, a nyilvánosság fórumainak létrehozása. A nyilvánosság érdeklődésének felkeltése, PR tevékenység. Az önszervező folyamatok életben tartása, segítése. *Szerepek:* tanácsadó, módszertani szakember, képző, szakértő.

A *hatodik fázis* a belső és külső *partnerek* megkeresése és aktivizálása: kapcsolatszervezés, hálózatépítés a helyi, országos és nemzetközi szervezetek között, konfliktuskezelés, érdekérvényesítés. *Szerepek:* kapcsolatszervező, hálózatépítő,

[9] Vecseg Ilona (2004): Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak. Közösségfejlesztők Egyesülete. Parola Füzetek, Budapest. A szerző a Közösségfejlesztők Egyesületének elnöke.

konfliktuskezelő, tárgyaló, agitátor, „ügynök”, „ügyvéd”, megbízásos tárgyalófél („követ”), stb.

A hetedik fázis a szerteágazóvá vált munka *koordinálása*, az esetleg elakadó megvalósítások továbblendítése, a megvalósult folyamatok értékelésének és a továbblépés tervezésének segítése, szakmai segítségnyújtás a lokális társadalomfejlesztés szellemi infrastruktúrájának megteremtésében, a döntéshozók és a jogalkotás befolyásolása. *Szerepek:* koordináló, facilitáló, lobbizó, érdekképviselő, tanácsadó, stb.

A segítő beavatkozás nem más, mint a lehetőségek feltárása és átélésbe, cselekvésbe fordítható aktualizálása (Varsányi 1999).

(…)

Munkamódok és módszerek

A cselekvők táguló köre

Mint az a folyamatból kiderült, célunk a (potenciális) cselekvők körének megtalálása és a lehető legszélesebb körré szervezése. A cselekvők *központi mag*ja a közösség véleményformálóiból áll össze, *szélesebb köre* pedig a fokozatosan köréjük csoportosulókból. A folyamat első fázisában leírt „mozgásokat” a közösségfejlesztő(k) és a központi mag hozza létre, majd e mozgások kiterjednek a folyamatosan bekapcsolódó, szélesedő körre, amely egyre inkább átveszi a kezdeményezést és folyamattá szervezi a tevékenységeket.

A módszerek alkalmazásának tehát az a célja, hogy a lehető legtöbb lakost vonja be a közös gondolkodásba és tegye a közjóért cselekvővé, vagyis aktívvá - ezért is hívjuk a legnagyobb módszercsoportot *aktivizáló módszerek*nek. A közösségfejlesztés egyik fő szakmaépítő törekvése, hogy a módszerek hatókörét tágítsa. A kisebb lokalitásokban (úgy 5000 lakosig) sikerrel alkalmazhatóak az időigényes, embertől emberig ható módszerek, mint például az interjú és a már szélesebb körhöz is eljutó, de még mindig személyességen alapuló közösségi felmérés, ám táguló körökben - kistérség, megye, régió - e módszereknek az alkalmazási lehetőségei fokozatosan csökkennek. E szinteken az *embertől emberig* módszereket inkább a *szervezettől szervezetig* módszereknek kell felváltaniuk. A személyesség, a megszólítottság, az élő kommunikáció természetesen e szinteken is nagyon fontos, s ezeket szervezeti találkozókkal, közös akciókkal lehet hasonlóképpen biztosítani, mint az „embertől emberig” szinteken. Ám a hazai közösségfejlesztés módszertani készlete még nem olyan teljes a nagyobb létszámú, mint kisebb lokalitások szervezésében, s ennek egyértelműen társadalmi okai vannak (elég, ha arra gondolunk, milyen nehezen vállalkoznak együttműködésre még a szomszédos települések, s a még belátható, átélhető nagyságrendű kistérségek is!) Nincsenek még, vagy csak most kezdenek alakulni tudatosan vállalt közös ügyek. De a lokális szervezetek közötti kommunikáció szervezése és e tapasztalatokból a különféle módszerek elvonatkoztatása azért is halad nehezen, mert nincsenek még, vagy csak nagyon kevesen olyan civil szervezetek, amelyek a térségi közjóért akarnak dolgozni.

A módszerek helyes megválasztásának „művészete”

A közösség általi fejlesztés folyamatát tehát a rendelkezésre álló munkamódok (vagyis a több módszert is elegyítő, folyamatot kitevő módszerek kombinációi) és módszerek, technikák alkalmazása segíti. Mivel azonban e folyamat több szereplős, szerteágazó és gyakran mutat fel váratlan fordulatokat, a folyamat kezelésében mindig nagy szerepe van az egyéni ötleteknek és megoldásoknak, a rögtönzésnek, a próbálkozásnak. Fontos, hogy a váratlanul felbukkanó problémákra, fordulatokra, konfliktusokra a segítők természetesen

reagáljanak és a módszerek megválasztásában használják saját megérzéseiket, de ugyanilyen fontos, hogy saját beavatkozásuk hatását figyelemmel kísérjék és elemezzék, mert csak így biztosítható a folyamat fenntarthatósága és előre mozdítása.

Nem lehet tehát sémát alkalmazni a fejlesztés módszertanának alkalmazására. Más feladatot ró a közösségfejlesztésre, ha a helyi társadalom szervezett, s mást, ha nem az, vagy nem eléggé az. Egy jól szervezett helyi társadalomban nem csak egy intézmény, az önkormányzat (és annak intézményei) fejtenek ki közösségi hatást, hanem helyi civil mozgalmak, szervezetek is. Ha elegendő számú civil szervezet van egy lokalitásban, az lehetővé teszi, hogy ne egyenként szólítsuk meg a véleményformáló embereket, hanem egyenesen a szervezetekhez forduljunk, őket vonjuk be a közösségi problémafeltáró és -megoldó folyamatba. Előfordulhat azonban, hogy a fejlesztőnek nem sikerül aktivizálni e szervezeteket és tagjaikat. Ha így alakul, annak oka az lehet, hogy e szervezetek munkája önmagukra, s nem a közösségre irányul (horgászok, bringások, stb.), s ezért megnyerésük a közjó érdekében éppolyan hosszú folyamat, mint ha egyénekkel kezdünk el dolgozni.

Amennyiben a helyi közösség szervezettségi szintje alacsony és/vagy kívánatos új szervezetek létrehozása is, az aktivizálásra nagyobb súlyt kell fektetni és a fáradtságos, de idővel megtérülő személyes felkereséssel, interjúk készítésével érdemes kezdenünk a lakosság bevonását, aktivizálását.

A közösségi munka folyamatában az a szépség és nehézség, hogy az időben aktuális célkitűzésekhez adekvát cselekvési módokat és technikákat tudjunk megválasztani, amelyek az adott helyzetből a legtöbbet képesek kihozni. A folyamatnak nem csak a fentebb említett kezdeti, de későbbi szakaszaiban is folytonosan mérlegelnünk szükséges, hogy mely módszerhez forduljunk segítségért? A folyamat során beiktatandó képzéseknek például nem csak a tartalma és szintje függ a helyi készenléttől, hanem formája, időtartama, helyszíne és módszerei is: például népfőiskolai jellegű előadássorozatot, vagy facilitált tréninget szervezzünk, helyben valósuljon-e meg, vagy bentlakásos központban? De a segítő szerepeinek váltogatása, gyakorlásuk mértéke és mélysége is attól függ, hogy mennyire képesek maguk a helyi közösségi szereplők e szerepek betöltésére, ill. hogy hogyan fogadják a felkészítést, mennyit „vesznek le” a közösségfejlesztő válláról, és mit hagynak rajta? A jó ítélőképesség, a folyamatos reflexió és a flexibilitás tehát lényegi szempontok a módszerek helyes megválasztásánál.

A következőkben a rendelkezésünkre álló eszköztárat mutatjuk be röviden. A módszerek kifejlesztésében, ill. hazai adaptációjában a Közösségfejlesztők Egyesülete szakemberei játszottak úttörő szerepet, különösen Péterfi Ferenc, Varga A. Tamás és Vercseg Ilona.

A közösségek feltárása

„Mindent” tudni egy lokális közösségről lehetetlen és nem is szükséges. A kezdeményezőket tájékozódásukban a helyi emberek vezetik. Mélyen csak azokat a problémákat kell tanulmányoznunk, amelyek megoldására a helyi közösség vállalkozik. Sokat segít tájékozódásunkban a település/szomszédság alapos bejárása, a hétköznapi élet megfigyelése.A statisztikai adatok megismerése fontos a népességszám, a népesség megoszlása és mozgása miatt.

A helyi népesség társadalmi összetételére vonatkozó adatokból: iskolai végzettség, szakképzettség, tipikus szakmák, foglalkozás szerinti megoszlás, alkalmazottak és vállalkozók, munkanélküliek és járulékosok stb. már mélyebb összefüggések is feltárhatók. Ezek: a munkára vonatkozó információk elérhetősége; a segítő szervezetek, intézmények hatékonysága; a munkatevékenység korszerűsége/korszerűtlensége; a fiatalok munkához

jutási esélyei és lehetőségei; a hozzáértés hagyományai; tipikus szakmák; a tanult és a végzett szakmák viszonya; közmunkák, közhasznú munkák; a megélhetési stratégiák; kiegészítő jövedelmek szerzésének módjai; a munkához való viszony.

A település történetét a legélményszerűbben a „nagy öregek" élet(út)történeteiből, elbeszéléseiből ismerhetjük meg, de levéltári forrásokból, dokumentumokból, helytörténeti munkákból, egyháztörténeti dokumentumokból, néprajzi gyűjtésekből, monográfiákból is.

Fontosak lehetnek a helyi intézmények saját iratanyagai, a képviselőtestületi jegyzőkönyvek, településrendezési tervek, az egyesületekre, gazdálkodókra stb. vonatkozó megyei és országos címtárak, a Helységnévtár, a KSH adatai, a Településtörténeti Tanulmányok, a Település- és Népiségtörténeti Értekezések stb., de a szociográfiai, a szépirodalmi művek is.

Meg kell ismernünk - és még inkább a helyiekkel kell megismertetnünk! Megismerni a helyi identitást és annak tartalmát, a helyi politikai élet és érdekcsoportok erőviszonyait; a helybeliek informális kapcsolatait, az egyház társadalmi-jótékonysági tevékenységét, a civil szervezeteket és helyi mozgalmakat, a település nyilvánosságát és abban a közösségek szerepét; az együttműködés, a kommunikáció, a konfliktusok mibenlétét és természetét; a helyi társadalmi élet eseményeit, s a külvilággal történő kommunikáció formáit. Eljárás, bejárás, kistérségi, megyei szinten, illetve az országos, nemzetközi szervezetekkel való kommunikáció megismerése.

Bármely irányú fejlesztésnél fontos a helyi kultúra sajátosságait, a helyi szellemi életet megismerni. A fejlesztő alkalmazkodik a közösségi együttlét formáihoz, a hagyományokhoz és szokásokhoz, s együttműködik a kulturális-közösségi intézményekkel. A fejlesztői folyamat nemcsak találkozási helyeket igényel, de művelődési szükségleteket is feltár, amelyeket jó együttműködés esetén a művelődési, oktatási, közösségi, szociális intézmények ki tudnak elégíteni.

Egyetlen fejlesztési iránynál sem kerülhető meg az önkormányzat és képviselő-testület működésének ismerete, mely vonatkozik a képviselő-testületi élet, a közigazgatás és az önkormányzat viszonya, az önkormányzat kapcsolat- és információs rendszere, az önkormányzat gazdálkodása, az önkormányzat által kivetett helyi adók, az önkormányzat és szövetségesei, partnerei ismeretére. Nyilvánvaló, hogy számunkra a legfontosabb információ az önkormányzat településpolitikája, az állampolgárokkal és azok közösségeivel való kapcsolattartás gyakorisága, módjai és tartalma.

Komplex és partnerségen alapuló településfejlesztésnél mindezek tényszerű feltárása mellett elengedhetetlen további területek megismerése, mint amilyenek

- a település/térség táji feltételei, adottságai (éghajlat, domborzat, talajviszonyok, nyersanyag, földminőség);
- a közlekedés-földrajzi helyzet, forgalmi fekvés (a környező települések távolsága, elérhetősége, utak, kapcsolatok stb.);
- a település fizikai „teste", építészete hajdan és ma; az utcák és közterületek, középületek állapota, a közművekkel való ellátottság foka; a település szerkezete, tagoltsága, bel- és külterületek, telepek, a települési és társadalmi tagozódás összefüggése;
- az utcanevek, településrészek nevei, dűlő- és határrésznevek, történetük;
- a település rendezési terve;
- a település és a környezetvédelem jellemzőinek, adatainak ismerete mind alapvető egy komplex fejlesztési terv elkészítésénél, amelyet azonban nem a közösségfejlesztők, hanem erre specializálódott szakemberek készítenek el. A közösségfejlesztő feladata ebben a munkában a lakossági akaratok, elképzelések és a tenni akarás mellérendelése a szakmai és hivatali elképzelésekhez, a partneri együttműködés kialakítása, a társadalmi tervezés folyamatának létrehozása.

A fejlesztési tervek ma már nem csak települési, hanem kistérségi és regionális szinten is készülnek, egész egyszerűen abból a felismerésből, hogy egy település problémái nem oldhatók meg településszinten. A térségi tervezés a települést környezetében vizsgálja: közigazgatási és természetes vonzáskörzet a környező településekhez fűződő viszony alakulását a történelem során, jövőbeni kapcsolatainak kívánatos alakulását. Fontos tudni az egyes települések sajátos funkcióit a térségben, valamint azt is, hogy mi az együttműködés és mi a verseny tárgya, és milyen együttműködési irányok fogalmazhatók meg. A közösségfejlesztő mindezekhez - meglehetősen tudománytalanul - „csak" a helybeli akaratot rendelheti.

A külső fejlesztő(k) bevonása egyébként a tekintetben is hasznos, hogy lehetőséget ad a közösség tagjainak az önbemutatásra, melynek legjobb módja, ha a helyi kezdeményezők mutatják be neki és természetesen egymásnak különféle szempontból a közösséget. Történelem, táji és természeti adottságok, a helyi kultúra területe - gazdálkodás, életmód, hagyományok és szokások, értékek, hagyományok az önirányításban, -, a rendszerváltás okozta átrendeződés a helyi társadalomban, a kialakult új struktúrák, a települési közösség kapcsolatrendszere egyaránt fontosak.

(…)

Az így nyert adatok elemzésére sokféle módszer létezik, mi a saját gyakorlatunkban a következőket alkalmazzuk:

A közösség erőforrásainak elemzése

Fizikai erőforrások
Környezet (táji- és természeti adottságok, épített környezet, fizikai infrastruktúra, ld. fenn!)
Tulajdon (birtokolt erőforrások - föld, épület, szerszám, üzem, stb.)
Emberi erőforrások
"Az emberi erőforrások katalógusa" (Gyekiczky 1994).
Az emberi erőforrások a következő társadalmi jelenségek:
Maga az ember. Képességei, tudása, szellemi, fizikai állapota, társadalmilag hasznosítható, ill. társadalmi kapcsolatai révén kialakult tulajdonságai.
A társadalmi mikrokörnyezet emberi kapcsolatai. A család, ill. a családon belüli emberi viszonyok, a munkahelyen a munkatársakkal kialakított kollektív kapcsolatok (csoportviszonyok), s mikroszintű szerveződések hálózata.
A társadalom intézményes viszonyai, amennyiben azok az ember képességeinek, személyiségének kialakulását, fejlődését szolgálják. Az oktatás és képzés rendszere, az egészségügy és a szociális gondoskodás szervezetei, a különböző szocializációs és prevenciós intézmények.
A társadalmi kooperációt és konfliktusfel(meg)oldást biztosító, azt szervező társadalmi szervezetek, intézmények, alakzatok és mozgalmak.
Az ember alapvető társadalmi viszonyait meghatározó normák, értékek, tudásstruktúrák, információk és motivációk.
A társadalom makroszintjének intézményei, amennyiben ezek működésükkel az ember társadalmi lehetőségeit bővítik, s a jövőre vonatkozó döntések terét tágítják.

Az emberi erőforrások feltárásánál fontos a lakosság lelki állapotát is érzékelni. Ez azt jelenti, hogy nem csak konkrét hozzáértését, tehetségét kell felismerni bizonyos dolgokhoz, de cselekvési készenlétét, kedvét vagy éppen kedvetlenségét, beletörődöttségét is. Ide

tartoznak a meglévő közösségi cselekedetek csakúgy, mint a potenciális közösségek potenciális cselekedetei is.

SWOT-analízis

Ezt az elemzési módszert vállalkozások értékelésére és a lehetőségek elemzésére dolgozták ki, de nagyon jól alkalmazható más területen, például a tervezésnél, de egy lokalitás elemzésére is.

- Erős oldal (Strenght): mink van? Például vasút, földterület, épület, természeti kincsek, emberi képességek, ötletek, stb.
- Gyenge oldal (Weaknesses): Mink nincs? az erős oldal ellentéte például nincs munkaerő, de van elvándorlás, képességek, föld, épület, közösségek hiánya, negatív jelenségek, például irigység, stb.
- Lehetőségek (Opportunities): kedvező külső feltételek, új törvény, EU csatlakozás, új támogatás elnyerésének lehetősége, stb.
- Veszélyek (Threats): amitől félünk; ha valamely állapot, magatartás vagy cselekvés negatív következményeket von maga után, például a szegénység fokozódása, szegregáció, diszkrimináció, kudarcélmény, stb.

Fontos megjegyeznünk, hogy a fentiekben felsorolt szempontok mindegyikének megválaszolása egy közösségi kezdeményezés keretében nem lehetséges és nem is szükséges. A település állapotrajzának teljessége attól függ, hogy a helyi közösség tagjai mennyire akarnak és tudnak (szakmailag és időben is) e munkafázisnál időzni. A közösség általi fejlesztés szempontjából ez a munkafázis annyit ér, amennyi a feltárt információk közösségi jellege, vagyis hogy a közösségről való információ és tudás feltárásában mekkora szerepe van a közösség tagjainak, s hogy az új információk bekerülnek-e a legszélesebb nyilvánosságba, annak érdekében, hogy a közösség egésze birtokolhassa? E munka ilyen felfogása egyben azt is jelenti, hogy a közösségről való megismerésünk elmélyítése, gazdagítása nem a folyamat kezdetének egyszeri munkafeladata, hanem folyamatos munka, mely a közösség általi fejlesztés minden elemét áthatja - legyen szó a közösségnek egy pályázati anyagban való bemutatásáról, vagy a helyi civil szervezetek bemutatkozásáról egy kistérségi találkozón.

A helyi lakosság és szervezeteinek aktivizálása

E módszercsoportba a helyi lakosság és szervezeteinek aktivizálása (úgy is mondják: mobilizálása), vagyis megszólítása és bevonása a közös gondolkodásba és helyi cselekvésbe, valamint a folyamatos közösségi kommunikáció megszervezése és fenntartása érthető. Az, hogy az aktivizáló módszerek közül a kezdeményezők csoportja, a „központi mag” melyiket választja ki, az közösségük adottságaitól és a kezdeményezők csoportjának sajátosságaitól függ - hányan vannak, mennyi időt hajlandók e munkára szánni, alávetik-e magukat valamiféle felkészülésnek, stb. Mindenesetre azt kell mérlegelniük, hogy esetükben melyik módszer lesz a legalkalmasabb a cselekvők körének kiszélesítésére, a „szélesebb kör” kialakítására. A továbbiakban ismertetésre kerülő módszerek alkalmasak a szélesebb kör kialakítására.

Helyi önszervező-köri mozgalmak

Máig talán legértékesebb módszercsoportunknak tartjuk a helyi önszerveződést serkentő, a helyi tudást és a közösségi segítést egyszerűen feltáró, rendszerbe foglaló módszereket, amelyeket összefoglaló néven önszervező-köri mozgalmaknak hívunk. E kifejezés magának a módszernek a lényegét ragadja meg, amely a módszercsoport különböző variációiban is rendre érvényesül. A módszer nagyszerűsége éppen egyszerűségében rejlik: kevés fejlesztői rásegítéssel, nagy közösségi hozzájárulással hozza a felszínre a rejtett értékeket, s teszi nyilvánossá, bízva a tartalom mozgósító erejében.

E módszert a hazai közösségfejlesztés kezdetétől, a 80-as évektől a 90-es évek közepéig több közösségben is sikerrel alkalmaztuk, a 90-es évek közepétől hatása azonban érezhetően gyengült. A rendszerváltás utáni frusztrált, elkeseredett közösségekben úgymond „nem értek rá foglalkozni ilyen lényegtelen dolgokkal", s az átrendeződött társadalom problémáihoz képest nem becsülték igazán a „soft", a gazdasági kitörést úgymond nem eredményező módszereket (valljuk be, magát a közösségfejlesztést sem). Úgy tűnik - vagy csak reméljük? -, hogy a lassan megnyugvó - belenyugvó? - közösségekben mostanában megfogalmazódik az érdeklődés és az igény arra, hogy a helyben élő embereket helyezzék a közgondolkodás középpontjába.

A módszer története a 70-es évek legelejére nyúlik vissza, amikor is budapesti Műegyetemen Varga A. Tamás kulturális vezető útjára indította az „Egyetemisták a közművelődésért" elnevezésű önkéntes mozgalmat, melynek célja a jövő értelmisége társadalmi felelősségvállalásának elősegítése volt. Ennek során kb. 200 művelődési házat mértek fel a műegyetemisták százai, szakjuknak megfelelő szempontból, s közülük egyet, a kunszentmiklósit, fel is újítottak. Az önszervezőköri mozgalom szintén műegyetemi 1972-73-as gyakorlata arról szólt, hogy a hallgatók választhattak egy több száz témára kiterjedő önművelődési ajánlatból. Ha legalább öt hallgató vállalkozott egy téma közös tanulmányozására, akkor szakmai segítséggel állíthatta össze programját, mert szakembert, szakanyagokat és helyiséget igényelhetett az egyetem Kulturális Titkárságától. 1973-ban 80 önszervező kör indult az „R" Klubban. Az önszervező-köri mozgalom egy másik változata a Pintér Tibor és kollégái által létrehozott 1981-es ún. „Szegedi Tankatalógus", továbbá az 1981-es hajdúsági tanulóköri mozgalom, vagy az 1984-től kétévente, 4 alkalommal kiadásra került bakonyi kalendáriumok „Tanítana-Tanulna" rovatai. Az utóbbi 5-10 évben - mintegy a módszer életképességét bizonyítandó - ismét új variánsok bukkantak fel, a svéd tanulókörökkel nagyban rokon párbeszéd körök, ill. az egymás segítését nagyobb léptékben szervező szívesség-szolgálatok, vagy a KÖR-mozgalom (melynek vizsgálata már elvezetne az Angliában honos LETS rendszerhez - Local Economic Trade System). De helyi önszervező mozgalomnak tartjuk a helytörténeti, településszépítő, környezetvédő, természetvédő, virágosítási mozgalmakat is.

Tankatalógus

Ez egy címjegyzék, amelyben a helyi emberi erőforrások - tapasztalat, tehetségek és tudás - tárulnak fel s jelennek meg önállóan „Tankatalógus" -ként, vagy más helyi orgánum - kalendárium, évkönyv stb. részeként. Amikor először alkalmaztuk ezt a módszert, kettős cél vezetett minket. Az akkori művelődési otthoni gyakorlatban a magas kultúra terjesztése kapott prioritást, s ez a törekvés meglehetősen kevés visszhangot váltott ki a helyi közösségekből. A hallgató többség bevonása érdekében „rehabilitálni" szerettük volna az ún. hétköznapi kultúrát, bizonyítani, hogy mindenütt van olyen hozzáértés, tapasztalat, amelyik valamilyen oknál fogva nem tud a közösség egésze számára megmutatkozni, s így nem is válik a helyi

fejlődés tényezőjévé. A másik célunk az volt, hogy a tudásuk bemutatására felbátorodott embereket önszerveződésre buzdítsuk. A „központi magot” alkotó kezdeményező lakosok végigjárták a településeket és valamennyi felnőtt embernek feltették a kérdést:

- Mi az, amihez a legjobban ért, és amit szívesen megtanítana másoknak?
- Mi az, amit szívesen megtanulna másoktól?
- Hozzájárul-e, hogy a neve és címe megjelenjen egy helyi címjegyzékben?

A kérdésekre a válaszokat helyi lakosok gyűjtötték össze és szerkesztették együvé, a Tankatalógusba. Az azonos témában járatos és érdeklődő emberek neveinek egymás mellé szerkesztése sokak számára tette egyértelművé, hogy nem kell szakkörvezetőre, klubvezetőre várni, kellő információk birtokában saját maguk is megtalálhatják egymást.

A svéd tanulókör

A svéd népoktatás egyik általánosan elterjedt formája a tanulóköri mozgalom, amelynek célja - az oktatással szemben - nem csupán tudás átadása és növelése, hanem a társadalmi tapasztalat kommunikációja és a társadalmi tudatosság, aktivitás fejlesztése az állandóan változó világunkban, amely a szélesebb körű és mélyebb demokráciához vezet. Az oktatási szervezetek, népfőiskolák és könyvtárak segítségével Svédországban mindenki részt vehet a felnőttoktatásban, fejlesztheti tudását, társadalmi tudatosságát és szolidaritást fejleszthet ki a többiek iránt, s elköteleződhet a társadalmi cselekvés mellett. A svéd népességnek évente mintegy 35%-a vesz részt valamilyen formában a felnőttoktatásban.

A tanulókörben a munka a résztvevők saját szükségleteik és érdeklődési területeik szerinti tudáskeresésre épül. A munkát a demokratikus értékek jellemezik, melynek fényében az egyének közötti tapasztalatcsere és az elemzés kerülnek előtérbe. A közös stúdiumot záró tanulmányok nagyban függenek a résztvevőknek a munka megtervezése és kivitelezése során tanúsított aktív részvételétől.

A tanulókör emberek kis csoportja, amely hosszú időn keresztül újra meg újra összejön, hogy a terv szerint tanuljon, vagy kulturális tevékenységet végezzen egy elismert vezető irányítása alatt. Amikor az első tanulókörök létrejöttek, vezetőik nem voltak sem képzettek, sem szakemberek területükön, míg a mai vezetők közül egyre többen részesülnek szakképzésben. Egy jó tanulókör alapja azonban nem más, mint a kör vezetőjének és résztvevőinek együttes tudása, jó tananyagokkal párosítva. A svéd önképzőkör az aktív polgári részvétel és az önnevelés eszköze. A svéd önképzőkör jobb állampolgárokat nevel. Az önképzőkörök résztvevőinek 1/3-a - tekintet nélkül a körök témájára - a körben való részvétel után aktívabban vett részt a közügyekben.

A párbeszéd körök

Hankiss Elemér és munkatársai kezdeményezésére a 90-es évek közepe táján nálunk is egyre többen hozzáláttunk, hogy meghonosítsuk az önszervező köri mozgalom egyik variánsát, az ún. „Párbeszédkör” módszert. Az általuk kiadott módszertani füzet a vita és a párbeszéd szembeállításával mutatja be a társadalmi részvétel kívánatos modelljét, a polgárok és szervezeteik általi párbeszéd során megszülető konszenzust.

A vita

- A vitában való részvétel célja az, hogy saját álláspontunk helyességét, illetve az ellenkező álláspont helytelenségét bizonygassuk.
- A vita saját meggyőződésünk megerősítését szolgálja.

- A vitát meg kell nyerni (avagy el lehet veszíteni) - ez az érvelő tehetségétől éppúgy függ, mint az érv érdemességétől.
- A vita természeténél fogva az igazság részleges, szelektív bemutatását követeli.
- A vita csak a résztvevők álláspontjaival foglalkozik kizárva minden más lehetőséget.
- A vita az álláspontokba helyezett érzelmi befektetést növeli, ezzel is nehezebbé téve egyéb lehetőségek megvizsgálását.
- A vitát nem nehéz propaganda célokra fordítani

A menedzselt politikai „viták":
- megőrzik a nyíltság illúzióját; álcázzák a platformok esetlegességét;
- erősen színezettek a résztvevők érdekeinek megfelelően (annak lehetőségét, hogy talán egyiküknek sincs igaza, általában senki sem említi meg).

A párbeszéd alternatíva
- A párbeszédben az álláspontok helyességét illető ítélkezést félretesszük.
- A cél az, hogy a különféle álláspontokat meghallgassuk, azokat megértsük, s azokból tanuljunk.
- A legfontosabb teendő, hogy meghallgassuk egymást s ezúton felfedezzük véleményeink közös elemeit.
- Az egyik fő cél, hogy a saját álláspontunk bizonygatása helyett a megoldások egyéb lehetőségeit mérlegeljük.
- A párbeszédnek nincsenek vesztesei, de amennyiben mindenki tanul s bővíti látókörét, mindenki nyer.
- A párbeszéd a résztvevők kölcsönös bizalmát, egymás iránti tiszteletét, önbecsülését, magabiztosságát, nyelvi és vitakészségi jártasságát növeli.

A párbeszéd felszabadít, és növeli a kritikai ítélőképességet

Minél több oldalról világítja meg a témát a párbeszéd, annál hathatósabb ellenszere a propagandának.

Az önképzőkör
- Demokratikus kiscsoportos párbeszéd.
- Mindenki egyenlőként, aktívan vesz részt benne.
- A képzett vezetőnek nincs hatalma; szerepe az, hogy az eszmecsere párbeszédi jellegét s élvezetes légkörét biztosítsa.
- A párbeszédnek nincs semmi nyíltan vagy titkosan előre tervbe vett vagy elvárt eredménye.
- A résztvevők mindenben közösen határoznak.
- A párbeszéd egyik legfontosabb eleme egymás tiszteletteljes, aktív meghallgatása.
- A cél az, hogy egymás álláspontjait megvizsgáljuk, s megértsük azokat.
- Az önképzőkör a résztvevőket szellemileg felszabadítja és önbizalmukat növelve megerősíti.
- A kör munkájának egyik legfontosabb eredménye a különféle álláspontokban rejlő közös vonások közös alapként való feltárása.

Az önképzőkör a demokratikus polgári tevékenység és az önművelés élvezetes eszköze.

Az önképzőkör fajtái

Tematikus

Egy téma sokoldalú megvizsgálása, többnyire előre elkészített tan- és forrásanyagok alapján. Közügyi, politikai témák megvizsgálására különösen alkalmas.

Példák:

„Az atomenergia jövője hazánkban"

„Közoktatási reformlehetőségek"

„Mire költsük az adójövedelmet?"

Folyamatos

Tudás vagy jártasság fejlesztésére alkalmas. A tananyagot annak folyamatos megtárgyalása, kérdezés, kutatás, kísérletezés és tapasztalatcsere útján tesszük magunkévá. A magolást mellőzzük!
Példák: „Társalgási angol”; „Hogyan kell házat építeni?”; „Számítógépes gyártástechnika iparunkban”.
Kutató
- Saját témát határozzunk meg;
- Tervet készítünk;
- Tervszerű kutatómunkát végzünk;
- A kutatás eredményét formába öntjük s bemutatjuk;
- Bemutatónk alapján elhatározzuk:
    - mi lesz a következő lépés?
    - mit tehetünk a magunk erejéből?
    - milyen segítségre van szükségünk?
    - honnan?
    - hogyan érjük el ezt?

Példák: Helyi környezetvédelem; helyi szolgálatok a nyugdíjasok és öregek számára; a lakáshiány, illetve drágaság helybeli megoldásai; helyi vagy körzeti gazdasági fejlesztési terv; falunk kulturális és gazdasági jövője.
Közös tulajdonságok valamennyi önképzőkörben:
- demokratikus párbeszéd;
- fejleszti, hasznosítja a résztvevők közösségi kapacitását;
- a résztvevők a legjobb tudásukkal járulnak hozzá a közös munkához;
- inspiráló légkör; „egy kicsit nyújtózkodni kell”;
- kreatív együttműködés;
- sok mindent életünkben először csinálunk;
- erőt ad az egyénnek.

Hogyan mérlegeljük egy önképzőkör sikerét?
- Megváltozott-e valami? - A siker mércéje a változás
- A változás nem okvetlenül jelent tevékenységet!

Példák:
- Amikor emberek vitatkozás helyett meghallgatják egymást.
- Amikor elmarad a megszokott címkézés.
- Amikor aktívabban érdeklődünk a közélet iránt.
- Amikor valamit megértettünk vagy megtanultunk.
- Amikor megváltoztattuk álláspontunkat.
- Amikor az ideológia helyébe a kérdés megértése lép...

...mindez „változásnak” számít.
Persze a tevékenység ugyancsak fontos
Példák:
- Gazdaságpolitikai újítások.
- Fenntartható megoldások keletkezése helybeli problémák ügyében.
- Politikai irányelvek megújulása.
- Nevelésügyi újítások.

Két modell helybeli vagy országos társadalmi problémák megoldására
- Mi a megoldás ára?
- Ki húz hasznot?
- Mi történik az igazi problémával?
- Mi a politikus szerepe egy demokráciában?
- Hol és miben látható a propaganda hatása társadalmunkban?

Szívesség szolgálatok, önkéntes szolgálatok

Amelyik közösségben az emberek bizalommal vannak egymás és az intézményeik iránt, együttműködnek és szolidárisak, az gazdaságilag is eredményesebb. Biztosak vagyunk tehát abban, hogy az önszervező köri módszerek is hozzájárulnak a gazdaságilag is erősebb közösségek létrejöttéhez.

(…)

Két hazai példa következik az önszervező-köri mozgalom e változatára
Felhívás Önkéntes segítő hálózatban való részvételre - Mánfa 1996 (részlet)

Tisztelt Mánfai Polgárok!
Olyan kezdeményezéssel kapcsolatban kérem a figyelmüket, amely az Önök életére is jelentős hatást tehet. Kérem, olvassák el az önkéntes segítő hálózat ötletének leírását:
A hálózat önkéntességen alapul. Bárki tagja lehet kortól, nemtől, iskolai végzettségtől függetlenül. A csatlakozás feltétele havi egyszeri alkalommal önkéntes segítés, munkavégzés. Ennek módja, helye, ideje az Önök képességeitől, időbeosztásától, hajlandóságától függ.
A résztvevők köréből civil közösséget, esetleg egyesületet kívánunk létrehozni... Kérjük, jelezzék csatlakozási szándékukat!
Név, foglalkozás
Kíván-e részt venni a programban?
Segítséget nyújtok
Segítséget elfogadok
Ezt a hét mely időszakában teszem
Az ötletről alkotott véleményük
A család többi tagjának csatlakozási szándékai, adataik
Köszönjük figyelmüket, tisztelettel:
S. M. közösségfejlesztő, K. K. családsegítő.

Kőbányai közösségi felmérés, 1997 (Gosztonyi, Makk, Péterfi, Vercseg)
Mottó: „Én festek, mázolok, takarítok, mosok, főzök, gyerekekre vigyáztam, általában ezekben segíthetnék”
Ha a „Szívesség-Szolgálat” megszerveződne, Ön és családtagja(i) miben tudnák felajánlani másoknak segítségüket?
Erre a kérdésre 88 fő válaszolt - 42%, közülük az alábbi 136 értelmezhető felajánlást találtuk:
adomány szervezés [1]
gyermekfelügyeletet vállalás [27]
egészségügyi tanácsadás, gondozás, ápolás [5]
gépelés, számítógépkezelés, szövegszerkesztés, adatrögzítés [5]
besegítés a háztartásba [7]
takarítás [15]
vásárlás [6]
főzés [2]
mosás [2]
varrás [4]
hivatalos ügyintézés [1]
javítás, szerelés:
vízszerelés [2]
villanyszerelés [2]
gáztűzhely szerelés [2]

autószerelés [1]
fűtés szerelés [1]
háztartási gépek szerelése [1]
műszaki cikkek javítása [1]
telefon szerelés [1]
karbantartás, felújítás: [5]
lakás festés [4]
kőműves [2]
lépcsőház festés [2]
asztalos [2]
csempézés [1]
játszótér-felújítás [1]
tapétázás [1]
kertészkedés [3]
korrepetálás [4]
költöztetés [1]
kötés [1]
kutyasétáltatás [2]
nyelvtanítás [9]
reklám szervezés [1]
ruha adományozás [1]
sportolás, ovis torna, baba-mama torna [1-1]
szállítás [2]
tanácsadás pénzügyi problémák megoldásához [1]
tanácsadás építkezéshez [1]
lakáskultúra, smink, öltözködés [1]
Elfogadnának-e segítséget másoktól és előreláthatóan milyen munkák esetében?
Összesen 90 fő válaszolt erre a kérdésre, a válaszadók 43%-a. A válaszokat a segítség fajtái szerinti bontásban közöljük:
91 „Igen" válasz fordult elő, az alábbi bontásban:
bármilyen munkát elfogadunk [10]
olyanoktól, akiket jól ismerünk és megbízhatónak tartunk [3]
ha a játszótér és környékünk tisztántartására vonatkozna [2]
a közösség fejlődése érdekében tett bármely lépésben [1]
kölcsönösen [1]
a szituációtól függően [1]
„olyan dolgokban, amelyekhez mindenképp szakember szükséges, de így, ingyen csereszolgáltatásért" [1]
ablakmosás [1]
asztalosmunka [2]
autószerelés [4]
barkácsolás [2]
festés [3]
lépcsőház festés [1]
gázszerelés [1]
gyermekfelügyelet [10]
hetenkénti váltásban viszonozva [1]
hajvágás gyereknek, felnőttnek [1]
háztartás [1]
játékfelújítás [1]

kertásás [1]
kisebb szerelés, javítás [6]
korrepetálás [1]
kőműves munka [1]
lakásfelújítás [4]
lakástakarítás [1]
lift szerelése [1]
mázolás [3]
műszaki cikkek javítása [2]
nyelvtanulás [3]
papírok kitöltése, elolvasása (vak anyuka) [1]
reklám, „örülnék a jó reklámnak a munkámmal kapcsolatban” [1]
ablak, ajtó szigetelés [2]
szőnyegtisztítás [1]
tapétázás [2]
tetőjavítás [1]
tévészerelés [1]
videószerelés [1]
vízvezeték-szerelés [7]
villanyszerelés [3]
WC javítás [1]
számítógép-szerelés [1]
bizonytalan válaszok [2] („talán”)
elutasító válaszok [5] („nincs szükségünk segítségre”)
„sajnos, a mi problémánkon egyedül az önkormányzat segíthetne” [1]
„nem tudom” [3]
„nem látom át, hogyan működne” [1]
„nem” válasz [19]
„nem szeretek segítséget kérni, inkább megoldom magam, vagy a családom közreműködésével” [1]
értelmezhetetlen válasz [4]

A helyi önszervező-köri mozgalmak bármelyike komoly impulzust adhat a helyieknek az egymással való rendszeres kommunikációra, az egymástól történő tanulásra, az egymáson segítésre. Kialakítja a bizalom és az együttműködés légkörét, amely minden demokrácia alapfeltétele. Bár e tevékenységek nem mindig láthatóan zajlanak - hiszen éppen az a lényegük, hogy az interperszonális kapcsolatokat alakítsák - szükséges a folyamat katalizálása, életben tartása, ösztönzése, szakmai és szervezési segítése, koordinálása. Ha már egyszer e módszerek bármelyike alkalmazásra került - s tegyük fel, sikerrel - nem dőlhetünk elégedetten hátra, mert a közösségi munka életben tartására, megújítására mindig szükség van. Még ha a közösségi munka be is épül a helyi életbe, akkor is gondozni szükséges, mert - csakúgy, mint a „demokrácia-csinálást” - azt minden nemzedéknek újra kell tanulnia.

(…)

A további aktivizáló módszerek is jó szolgálatot tehetnek a közösségi folyamat egy-egy pontján, de akár fel is fűzhetők egy logikus sorrendbe, s egymás után is alkalmazhatók.

A "Jövőműhely" módszere (Jung – Millert, 1980-as évek)

A közösségi problémák feltárásának, súlyozásának és a jövőbeni közösségi tevékenységek kiválasztásának leggyorsabb módszere az ún. "Jövőműhely"-módszer, amely a tervezéshez vezet el bennünket. Alkalmazása akkor ajánlatos, ha rövid idő alatt (1 nap vagy 3 este) szeretnénk eljutni a közösségi cselekvési terv körvonalazódásáig, ha már rendelkezésre áll a kezdeményezők aktív csoportja, az a bizonyos „központi mag", amely gyakorlott a fogalmi gondolkodásban, s amelyik képes egy egymásra épülő gondolatmenetet közösségi, együttműködő módon végiggondolni.

Komoly problémát vet fel azonban a módszert követő lépések meghatározása. Kik fogják megvalósítani az elkészült terveket? Hogyan tehető széles körben ismertté, átélhetővé a központi mag által elkészített terv, s hogyan képezhető közösségi akarat a megvalósításához? Emiatt e módszer alkalmazását jelenleg főként képzési szituációban tartjuk lehetségesnek, nem kizárva annak lehetőségét, hogy a szakmafejlesztés további éveiben találunk jó megoldásokat a módszer közösségi folyamatba történő jobb beágyazottsága érdekében.

A módszer létrehozói Robert Jung német szociális munkás és Norbert Millert német szociálpolitikus, akiknek módszertani leírását 1996-ban fordíttattuk le magyarra.

A módszer leírása:

1. Előkészítés

Az emberek bemutatkoznak egymásnak, s a csoportvezető(k) elmagyarázza(ák) a módszert, amellyel a nap folyamán dolgozni fognak. Elsőként témákat kell választani, s egy példán keresztül be is lehet mutatni a módszert.

A témák legyenek pozitív célok, amelyekkel a csoport egyetért. Mindig meg kell vizsgálni, hogy a csoport egyetért-e a témával. Ha nem, el kell kezdeni keresni egy új, megfelelő témát. Példák a témákra:

- a lakóközösségi központ - mindenki ügye;
- jó életkörülményeket a közösség idősebb tagjai számára;
- megfelelő segítséget a fogyatékos gyermekeknek;
- értelmes munkát a közösség munkanélküli fiataljainak;
- értelmes szabadidős lehetőségeket - kábítószer nélkül.

2. Kritika

a) Mindenkivel jegyeztessük föl a kulcsszavakat (lehetőleg 1-1 szót), azokat az akadályokat leírandó, amelyek a cél elérését meghiúsítják. Ezt csendben végezzük (10 perc).

b) Ezután mindenki felírja oszlopokban a falra kitűzött nagy papírlapokra az általa feljegyzett szavakat.

c) A vezetők felolvassák a szavakat és értelmezik azok tartalmát, szükség esetén kiegészítik magyarázatokkal. Nem megengedett a szavak alkalmasságával vagy érvényességével kapcsolatos vita.

d) Szavazás. Minden résztvevőnek van 10, a kulcsszavak között eloszthatő pontja: adhatják mind a 10-et egy szóra, vagy egy-egy pontot tíz különböző szóra stb. A szavazás is csendben történik - semmilyen befolyásolás nem megengedett. Ezután a vezetők összegyűjtik a szavazatokat, csoportosítják az azonos témára vonatkozó szavakat és összeadják a szavazatokat. Ilyetén módon a figyelem azokra a témákra/szavakra fog irányulni, amelyek a legtöbb szavazatot kapták: van egy listánk azokról a témákról, amelyeket a résztvevők legfontosabbnak találtak.

e) Tagadó mondatok (negatív állítások) felírása

Formáljunk kb. öt-fős kiscsoportokat. Mindegyik csoport kap egy nagy papírt és egy filcet. Egy-egy mondatban meg kell fogalmazniuk a legtöbb pontot kapott szavakat/témákat. A

negatív kulcsszavak tehát tagadó mondatokba épülnek. A kész lapokat kitűzik a falra. A mondatokat felolvassák, és szükség esetén értelmezik. Semmi vita!

3. Újraírás

Pozitív mondatalkotás („ideális állapot”-jellegű mondatok)

a) Újra kis csoportokban dolgozunk, és pozitív állításokká alakítjuk át a negatív mondatokat, vagyis feltételezzük, hogy a legfontosabb dolgok ideális állapotukban működnek. A mondatokat nem folyamatosan írjuk, hanem külön-külön vezetjük, hogy a következő szakaszban szavazhassunk rájuk.

b) Az „ideális állapot” kijelentések bemutatása. A mondatokat kitűzzük a falra, felolvassuk és értelmezzük. Minden csoport azonos mondatai között lehetnek apró különbségek.

c) Szavazás az „ideális állapot”-ot tartalmazó kijelentésekről.

Minden egyes résztvevő öt pontot kap, és azzal gazdálkodhat. A vezetők megszámolják a szavazatokat, szétvágják a csoportok mondatlistáit és újracsoportosítják őket (ragasztót használva) összetartozó témák csoportjaiba. E csoportokat felerősítik a falra. Ez a szavazatszámlálás, vágás-ragasztás akkor történik legjobban, ha ezalatt a résztvevők a következő feladaton, a fantázia terven dolgoznak.

4. Fantázia projekt/kreatív feladat

a) Új, lehetőleg ötletes csoportbeosztás - például nők-férfiak, piros-kék ruhadarabot viselők, órát jobb-bal kézen viselők stb.

Minden csoportnak egy fantáziatervet kell létrehoznia, melyhez korlátlan erőforrások állnak rendelkezésre. Ennek a projektnek valamilyen módon kapcsolódnia kell a napi témához. A csoportok lehetőleg rajzzal, ábrával stb. illusztrálják gondolataikat, ne hosszas írásműveket készítsenek.

Fantáziapéldák:

- „Vidámpark”
- „Kórházi várószoba kialakítása gyerekeknek
- „Szent Iván-éji ünnepség a közösség valamennyi tagjának részvételével”

b) A fantázia projektek bemutatása

Minden csoportból egy csoporttag előadja a csoport projektjét egy döntnöknek (lehetőleg ne a vezető legyen, hanem egy vendéglátó vagy más személy). A „győztes” kiválasztását díjkiosztás követi, vigaszdíj a többieknek.

5. A részletes vízió szakasza

a) A fantáziaprojekt során keletkezett energiát és lelkesedést most az ideális állapottól egy részletesebb képre irányítjuk: hogyan is festene a feladat-vállalkozás a legsikerültebb formájában? A résztvevők képzelete megint csak szabadon szárnyalhat: nincsenek bürokratikus vagy anyagi korlátok. Kihangsúlyozandó, hogy a csoportoknak csak az ideális végső képet kell megrajzolniuk, nem pedig az odavezető utat, azaz nem stratégiát kell gyártani.

b) A „részletes vízió” bemutatása. A csoportokat képviselő csoporttagok felolvassák, elmagyarázzák saját, kidolgozott „elképzelésüket”. Semmi olyan jellegű megjegyzés vagy vita nem megengedett, mint a: „De hiszen ez lehetetlen!”

c) A víziók tematikus csoportosítása. A vezetők ezután szétvágják és témakörök szerint összeragasztják a képeket. Ha nagyon sok kép van, akkor először korlátozni kell a számukat egy öt pontos szavazattal. Ezután a falra lehet tenni a témákat.

Minden egyes témát részletesen ismertetünk, hogy az emberek meg tudják ítélni, helyesen csoportosítottuk-e a képeket?

d) Egy téma kiválasztása. A résztvevők ezután felsorakoznak annak a témának a lapja alá, amellyel a leginkább szeretnének foglalkozni. A cél, hogy a látomásokból realitás legyen. A csoportképzés ezen a szinten befolyásolástól mentes, önkéntes.

6. Megvalósítás

a) Minden csoport kap egy „ötletlapot” az induláshoz. A ötletlap voltaképpen egy kérdések formájában megfogalmazott utasításlista. Nem kötelező jellegű, csak azok hívják segítségül, akik ennek szükségét érzik.
1. Értékek - kezdhetünk-e azonnal? Milyen akadályok állnak előttünk? Hogyan vélekednek a munkatársak, politikusok, a hatalommal bíró emberek stb.?
2. Stratégiák. Milyen politikai, gazdasági támogatásra van szükségünk? Kivel tudunk együttműködni? Hogyan tudjuk bevezetni, megismertetni vagy piacosítani az ötletet?
3. Cselekvés. Ki akar és tud dolgozni ezen az ötleten? Mennyi munkára van szükség?
Hogyan tudjuk eladni az ötletet? Mi a kockázat? Mi a haszon?
b) A témák megvalósíthatóságáról készített előmeneteli jelentés. Minden csoport utasításokat, kérdéseket vagy hasonlókat dolgoz fel, és egy nagy papírlapra felírja gondolatait, terveit. Egy előre megbeszélt időpontban a csoportok újra összeülnek, és mindegyik csoport vázolja a többiek előtt terveit és ötleteit.
7. Záró értékelés
Végül mindenkinek lehetőséget adunk arra, hogy értékelje a napi tevékenységet. Ez jó lezárása a munkának, nemcsak azért, mert mindenki lehetőséget kap a hozzászólásra, ami jó érzés számukra, hanem mert e megjegyzések egyben új ötletforrások is a „Jövőműhely” módszerének fejlődéséhez. Ha nem képzési, hanem valóságos élethelyzetben alkalmazzuk a módszert, akkor érdemes több időt, akár több estét is rászánni, mert azok, akik nem szokták meg a „fejmunkát” (ahogy egy mezőgazdaságban fizikai munkát végző asszony mondta egyszer, aki részt vett egy „Jövőműhelyen”), azok tehát nagyon hamar elfáradnak és érdektelenné válnak a műhelymunka végére, holott annak részleteit nagyon élvezik. Ha megfelelő ütemben haladunk, akkor a közösség tagjait nemcsak meggondolkodtatjuk, nem csak új szempontok figyelembevételére tanítjuk, hanem aktivizáljuk is közös cselekvésre.

Mind az önszervező-köri mozgalmak, mind a „Jövőműhely” módszere alkalmat ad a folyamatos építkezéshez, de használatuk sorrendjének betartása egyáltalán nem kötelező! Vannak közösségek, amelyekben csak a most ismertetésre kerülő módszerek (interjúk, nyilvános közösségi beszélgetések, közösségi felmérés) alkalmazása után került sor a helyi tankatalógus készítésére, vagy a „Jövőműhely” módszere szerinti tervezésre.

(…)

Az egyedi módszerek után nézzük, mely lépések építik fel a gyakorlatunkban immár „klasszikussá” váló fejlesztési folyamatot!

Az interjú

A lakosság megszólításának egyik fontos módszere az interjúkészítés. Egyszerűbben úgy is fogalmazhatunk, hogy kezdeményező beszélgetéseket folytatunk a helybeli lakosokkal, azokkal, akiket a helyi közösségi élet néhány, általunk ismert vezetője jelentős helyi polgároknak tart.

Hogy kik a legismertebb véleményformálók (opinion leaders), azt a kezdeményezők csoportja tudni fogja. Az első interjúk végén aztán a kezdeményezők megkérdezik tőlük, hogy szerintük kit érdemes még felkeresni és megkérdezni. Így a helyi emberek szinte közre adják a kezdeményezőket, s eközben közösségi hálózatot építenek.

Az interjú funkciója a kapcsolatfelvétel, a bizalomépítés és legfőképpen az, hogy bekapcsolódásra, a közösség, a helyi társadalom életében történő cselekvő részvételre mozgósítson.

A közösségfejlesztésben alkalmazott interjú funkciója eltér a szociológiában, pszichológiában, néprajzban stb. alkalmazott interjúkétól, vagy akár a szociográfia, vagy a közvélemény-kutatás céljaira készített interjúkéitól is. Elsősorban ugyanis nem tényeket, véleményeket akar feltárni, összegezni és azokból kategóriákat elvonni; nem is az „én" magára ismerését szolgálja vagy a meghallgatottság iránti igényt elégíti ki; nem egy mesterség, szokásrend, hagyomány stb. törvényszerűségeit igyekszik az emlékezetből felszínre hozni; s azt sem állíthatjuk, hogy csak a fejlesztők tájékozódását, a közösség problémáinak beazonosítását, a kapcsolatteremtést segíti. A mi interjúink során is redukálódhatnak ezek a szükségletek - s mindkét oldalon, az interjú alanya és készítője részéről is - de funkciója esetünkben főként az, hogy bekapcsolódásra, a közösség, a helyi társadalom életében történő cselekvő részvételre mozgósítson. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ami a többi interjúnál a vég, az nálunk a kezdeti pont. A mi interjúink - mint a fent körvonalazott tartalom is mutatja - nem az életútra, a pályaképre, a hagyományokra, családtörténetre stb. kérdeznek, hanem a helyi közérzetre. Például:

- Mit jelent számára itt élni? (Mi a jó az itteni életben? Mi a rossz?)
- Min változtatna és hogyan?
- Mivel tudna hozzájárulni a változásokhoz?

E három, lényegében egyszerű kérdés megválaszolása nagy aktivizáló erővel bír, s ezt már nagyon sok helyi munkában megtapasztaltuk. Fontos azonban, hogy a kérdések hatását ne üssük agyon felesleges magyarázkodással, hanem hagyjuk őket „működni". Legyen türelmünk kivárni! Alapvető magatartásunk a segítő meghallgatás, az empatikus magatartás. Törekedjünk arra, hogy beszélgető partnerünk jól érezze magát az interjú közben, ezért megengedett a pozitív visszaigazolás. Ha partnerünk törekszik a kommunikációs egyensúlyra és rólunk kérdez, magunkról is elmondhatunk annyi odaillő információt, amennyit szükségesnek érzünk. Ne akarjunk másnak látszani, mint akik vagyunk, mert csak önmagunk vállalásával lehetünk autentikusak.

Vigyázzunk arra, hogy ne igyekezzünk "mindent" kiszedni partnerünkből! Ellenkezőleg: szorítkozzunk csak a közösséghez való viszonyára, s ne engedjük a beszélgetést a kapcsolati problémák felé terelődni. Akkor csináltunk jó interjút, ha utána partnerünk jól érzi magát, és nem azon rágódik, hogy ezt vajon miért is mondta el, minek adta ki magát egy idegennek, és egyáltalán: kik ezek és mit kezdenek ezekkel az információkkal? A beszélgetés végén kínáljunk fel egy következő beszélgetési lehetőséget, de immár nyilvános beszélgetésre gondolunk, valamennyi partnerünk együttes meghívására. Tegyük világossá, hogy itt egy közösségi cselekvés indul, aminek tartalmát és módszereit magunk tervezzük meg és együtt valósítjuk meg, s hogy ezt a folyamatot szakemberek segítik, s hogy ebben nagyon fontosnak tartjuk az ő személyes részvételét. Jó, ha konkrét időpontban maradva búcsúzunk el egymástól.

Az interjú után a helyi lakosok természetesen nem adnak és vesznek információkat egymásról. A beszélgetés után a legcélszerűbb magunknak jegyzeteket készíteni, mert a magnó vagy a jegyzetfüzet használata növelheti a bizalmatlanságot. Az interjúk tartalma önmagukban soha, legfeljebb csak elemeikben, például egy későbbi projekt-összefoglalóban vagy pályázatban kerülhetnek nyilvánosságra, akkor sem személyekhez kötődően.

Elképzelhető, hogy találkozunk nagy egyéniségekkel, olyanokkal, akik a közösség normáinak megtestesítői vagy ritka egyéni tudás birtokosai. Velük, már készíthetünk olyan interjút vagy interjúsorozatot, amelyben életútját (oral history) vagy mesterségbeli tudását, a helyi hagyományokat kérjük ismertetni. Ám most ezeket sem pusztán a helytörténeti gyűjtés céljával, hanem azért, hogy tudásukat - a helyi nyilvánossággal felerősítve - visszaadjuk annak a közösségnek, amelyből vétettek (portréfilm, verseskötet, cikkek a helyi lapba ill. évkönyvbe, iskolai tanórákon való bemutatás stb.) Ezek az interjúk így a közösségi identitás élményt nyújtó forrásai lesznek.

Elegendő interjú elkészülte után a közösség fejlesztő(k)ben kialakul egy ismerethalmaz azokról a problémákról, amelyek a helyi embereket foglalkoztatják, nem tud azonban még a problémák között súlyozni, ennyiből még nem látszik kibontakozni a helyi cselekvés néhány fő iránya. Ehhez a nyilvános beszélgetések segítenek hozzá.

Nyilvános közösségi beszélgetések

Az első közösségi beszélgetésen a kezdeményezők az egybegyűltek nyilvánossága előtt beszámolnak az interjúk során szerzett tapasztalataikról, a feltáruló értékekről és közösségi problémákról és felkérik a jelenlévőket arra, hogy válasszák ki ezek közül a legfontosabbakat. Amikor ez a lista összeáll, közösen megállapodnak a témák megvitatásának sorrendjében és az időpontokban. A következő nyilvános beszélgetéseken a közösség interjúkkal aktivizált tagjai mindig egy általuk kiválasztott témakört járnak körül (pl. az ifjúság helyzete, munkahelyteremtés, helyi nyilvánosság).
A nyilvános beszélgetések funkció:
- ráismerünk, hogy a problémák közösek;
- új megközelítésben látjuk a problémákat;
- biztonságérzetet ad, hogy nem vagyunk egyedül;
- közösségi felelősségvállalás, elköteleződés jöhet létre;
- a közösségi helyzet hozzásegít a probléma közösségi megoldásának körvonalazásához;
- megszületik a terv a szélesebb kör bevonására.

A nyilvános beszélgetésre a közösség tagjai heterogén elvárásokkal érkeznek. Időbe, néha több találkozásba is kerül, amíg megértik egymást, hogy ki mit akar. Nagyon gazdag csoportdinamikai folyamat ez, amelyben kiderül, hogy lehetséges-e közösségi cselekedetekbe kezdeni, vagy további egyéni munkára, interjúzásra és más módszerekre van még szükség. Néha csalódást okoz az, ha kevesebben jönnek el, mint ahány emberrel egyénileg beszélgettünk. Az emberek sok ok miatt távol maradhatnak - szokatlan nekik ez a munkamódszer; nincs önbizalmuk mások előtt beszélni; korábban kudarc érte őket a nyilvánosság előtt; tartanak attól, hogy a közösségfejlesztők, vagy más csoport emberei fel akarják használni őket valamire. Nem jönnek el azok, akik úgy vélik, hogy nincs szükségük ilyesmire - a jómódúak, az elfoglaltak vagy éppen a szegénységük miatt sérültek, de ilyenek lehetnek az átlagosnál jobban képzettek, a döntéshozók, a helyi "hatalmasságok", stb. Őket is be kellene vonni a közösségi folyamatba, de sajátos stratégiák alapján. Aki például eljön ugyan, de nem lehet a folyamatban benntartani, mert túlságosan elfoglalt és türelmetlen a problémák kibogozásához - vagyis ő már ott tart, ahová a többiek majd beszélgetések során át érkeznek el - azt fel lehet készíteni egy eljövendő későbbi belépésre.

Ha a szélesebb kör bevonásának igénye a nyilvánosságban megfogalmazódik - s ez majdnem mindig megtörténik - akkor már az első nyilvános beszélgetésen fel lehet vetni a közösségi felmérés alkalmazhatóságát. Ne siessünk azonban a kérdések formalizálásával, különösen akkor ne, ha azt látjuk, hogy az emberek szívesen beszélgetnek cél nélkül, élvezik egymás társaságát, és van még mondanivalójuk egymás számára. Angol kollégáink mesélték, hogy egy yorkshire-i faluban, Reeth kezdeményező csoportja maga is kineveti saját magát, hogy már több mint egy éve járnak össze, de még az első kérdést sem fogalmazták meg - igaz, hogy közben már számos problémájukat megoldották. Hazai tapasztalataink szerint is gyakran beindul közösségi cselekvés a folyamat e kezdeti szakaszában, mégpedig általában a könnyebben kezelhető, hálás, sikerrel kecsegtető helyi ügyek mentén. Olyan közösségi cselekedetek ezek, amelyekbe a közösség tagjai minden különösebb felkészülés nélkül belefoghatnak, mert korábbi közösségi szocializációjuk, kulturális készenlétük lehetővé teszi ezt. Bonyolultabb, tervezést, egyeztetést, forrásteremtést, partnerség építését igénylő feladatok

a folyamatnak csak későbbi időszakában, a cselekvési tervek elkészülése után realizálódhatnak.

A nyilvános beszélgetésre a kezdeményezők a legkülönfélébb módon hívhatják meg a közösség tagjait: személyesen felkereshetik a szóba jöhető embereket és elmagyarázhatják nekik, mire készülnek; meghívókat küldhetnek ugyancsak nekik; plakátokon, hangos bemondóban, a helyi újságban, kábeltévén és mindezek tetszőleges kombinációjával kelthetik fel a lakosság érdeklődését. Ha az első beszélgetés jól sikerül és ennek híre bekerül a helyi nyilvánosságba, további beszélgetések szervezésére nyílik lehetőség, amelyek aztán heti-kétheti rendszerességűvé válhatnak.

A kezdeményező(k)nek tisztában kell lenniük azzal, hogy a nyilvános beszélgetések résztvevőinek száma még a leggondosabb szervezés ellenére is nagyon változó lehet, s hogy ez nem kudarc! Vannak sokak érdeklődésére számot tartó témák, míg más problémák kevesebb embert érinthetnek. A folyamatnak megvan a maga dinamikája is: eleinte sokan érdeklődnek, majd számuk fokozatosan redukálódik a „legelszántabbakra". A kezdeményező(k)nek meg kell érezni(ük), hogy meddig lehet feszegetni a problémák e módszerrel történő közösségivé tételét, és mikor kell váltani. 8-10 beszélgetés után (néha még hamarabb is) már gyakran érzik úgy a résztvevők, hogy „jó lenne már tenni is valamit!", s ez a módszerváltás esedékességét jelzi.

E beszélgetések során fogalmazódtak meg azok a kérdések és alternatívák, amelyek köré a közösségi cselekedetek szerveződnek. A nyilvános beszélgetéseket közösségi tervezésnek kell követnie, amelyhez több módszer közül is válogathatunk. Ha azonban azt szeretnénk elérni, hogy a kezdeményező csoport, a központi mag kibővüljön, s hogy a közösségi problémamegoldásnak egy szélesebb közösségi bázisa alakuljon ki, s ha minderre elegendő idő áll rendelkezésre és a folyamat iránt már elköteleződött kezdeményezők akarata elég erős, akkor mindenképp ajánlott a közösségi felmérés módszerének alkalmazása.

A közösségi felmérés

A közösségi felmérés egy „ajtótól ajtóig" történő felmérés, amelyet maguk a közösség tagjai végeznek. A szomszédok keresik fel tehát egymást egy, a kezdeményezők által a közösségi beszélgetéseken összeállított kérdőívvel. A kérdések azokat az alternatívákat ajánlják választásra, amelyek e beszélgetések során kikristályosodtak. A kérdőív azonban nem csak véleményekre kíváncsi, hanem a választások mellé rendelhető cselekvési kapacitást is feltárja, hogy az adatok összegzése és az eredmények értékelése után több közösségi csoportban is megindulhasson a tervezés és a megvalósítás.

Ha a nyilvános közösségi beszélgetéseken felvetődik a közösség minden tagja megkérdezésének, bevonásának gondolata, a fejlesztő(k) megkérdezheti(k), hogy a jelenlévők részt vennének-e egy ilyen teljes körű közösségi feltárás megszervezésében és lebonyolításában? Röviden ismertetni lehet a munka menetét, és ha a közhangulat igenlő, újabb találkozót lehet megbeszélni a lakosokkal, most már a munka konkrét megszervezésére. Megígérheti(k), hogy minden lezárt témáról összeállít(anak) egy kérdéssort, s valamennyi téma kitárgyalása után pedig egy kérdőívjavaslatot, amelyet végül a közösség tagjai megvitatnak, korrigálnak és jóváhagynak. Az így összeálló kérdőívet azután a kezdeményezők széthordják a településen/szomszédságban élő minden felnőtt állampolgárhoz, majd beszedik, elemzik és értékelik, s cselekvési tervet készítenek belőle, melynek megvalósítását a folyamat során megalakult civil szervezetek és az általuk szervezett belső és külső partnerek együttesen végzik.

A módszert 1994-96 között fejlesztette ki a Közösségfejlesztők Egyesülete e célra szerveződött munkacsoportja: Bihariné Asbóth Emőke, Groskáné Piránszki Irén, Hallgató

Éva, Kecskeméthyné Sevidi Lilla, Keresztesi József, Magyar Istvánné, Mészáros Zsuzsa, Pálinkás Sándorné, Péterfi Ferenc, Pósfay Péter, Pocsajiné Fábián Magda, Szolnoki Ildikó, Varga Matild. A módszer kidolgozásában a vezető módszertani szerepet Huszerl József, Varga A. Tamás és Vercseg Ilona töltötte be.

A módszer azóta beépült módszertanunkba és olyan aktivizáló módszerként tartjuk számon, amellyel egy közösség lehető legtöbb tagját tudjuk személyen elérni és aktivizálni.

A leggyakrabban érintett helyi témák

A közösségi identitás - helyi szimbólumok megalkotása (zászló, jelvény, helytörténeti munka); nagy helyi ügyek: egy tó, kastély, táj visszavétele, rendbetétele, vagy intézmény közösségi használatba vétele; a közösségi identitás erősítése (falukönyv, kalendáriumok készítése; régi szokások felelevenítése, hagyományok ápolása, oral history, helytörténei kiállítás, falugyűjtemény, stb);

A település működtetése, külső megjelenése - településszépítés; szolgáltatások színvonalának emelése, újak megszervezése; forgalombiztonság, stb.;

Munkalehetőségek - helyi tudás, erőforrások feltárása; új, közösségi szolgáltatások beindítása; turizmus; bio vagy ökogazdálkodás; szövetkezetfejlesztés stb.;

A település társadalma - kapcsolatok az önkormányzat, a képviselőtestület és a lakosság között; elégedettség mérése a szolgáltatásokkal; a társadalmi és a civil részvétel helyi közösségi formái; egymás megismerése, az együttműködés és a bizalom mértéke a közösség szereplői között, helyi konfliktusok;

A helyi nyilvánosság, a közösségi média: az információkkal való ellátottság; a nyilvánosság kívánatos közösségi fórumai; közösségi média;

Az önkéntes munka, a helyi cselekvési kapacitás felmérése: alkalmi és szervezett formában;

Egészségügyi, szociális, oktatási, közművelődési, szabadidővel és sporttal kapcsolatos problémák feltárása, új kezdeményezések;

Környezet- és természetvédelem - a helyi vizek, zöldterületek, levegő, erdők, vizek, mezőgazdasági területek állapota, hulladékgyűjtés;

Településtervezés - közös térhasználat, funkciók átcsoportosítása, a fejlesztési irányok és prioritások meghatározása.

A kérdőív megalkotása

Tapasztalataink alapján elmondható, hogy a legfontosabb témák kiválasztását a helyi lakosok mindenütt saját kompetenciájukba vágó feladatnak érezik, és meg is teszik azt. Ugyanakkor a kérdések megfogalmazása szinte kizárólagosan a mi szakmai feladatunk marad, amit aztán a helybeliek mérlegelnek, javítanak, elfogadnak, vagy elvetetnek.

A folyamat úgy zajlik, hogy minden alkalommal egy-egy témáról beszélgetünk - néha több estén át is - emlékek, vélemények kerültek napvilágra, s ebből a beszélgetés végén a fejlesztő óvatosan megfogalmaz egy-egy kérdést: így gondolják? A beszélgetések során kirajzolódtak a problémák kezelésének lehetséges útjai is, s ezek választható alternatívákként kerülnek megfogalmazásra. A következő nyilvános beszélgetésre a fejlesztő elviszi a szakszerűen megfogalmazott kérdéseket, és ekkor kezdődik a vita.

A nyitott és a zárt kérdések ügye sokunkat foglalkoztat. Tény, hogy a zárt kérdések sokkal könnyebben feldolgozhatók, de az egyéni válaszok sokasága, új ötletek, érzelmi viszonyulások csakis a nyitott kérdések során kerülnek elő. A nyitott kérdések feldolgozása

több helyütt okoz külön örömet a helybelieknek, jól kategorizálják a válaszokat, másutt meg nem is dolgozzák fel őket, csak egybeszedik a válaszokat.

A legnagyobb gondot a kérdések összeállításánál a szinte minden szereplőben, helybeliben és fejlesztőben egyaránt fellépő belső produkciós kényszer okozza. Itt a leginkább tetten érhető a demokratikus együttlét szokatlansága, s hogy mennyire nehezen tűrjük a bizonytalan, nyitott helyzeteket: „Legyen már valami! Csináljunk már valamit!" Sajnos, ez a probléma a szakembereknél is felmerül, aminek oka legfőként az, hogy bizonyítási kényszert éreznek, mielőbb be akarják bizonyítani a közösségfejlesztés és a magunk hasznosságát. A túl korai cselekvéssel azonban épp a bizonyítás lehetősége záródik ki, mert a munka leszűkül arra a néhány emberre, akiknek véleménye a leginkább felerősödik és a tágabb körre vonatkozóan a munka formalizálódik. Kapnak egy mások által összeállított kérdőívet, amit kitöltenek, de a munka nem válik azzá, ami lehetne: *helyi mozgalommá,* amelyik állandóan újabb és újabb résztvevőket és elképzeléseket kapcsol be a közösségi folyamatba, amelyik hol kevesebb, hol több szereplővel, hosszantartóan, akár évekig is meghatározó módon van jelen a település életében. A fejlesztőben meglévő bizonyítási kényszer alapvetően pozitív motiváció a fejlesztői munka szempontjából, de a hangsúlyokat szerencsésebb máshová tenni.

Nagyon fontos, hogy minden nyilvános beszélgetésen hangozzék el egy összefoglaló (nem feltétlenül a fejlesztő szájából!) arról, amit az előző alkalommal végeztünk; hogy mindig pontosan megjelöljük az aznapi összejövetel célját és tartalmát, és hogy a végén megtaláljuk az ülés lezárásának legjobb pillanatát és megjelöljük a további együttmunkálkodás értelmét és tartalmát. Ha a fejlesztő bizonytalan, a lakosok is azzá válnak, és nagyon meg fogják gondolni, hogy mire fordítják csekély szabadidejüket.

Gyakori tapasztalatunk, hogy az emberek az időhiányra hivatkozás mögé rejtik el önbizalomhiányukat, s valójában emiatt nincs helyi cselekvés, mert nem hisznek abban - és megelőző pozitív tapasztalatok hiányában nem is hihetnek - hogy nekik is sikerülhet befolyásolni a sorsukat. Hogy ez a remény és önbizalom megérjen bennük és a folyamatot magukénak érezzék, ehhez idő kell - nem szabad tehát siettetni a folyamatot.

Több helyütt nagy vitát vált ki, hogy vajon névtelenül vagy névvel kérjük vissza a kitöltött kérdőíveket? A névtelenség mellett a szabadabb véleménynyilvánítás lehetősége áll érvként, s a név megadása mellett az, hogy a későbbi munkában tudni fogjuk, kit mi érdekel, és ki mire vállalkozik? Mindkét megoldás mellett szenvedélyes pro és kontra érvek hangoznak el, s a végén a legtöbben a kompromisszumos megoldást választjuk: mindkét megoldásra lehetőséget adtunk. („Kíván-e bemutatkozni, vagy inkább a névtelenséget választja? igen-nem. Ha igen, neve és címe:") Olykor külön lapot mellékelünk a kérdőívhez, felsorolva benne a jövőben lehetséges tevékenységeket, kérve, hogy jelölje be azokat, amelyek megalakulásakor értesítést vár, s e lapon adunk lehetőséget a név és cím közlésére. E lap a kérdőívtől elkülönítve adható be. Az „aláírni vagy sem" vita okai mélyek, s nemcsak negatív történelmi tapasztalatokra gondolok most, hanem jelenkori érdekellentétekre, helybeli konfliktusokra és a felelős, nyilvánosság előtti elköteleződés nehézségére. A helyes választás attól is függ, hogy milyen kérdéseket teszünk fel? „Legyen-e bolt?" - erre a kérdésre a választ borítékolni lehet: mindenki akarja és alá is írja a nevét. De ha azt kérdezzük, hogy mi a véleménye az önkormányzat munkájáról, akkor minden bizonnyal a névtelenséget választják inkább a lakosok.

Összefügg ez a kérdés a kérdőív szétosztásával és összegyűjtésével is, ill. azzal a szándékunkkal, hogy a kezdeményezők segítenek az azt kérőknek kitölteni az íveket. Volt olyan lakos, akit megvádoltak azzal, hogy a kivitt ívre még az utcán ráírja, ki töltötte ki. Ehelyütt azt javasolták, hogy dobozokat helyezzünk el a településen, s aki nem akarja kézbe visszaadni, az dobja be a dobozok valamelyikébe a saját ívét. Ugyanitt azt is javasolták, hogy csak azért menjünk vissza, hogy megkérdezzük; kell-e segítség és hogy felhívjuk a figyelmét arra, hogy hova kell bedobni az ívet.

Sajnos, az ívet kihordók és begyűjtők valóban visszaélhetnek szerepükkel, és valóban beazonosíthatják a neveket, de véletlenül is felismerhetik a kitöltő személyét, erre született a borítékban kiosztás és összegyűjtés rendszere.

Minden döntés felelősség, aminek később előnyei és hátrányai is lehetnek, ezért fontos, hogy a közösség latolgasson az alternatívák között, és úgy döntsön.

Ha a csoport úgy érzi, hogy elkészült a kérdőívvel, akkor először próbakitöltést javasolunk végezni. Ez a legbiztosabb módszere annak, hogy felülvizsgáljuk: jól, érhetően, egyértelműen tettük-e fel a kérdéseket? Mennyire nehéz vagy könnyű rájuk válaszolni? Mennyi ideig tart a kitöltésük? A nyilvános beszélgetéseken rendre előjött a félelem: túl hosszú lesz az ívünk. A próbakitöltés során pedig meglepetéssel tapasztalták, hogy egy bonyolultnak tűnő, hosszú kérdőív kitöltése sem több egy fél óránál. A próbakitöltés után összegezzük a tapasztalatokat, és elvégezzük a kérdőíven az utolsó javításokat is.

A véglegesített kérdőív szétosztása és összeszedése

Minél előbbre járunk a kérdésekkel, annál jobban izgatja az embereket a felvétel hogyanja és az ő szerepük. A kérdőíveket annyi példányban sokszorosítjuk, ahány 14, 15, 16 éven felüli lakos van a településen. A korhatárt mindenütt a helyiek határozzák meg. Ezután tulajdonképpen felkészítés kezdődik a munka további menetéről. Mindannyian, akik ebben a folyamatban részt vettünk, tudjuk, hogy az egész közösségi folyamat mindvégig egyúttal képzés is - s nem csak a helyi lakosoknak, hanem a kezdeményezőknek is – amely ismeretátadó, instruktív, direkt jellegű célképzés. Mint minden fejlesztési folyamatban, ebben is nagy lehetősége van a közösségek egymást tanításának, a tapasztalatcseréknek, mely szerintünk a civil képzések legfontosabb eleme.

Megbeszéljük tehát kezdeményező csoportunkkal a feladatok sorrendjét és tartalmát:

- a családok felkeresése, a célok ismertetése
- a kérdőív elkészítési folyamatának ismertetése
- a kérdőív átadása, kitöltéséhez magyarázat fűzése
- a közösen megállapított határidőre (3-7 nap) ismételt látogatás kilátásba helyezése, a kérdőívek beszedése
- probléma, kérdés esetén, konzultáció igényével a megadott időn belül a lakosok felkereshetik a szervezőt
- a határidő lejártakor ismételt felkeresés. Ha valaki nem tudta önállóan kitölteni az ívet, annak segíteni szükséges. Minden érdeklődőt meghívunk a következő nyilvános beszélgetésre, a kérdőívek értékelésére.
- a kitöltött ívek eljuttatása a megadott időpontban a szervezési központba.

E megbeszélések után a kezdeményezők felosztják maguk között a település utcáit, házait vagy lakásait, saját maguk határozva meg ismeretségi körüket, s megkezdődik a szűkebb értelemben vett közösségi felmérés.

A fogadtatás

A fogadtatás mindenütt a településen uralkodó légkörtől függ. Ha sokan tapasztalnak is bizalmatlanságot, nemtörődömséget, többnyire a kezdeményezés elfogadásáról számolhatunk be. Még olyanok is, akik első meglepetésükben azonnal elutasítják az együttműködést, félórát-órát beszélgetnek a helyi fejlesztővel, de végül elfogadják az üres ívet „majd meglátjuk” felkiáltással. Előfordult, hogy a család „ügyeletes kitöltője” tölti ki az íveket - egyformákra (ilyen esetekben a feldolgozók megállapodnak a korrekció módjában).

Tapasztaltuk, hogy többen nem tudtak mit kezdeni a nyitott kérdésekkel, egyes kezdeményezők szerint „kényelmi okok miatt nem töltik ki" ezeket a kérdéseket, „nem vesződnek velük." Jobb, ha a nyitott kérdéseket interjú formájában vesszük végig, javasolta valaki. Legyenek a kérdőívek rövidebbek, de jelentkezzünk rendszeresen - hangzik egy másik figyelemreméltó javaslat. Előfordul, hogy elkészül ugyan a kérdőív, de az elöregedett falu idősei nem töltötték ki, így a tenni akarók köre továbbra is nyilvános beszélgetéseken dolgozik együtt.

A kezdeményezők helyi csoportja mindenütt tele van élményekkel - „ráment a héten minden estém" panaszolják örömmel. Meglepi őket is, hogy milyen keveset tudnak egymásról a közösség lakosai, s az is, hogy milyen nagy szükség van a beszélgetésre. A bírálatok mellett szép számmal gyűjtenek ígéreteket is (melyeket a későbbiekben megtanulnak fenntartással kezelni). Meglepő számukra az is, hogy milyen sokan töltik ki az íveket. Mindenki ráérez, milyen nagy dolog az, hogy az egész települést rávették a közös gondolkodásra.

Mindez a gazdag folyamat persze kevéssé gazdag olyan közösségekben, ahol az előkészítésbe kevesebbet fektettek, ahol elsiették a kérdések megalkotását, és ahol végül 5-6 emberrel dolgozván csak, az iskolásokat vagy a postást bízták meg az ívek széthordásával. De még e helyeken sem a kitöltött ívek mennyiségével volt a baj - tehát a kérdőív még így is betöltötte a véleményfeltárás funkcióját - hanem a közösségi folyamat dinamikájával.

A közösségi folyamat dinamikája

A közösségi felmérés kezdeményezés-sorozat, melyben előrefutások és megtorpanások váltják egymást, több tényezőtől függőek: mennyire érdekes, élményekkel teli a munka (milyen a kezdeményezők társasága); jól haladnak-e, látják-e értelmét; megbirkóznak-e az adott feladattal; csatlakoznak-e újak a folyamathoz; tud-e a kezdeményező mag mit kezdeni az újakkal; segíti-e a nyilvánosság a munkát, vannak-e biztató eredmények-sikerek, vagyis van-e felhajtó erő? Ám a folyamat csak akkor válik hosszantartóvá, ha mindvégig a helyi nyilvánosságban zajlik.

A nyilvánosság folyamatos szervezése

A folyamatos visszacsatolás mindvégig perdöntő a folyamatban. Csak úgy csatlakozhatnak mindig újak a munkához, ha rendszeresen tudomást is szereznek róla és felkelti kíváncsiságukat. A kérdőívek kitöltése után pedig nagyon fontos, hogy a lehető leggyorsabban, akár részletekben visszajelezzük az első eredményeket; ne érezzék úgy a már sokat csalódott emberek, hogy ismét nem történik semmi. De az erkölcsi megfontolásokon túl annak is ugyanolyan fontos szerepe van, hogy megadjuk a lehetőséget az újonnan érdeklődők bekapcsolódására, egy valóságos helyi mozgalom kialakulására. A nyilvánosság felhajtó ereje óriási, minden jól sikerült akció nagy lendületet adott a munkáknak.

Több helyütt épp e felismert szükségesség hoz létre helyi újságot, közösségi rádiót, a kábeltévé helyi adásait (más kérdés, hogy az így létrejött helyi médiumok nem kezdenek-e el egy más logika alapján működni és hogy mindenütt szolgálják-e a közösségi felmérés ügyét?)

A helyi cselekvés a munka e stádiumában persze már nem csak a kérdőíves munka, hanem beindulnak a felismerten szükséges cselekvések - újságszerkesztőség és tanfolyam; tóbizottság majd -egyesület; tapasztalatcserék, képzések, nyári táborok alakulnak stb. Ezeket az akciókat is mind figyelemmel kell kísérni a helyi nyilvánosságban, nem szabad hagyni, hogy elaludjon az érdeklődés, mert akkor az egész munka kifullad. A tv, rádió heti rendszeres beszámolójától a telefonos játékokig, az újságban a rovat-rendszerű jelentkezés, a környék

lapjaiban való tudósítás, az érdeklődő vendégek fogadása és az arról való tudósítás - így szerveződik magává az életté a közösségi munka.

A visszacsatolás persze nemcsak cikkek és műsorok formájában történhet. Nyilvános fórumokat lehet rendezni; minden családhoz el lehet juttatni a rész-eredményeket tartalmazó röplapokat; a közösségi helyeken - művelődési ház, orvosi rendelő, önkormányzat, boltok stb. - tablókat lehet kitűzni a falra; meg lehet beszélni az eredményeket a helyi közösségekben, klubokban; össze lehet hívni az azonos dolgok iránt érdeklődőket; s az önkormányzatnak is fel lehet ajánlani egy közös összjövetelt.

A legteljesebb módja a visszacsatolásnak a kezdeményező csoport összefoglalóját tartalmazó füzet, amelyet minden házhoz el kell juttatni, s amelyben újabb módját kell megjelölni a további együttműködésnek.

A kérdőívek értékelése

„A kérdőívek számítógépes feldolgozásában és a szöveges részek értékelésében is részt vállaltam. Nagyon sokat jelentett számomra ez a munka, hiszen én is jobban megismerhettem a falu lakóinak véleményét" (egy helyi lakos).

A munka e szakaszán „új csillagok" tűnnek fel a közösségi élet egén - olyanok, akiket vonz a számítógépes munka és érdekli a közösség véleménye. Általában a fiatalabb korosztályhoz tartoznak, nők, gyermekükkel otthon lévő anyukák, munkanélküli fiatal férfiak. Itt egy újabb képzés indul, az információs-technológiai. Nagyon érdekes és tanulságos folyamat az, ahogyan ez a csoport számba veszi a településen fellelhető gépeket, és megpróbál hozzájuk férkőzni. Általában rögtön kiválasztódnak azok az emberek, akik segítenek, gépidőt adnak, sőt tanítanak, de elzárkózásra is van példánk, s ilyenkor a magán számítógépek kerülnek használatba.

Az adatok beírása, összegzése, a százalékok kiszámítása, ha munka- és időigényes is, de nem nehéz feladat, s általában nagyon élvezik az emberek. Nehezebb az adatok értelmezése, az összegzés megírása, a következtetések levonása, a javaslattétel.

Az értékelés fókuszában állhatnak:

- a számba vett erőforrások
- a hiányok
- az azok kihasználására vagy mérséklésére született javaslatok
- a javaslatok megvalósításához szükséges befektetések
- az emberi befektetések
- a közösségi szerveződések, tanulási, tájékozódási folyamatok beindításának szükségessége
- az anyagi befektetések: vállalkozási, szövetkezeti formák keresése, pályázati lehetőségek megragadása
- a mindehhez szükséges szakmai, szaktanácsadói, információs és szervezési háttér biztosítása, közösségi álláshely/ek teremtése.

A cselekvési terv

A lakossági cselekvési terv tehát lényegében egy, a helyi civil társadalom által kifejlesztett program, amely hosszabb távra - 3-5 évre – szól, és amelynek megvalósulásához több területen kell előre megtervezett és összehangolt lépéseket tenni. E megtervezett, egymást erősítő tevékenységek alkotják a cselekvési programot, amelyeket kisebb egységekre, ún. projektekre bonthatunk.

A megvalósításhoz közeledvén, a szükségletek és tevékenységek gazdagon felgyülemlett tárházában a közösségnek először is valamiféle sorrendiséget kell felállítania, erre szolgál a tervezési mátrix. Ez a teendők táblázatba foglalását jelenti: „most", „hamarosan" és „később" elvégzendő tevékenységekre. A mérlegelés fő szempontja itt is elsősorban a közösség kapacitása, de számításba jöhetnek más megfontolások is. Egy újonnan alakult helyi civil szervezet például gyors és könnyű sikert akar elérni, s nem fog azonnal egy bonyolult, konfliktusokat keltő és nagy szakértelmet követelő munkához. Ha azonban a tervezést már gyakorlott civilek, erős szervezetek végzik az önkormányzattal, üzleti szektorral közösen, akkor akár nagyságrendekkel is nagyobb és bonyolultabb tevékenység megvalósításába kezdhetnek. A táblázat azoknak az itt és most közösen meghatározandó felelősöknek a körét is rovatba foglalja, akiknek a kompetenciájába a közösségi csoport szerint az adott ügy beletartozik. (Helyi önkormányzat, helyi lakosok, helyi közösségi szervezetek, szakértők, szakmai és érdekképviseleti szervek, munkaügyi központ, központi kormányzat stb.) Lehet a táblázatnak egy „hogyan?" rovata is, amelybe a megvalósítás módozatai írandók, például 1. lépés: képzés, 2. lépés: a szervezet (pl. szövetkezet) megalakítása, stb.

Az előbbi feladat megoldása során az esettanulmányból valószínűleg több projekt-ötlet is kirajzolódott, s belőlük akár több is vonatkozhat ugyanannak a problémának a megoldására. Ezeket kezelhetjük alternatív megoldási lehetőségekként, amelyeket elemeznünk kell, s el kell döntenünk, hogy közülük melyik az, amelyik a közösség jelenlegi kapacitásával (munkabírásával, szakértelmével, anyagi tehetségével) leginkább összhangba hozható. A reálisnak ítélt probléma-megoldás(ok) ezek után már egy projekttervezési munka tárgyát képezhetik.

A projektek tervezésénél számba kell venni, hogy melyek a megvalósításához szükséges emberi befektetések: közösségi szerveződések, tanulási, tájékozódási folyamatok beindításának szükségessége; anyagi befektetések; vállalkozási, szövetkezeti formák keresése, pályázati lehetőségek; s mindehhez milyen szakmai, szaktanácsadói, információs és szervezési háttér, közösségi álláshely/ek teremtése szükséges stb.

Képessé tétel, képzések

Számos szükségesnek megállapított feladat kivitelezése csak képzés során valósulhat meg. Maga a feltárási folyamat is egy képzés egyúttal - akár tudatosítjuk ezt mindjárt a kezdetekkor is, akár nem. A lokális közösségben történő gondolkodást is tanulni kell. Képzés szükséges bármiféle számítógépes munkához is. A partnerek keresése is akkor igazán hatékony, ha azt arra felkészített emberek végzik. A demokráciáról, a civil társadalomról, a kormányzati, az nem kormányzati és az üzleti szektor feladatairól is fontos tanulniuk a helyi önkénteseknek. A feltárás során megfogalmazódó feladatok is képzést tesznek szükségessé. A helyi projektek kulcsemberei megtanulnak pályázatot írni; a leendő vállalkozók vagy kisszövetkezetet alapítók vállalkozói- vagy szövetkezetalapítási tanfolyamon vesznek részt, ellátogatnak sikeres vállalkozókhoz, már működő szövetkezetekhez; a falusi turizmusba bekapcsolódók vendéglátói- és nyelvtanfolyamokat, bel- és külföldi tanulmányutakat szerveznek, mert a példának van a legnagyobb mozgósító ereje stb. Az egyes tevékenységekhez szükséges pénz előteremtése is részben a közösség feladata. A pályázáshoz szükséges információk, a tevékenység rövid és hatásos összefoglalása, költségvetés készítése szintén megtanulandó feladat.

E képzéseket részben a közösségfejlesztők - közösségi munkások, részben a szervezésükkel a közösséghez kapcsolható képzési szervezetek végzik. A kiképzett helyi önkéntesek a település közösségi munkásaivá válhatnak.

Partnerség építése

A lakossági cselekvési tervet, amely valószínűleg a közösség fejlesztésének terve lesz, írásban is össze kell foglalni. Szerencsés, ha a tervet a helyi képviselőtestület meg is tárgyalja, s ezzel kezdetét veszi a rendszeres partneri viszony kiépítése a lakosság és az önkormányzat között. Ez egy újabb tanulási folyamat, amely az önkormányzatiság és a civilség lényegéről, sajátosságairól, egymást kiegészítő jellegéről szól. A közösség tagjai és csoportjai megtanulnak javaslatokat, előterjesztéseket készíteni, azokat bizottsági ülésekre vagy képviselőtestületi ülésre vinni, s így részt venni a döntéshozatalban. Szerződést köthetnek az önkormányzattal, felelősséggel üzemeltethetnek parkot, játszóteret, lakóterületi klubot, roma közösségi házat, információs irodát, álláskeresők klubját, stb. Munkájukhoz forrásokat teremtenek és rövidesen állandó tényezőivé válnak a helyi társadalmi életnek. Az önkormányzat pedig megtapasztalja a civil cselekvés értelmét és erejét, s azt, hogy kedvezően egészíti ki az önkormányzati munkát.

A tervet el lehet juttatni a közösségen túlra, a szomszédos önkormányzatokhoz és civil szervezetekhez, a kistérség, a régió településeinek hasonló munkát végző közösségeihez és önkormányzataihoz; a megyei közgyűléshez; remélt partnerintézményekhez és szervezetekhez, potenciális támogatókhoz, a médiához. Ez a munka egyben lobbizás is, a feladattervben meghatározott külső segítség bevonása, aktivizálása - szakértők és pályázati támogatás, közösségi álláshely teremtése stb.

Fontos tehát, hogy az alakuló új közösségi szervezetek menedzseljék a tervet. Osszák föl maguk között, ki kivel lesz kapcsolatban, és ki kivel beszéli meg később személyesen is a korábban írásban megküldött tervet. Az így született észrevételeket, megállapításokat pedig folyamatosan be lehet építeni a tervbe.

Új civil szerveződések megalakulása

A közösségi feltárást végző helyi lakosok, a kezdeményezők, a szerkesztők, a kérdezők, az értékelők stb. már maguk egy közösséget alkotnak, amelynek saját tevékenysége (projektje) maga a közösségi feltárás, és amelynek költségeire pályázhatnak is. E közösség mellett még számos másik is kibontakozik a tervek megvalósítása során. Az új közösségeknek immár önmagukon belül újra végig kell beszélni identitásukat, feladataikat, stratégiájukat, további, lehetőleg bentlakásos képzés keretében. Segíthet új közösségek megalakításánál a helyi tehetségek közjóra való munkálkodása: például helyi lap indítása, múzeum kialakítása, nyelvórák adása stb. Mindenütt közösségi megoldásokat keressünk!

Közösségi tanácsok

A helybéli civil szervezetek általában egymástól elszigetelten dolgoznak. Gyakran hétköznapi eseményeket szerveznek, vagy egy hobby hozza a lakosokat időről időre együvé. Közösségfejlesztői segítséggel e szerveződések kimozdíthatók a maguk partikularitásukból és kapcsolatokat lehet kifejleszteni közöttük. A közöttük rendszeressé szervezett párbeszéd kialakíthat egy, a helybeliségről folytatott kommunikációt, s ez megsokasíthatja a helyi közösségükért, a helyi közjóért tenni is hajlandó helyi polgárok számát. A folyamat a kommunikáció fejlesztésével és képzésekkel segíthető, s mindezek révén egy magasabb szintű civil tudatosság alakulhat ki a civilek helybeli társadalmi szerepéről.

Az együttműködést rendszeressé tevő új intézmény neve lehet például közösségi tanács, amelyben a helyi szervezetek képviselői, valamint helyi véleményformálók tudatosan gyakorolhatják állampolgári és civil szervezeti funkcióikat, és elképzeléseket fejleszthetnek ki a terület jövőjével kapcsolatosan, majd ezeket képviselhetik is a helyi, területi döntéshozatalban. Működtethetnek helyi irodát, alkalmazhatnak szakembert, akik a tanácsok által fontosnak tartott kérdésekben kidolgozzák-dolgoztatják a civil álláspontot. A tanácsok konzultatív státusszal rendelkezhetnek a helyi döntés-előkészítésben, és részt vehetnek a döntések végrehajtásának ellenőrzésében is.

A közösségi tanácsok tehát nem a közvetlen helyi cselekvésre fektetnének súlyt, hanem inkább a fejlesztés irányainak, aktuális kérdéseinek és a végrehajtás módjainak meghatározásában képviselnek egy jól kimunkált civil álláspontot.

Koordináció

A közösségi cselekvés lokális intézményeinek működtetése, munkájuk összehangolása szakembert követelő feladat. Ezt a szakembert hívják közösségfejlesztőnek, közösségi munkásnak. Ilyen szakembernek ma már minden településen kellene dolgoznia, s a térségek, régiók közös identitásának és együttműködésének fejlesztése pedig elképzelhetetlen az effajta társadalomfejlesztő, kezdeményező és segítő munka nélkül.

A módszerek alkalmazása során a megszólítottak felelősséget vállalnak a folyamatért, engedik megismerni cselekvési kapacitásaikat, s kedvük, érdeklődésük és tudásuk szerint elköteleződnek a közösségi munkában.

Bármelyik módszert választjuk is, a lényeg az, hogy a közösség véleményét és cselekvési késztetését ne csak a kezdeményezők, hanem az általuk aktivizált helyi lakosok sokasága tárja fel, mert csak így terebélyesedik helyi mozgalommá, majd a közösség életének állandóan jelen lévő elemévé a közösségi munka.

Akik többet szeretnének tudni a közösségfejlesztés munkájáról, keressék fel a közösségfejlesztés honlapját: www.kka.hu, vagy/és konzultáljanak a Közösségfejlesztők Egyesülete munkatársaival, akiket a 1011 Budapest, Corvin tér 8. szám alatt, a 201-5728-as telefonszámon kereshetnek fel, ill. a kofe@kkapcsolat.hu e-mail címen. A „Legalább ennyit a közösségfejlesztésről" Internetes kiadványban *esettanulmányokat* is olvashatnak az érdeklődők.

Bibliográfia

Bakonyszentkirály, Bakonyoszlop és Csesznek Közérdekű Közösségi Kalendáriuma. (1984). Szerkesztő-közösségfejlesztő: Varga A. T. és Vercseg I., Bakonyszentkirály Községi Közös Tanács - Népművelési Intézet, Budapest.

Biddle, W. W. - Biddle, L. J. (1988) (szerk. Varga A. T.): *A közösségfejlesztési folyamat*. Országos Közművelődési Központ, Budapest.

Campfens, H. (1997): *Community Development Around the World*. University of Toronto Press.

Francz V. - Keresztesné Várhelyi I. (1981): *Tanulókör-változatok a Hajdúságban*. Népművelési Intézet Művelődési Otthon és Klub Osztály - Kölcsey Ferenc Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója, Budapest.

Gergely A. (1974): *A települési közösség vizsgálatának elméleti kereti az amerikai szociológiában*, (kézirat).

Germain, C. B.(1999): *A közösségi munka helye a szociális munka ökológiai megközelítésében*. In: (Varsányi E. vál., szerk., bev): Megfigyelés és cselekvés. Válogatás a közösségi munka elméletéből, Balassi Kiadó, Budapest.

Gilchrist, A. (2000): *Community Work in the U.K.* (kézirat)

Grayson, J. (2000): *Civil Society, Community Development - training modul*.

Gyekiczky T. (1994): *Emberi erőforrások és modernizációs stratégiák.* T-Twins Kiadó, Budapest.

Henderson, P.- Thomas, N. D.(1980): Skills in Neighbourhood Work. *National Institute Social Services Library No. 39*. Allen and Unwin, London, Boston and Sidney.

Iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás Svédországban (1994): (Összeállította a CESAM svéd Közösségfejlesztő Egyesület, Ford. Varga T.).

Jung, R. - Millert, N. (é.n.): *The Future Workshop Method.* (kézirat).

Párbeszéd Kör Kézikönyv- Útmutató 1-2. (é.n.): 'Találjuk ki Magyarországot Klub Párbeszéd Kör Programja, Budapest.

Miszlivetz F. (1999): *A civil társadalom nyomvonalai az új európai térben*. In: (szerk. Csefkó F. - Horváth Cs.: Magyar és európai civil társadalom, Pécs.

Perlman, R. - Gurin, A. (1993): *Közösségszervezés és társadalmi tervezés*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Péterfi F. (1987): *Nyilvánosság, öntevékenység, animáció*. OKK, Budapest.

Péterfi F. (1998): *A helyi nyilvánosságot szervező módszerek*. In: Varga A. T. - Vercseg I.: Közösségfejlesztés. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Schiffer R. (1977): *Settlement. Az újpesti Fõiskolai Szociális Telep*. In: Mozaikok a szociális gondoskodás hazai történetébõl (II.) A Szociális Munka Alapítvány kiadványa, 17. kötet, Budapest.

Schumacher, E. F. L. (1973): *Small is Beautiful*. Blond and Briggs Ltd, London.

(Szegedi) *Címgyűjtemény*.(1963) (szerk. Pintér T.) Bartók Béla Művelődési Központ, Szeged.

Tanulóköri Kalauz.(1981) (összeállította Otso Appelqvist, szerk. Keresztesné Várhelyi I., Népművelési Intézet, Budapest.

Varga A. T. (1988): Lépésjavaslatok a helyi közösségfejlesztés kialakulásához, *Kultúra és Közösség 3. szám* Budapest.

Varsányi E. (vál., szerk., bev.)(1999): Megfigyelés és cselekvés. Válogatás a közösségi munka elméletéből, Balassi Kiadó, Budapest.

Varga A. T. - Vercseg I. (1998): *Közösségfejlesztés.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Warren, R. L.: Towards a Reformulation of Community Theory in Human Organisation, vol. XV. pp. 8-11.

Javasolt irodalom

Elsőként ezeket ajánljuk olvasásra:

Parola - a közösségi fejlesztőmunka folyóirata. Főszerkesztő Péterfi F. Közösségfejlesztők Egyesülete, 1990-től, évente négyszer.

Varga A. T. - Vercseg I. (1998): *Közösségfejlesztés.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Második nekifutásra:

Bibó I,.(1985): A magyar demokrácia válsága. In: Válogatott tanulmányok, Második kötet 1945-1949, Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Biddle, W. W. - Biddle, L. J. (1988) (szerk. Varga A. T.): *A közösségfejlesztési folyamat*. Országos Közművelődési Központ, Budapest.

Budapesti Nyilatkozat. Az európai civil társadalom fejlesztése a közösségfejlesztés eszközeivel. CEBSD, IACD és KÖFE Konferencia-záródokumentum, 2004. március 25-28. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Gergely A. (1991): Intézmények építése a helyi közösségekben. Közösségfejlesztők Egyesülete, Parola-füzetek, Budapest.

Henderson, P. (1997): Társadalomhoz tartozás és állampolgáriság Európában. Közösségfejlesztők Egyesülete, Parola-füzetek, Budapest.

Közösségi munka - szöveggyűjtemény (1993): Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Közösségfejlesztés és munkahelyteremtés (1997): (szerk. Vercseg I.) Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Magyar és európai civil társadalom, Pécs (1999) (szerk. Csefkó F. - Horváth Cs.): Megtalálható a Közösségi Adattárban, 1011 Budapest, Corvin tér 8., benne: Miszlivetz Ferenc, Varga Tamás, Szabó Máté, Ágh Attila, Bozóki András cikkei.

McConnell, C. (1992): A közösségfejlesztés támogatása Európában. Közösségfejlesztők Egyesülete, Parola füzetek, Budapest.

Rothman, J. (2002): A közösségi beavatkozás megközelítései. Közösségfejlesztők Egyesülete, Parola füzetek, Budapest.

Perlman, R. - Gurin, A. (1993): *Közösségszervezés és társadalmi tervezés*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Szomszédsági gazdaságfejlesztés. Közösségfejlesztési példák az európai gyakorlatból. (2000): Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Varsányi E. (vál., szerk., bev.)(1999): Megfigyelés és cselekvés. Válogatás a közösségi munka elméletéből, Balassi Kiadó, Budapest.

Harmadik nekifutásra:

Varga A. T. - Vercseg I. (1998): "Válogatás a közösségfejlesztéssel kapcsolatos hazai irodalomból" c. összeállítását. In: *Közösségfejlesztés.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest és a következő honlapokat:

www.cebsd.org

IACD

www.cdx.org

A közösségi intervenció módszerei és technikái [10]

Jesus Hernandez Aristu
Részletek
Fordította: Fokasz Mária

Bevezetés

Szociális munkások képzésénél elméleti ismeretek mellett szükség van a módszertani ismeretekre is. Szakmai gyakorlatuk nem csak az elméleti ismereteken alapszik, amelyek arra szolgálnak, hogy feltárják, elemezzék az embereket, csoportokat, és/vagy, közösségeket érintő problémákat – ez csupán az elméleti szint – hanem és mindenekelőtt azon alapszik, *hogy tudják, miképpen* kezeljék, közelítsék meg azokat. Vagyis, hogyan közelítsenek az emberek és közösségek problémáihoz, hogyan segítsenek, hogy az emberek maguk szembeszálljanak a nehézségekkel szociális és fizikai környezetükben (Germain - Gitterman 1983). Ami a szociális esetmunkát illeti, készítettek egy jól használható, a különböző, főleg a humanista pszichológia módszertanából álló együttest, de mi a helyzet a közösségi szociális munkával?

Ebben az írásban a *hogyan* kérdését kívánjuk középpontba állítani, mert nélkülözhetetlennek bizonyul, mind a közösségi szociális munka gyakorlatához, mind a diákoknak a közösségi munka gyakorlatába történő bevezetéséhez, természetesen úgy, hogy ebben az egész folyamatban figyelembe vesszük társadalom változásait (Hernández 2004).

Az itt használt elméleti megközelítés értelmében a közösségi intervenció módszereinek és technikáinak, a szociális munka történeti fejlődéséből, illetve az aktuális társadalmi elméletek, és koncepciók kombinációjából kell adódniuk. Végeredményben a szociális munka szemszögéből és sajátos jellegéből, illetve a posztmodern emberi kapcsolatok, férfi/nő kapcsolatok elemzéséből kell levezetnünk annak módszereit és technikáit. Vagyis ebben az esetben az érdekel bennünket, hogy a szociális munkának miképpen kell saját antropológiai megállapításain alapulnia. Ezek közül a legfontosabbak:

- A személyek és önmeghatározásuk iránti tisztelet.
- Az intervenció kiindulási helye mindig a személyek vagy közösségek tartózkodási helye.
- A változás nem az emberekért van, hanem az emberekkel, abban az értelemben, hogy nekik kell meghatározni, hogy mi legyen maga a változás, és nekik kell megfelelőnek találni azt.

Ezek az elméletek megkövetelik az antropológiai indoklást, ami számunkra nem más, mint az emberi lény párbeszédre való képessége, és ami mindenekelőtt a humanista pszichológiában is tükröződik. Ezen kívül megjelenik a felvilágosodás gondolatköre is, Kant filozófiája nyomán, az emancipáció (Habermas, Freire), az individualizáció (Hernández 2004) elvei, úgy is, mint az elméleti szociológia fogalmai. Mindezek bennünket a társadalom elemzésében és a benne élő egyének helyzetének megismerésében azon célok felé irányítanak, amelyek felé a szociális munkának napjainkban irányulnia kell. Néhány, ezen szempontok közül megjelenik a szakmai szöveggyűjteményekben és olvasókönyvekben (Hernandez 2004), melyek remekül szolgálhatnak elméleti háttérként.

[10] Jesus Hernandez Aristu (2004): Modulo: Methods Y Téchnicas de Intervención Comunitaria. Pamplona, Universidad Pública de Navarra. Dpto. de Trabajo Social. A szerző az Universidad Publica de Navarra (Pamplona, Spanyolország) szociális munka professzora, a projekt pamplonai koordinátora.

Úgy gondoljuk, hogy a közösségi szociális munkának napjainkban a kommunikatív képességek elsajátítása, és ehhez kapcsolódva olyan technikák használatára kell irányulnia, amelyek elősegítik a kommunikációt, az emberek, csoportok és közösségek emancipációját és individualizációját. Ezek napjainkban a szociális munka sajátos szempontjai, melyek szorosan összefüggnek a szabadság és a demokrácia kérdéseivel.

A *kommunikatív kompetencia* fogalmát Habermas „kommunikatív akció-" vagyis az általa megfogalmazott *kommunikatív cselekvés* elmélete világítja meg számunkra. Ebben a Mead és mások által leírt *szimbolikus interakcionizmusra* támaszkodva egy saját elméletet dolgoz ki, miszerint az egyén a társadalommal való interakcióban és kölcsönhatásban megszerzi azt a képességet, hogy megértesse magát másokkal, miközben képes arra, hogy el is távolodjon tőlük, amit Habermas *kritikai percepciónak* nevez. A kommunikatív kompetencia, tehát ebben a kettős emberi képességben rejlik: részt venni és különbözni a másiktól. Az egyén eme távolságtartása vonatkozik a társadalomra, a többi emberre, a saját szubjektivitásra és a nyelvhasználatára is (Hernández 1991). Egy beszélgetésben való részvétel folyamán – a belső és külső akadályok, kommunikációs gátak nélküli érvelés érdekében – magától a beszélgetéstől, illetve saját magunktól való eltávolodás kettős emberi képességét nevezik *kommunikatív kompetenciának*. A humanista pszichológia berkein belül Rogers empátiáról beszél, amikor a terapeuta úgy hallgatja a pácienst, mintha az ő szemszögén keresztül érzékelné a valóságot (azonosulás), de mégsem azonosul vele teljesen. Említhetjük még Perls (1986) Gestalt-szerű koncepcióját, amelyben azt ajánlja, hogy a beszélgetés közben legyen kapcsolatunk a klienssel, ám saját magunkkal is. A kommunikatív kompetencia gyakorlatához szorosan kapcsolódnak más adottságok és készségek, mint például a meghallgatás képessége és a visszatükrözés megfelelő alkalmazása. Elengedhetetlen a helyzethez megfelelő, kifejező technikák használata, mint például a körülírás, az elmondottak időről-időre történő összegezése, amivel lehetővé tesszük a tartalom átgondolását, és ez által a távolságtartást is, a kliensektől, önmagunktól és a szituációtól, annak érdekében, hogy könnyebben kezelhetővé váljanak a felmerült kérdések és személyek.

Ebben a megközelítésben érdemes áttekinteni azokat a funkciókat, melyeket a tutoroknak, tereptanároknak be kell tölteniük. Ezek a következők:

Irányító funkció

A tutor/tereptanár a közvetlen főnöke a közösségi szociális munkát folytató gyakornoknak és irányítója tanulási folyamatának. E funkciójában három feladatot kell megvalósítania:

- A feladatok kijelölése, kiosztása, egy olyan módszertan kialakításával, amely az egyszerűtől halad a bonyolultabb felé, lehetővé téve a fejlődést és azt, hogy a gyakornok képessé váljon magát a tutort/tereptanárt felváltani közösségi szociális munkás funkciójában, szerepében, teljes mivoltában.
- Ellenőrzi a feladatokat, az időt, az órarendet stb.
- Értékeli az elvégzett munkák minőségét.

Formatív funkció

Ebben az értelemben a tereptanár bevezeti a képzésben résztvevőket azokba a közösségi szociális munkás szerepekbe, funkciókba, feladatokba, normákba, amelyek a szociális munkás szerepét egy közösségben, egy konkrét eseten belül irányítják. Kíséri őket a gyakorlatban leggyakrabban előforduló konfliktusokban, illetve bevezeti őket a közösségi szociális intervenció módszereibe és technikáiba.

Koordinációs funkció

A tereptanár kapcsolatot tart az elméleti, módszertani képzést végző intézménnyel és munkatársaival, s e kapcsolatokon keresztül egyesítik az elméleti-metodikai megközelítéseket és a gyakorlatot.

Modellfunkció

A modell szerinti, mintakövető tanulás nagyon fontos azok számára, akik éppen elkezdenek egy szakmát. Éppen ezért szinte elengedhetetlen, hogy modellként, példaként is funkcionáljanak a tereptanárok. Ez önreflexiót követel tőle, és lehetővé teszi a gyakornoknak, hogy olyan megközelítéseket találjon, amelyek példaként szolgálhatnak majd saját szociális munkás szerepének megalkotásakor.

A reflektív diagnosztikai módszer alkalmazása a gyakorlatban

A szociális munkás-képzés fejlesztése során kidolgoztunk egy módszertani alapvetést, amit *kommunikatív-reflexívnek* neveztünk el. Magát a megközelítést ezúttal a szociális szükségletek vizsgálata és azonosítása szempontjából foglaljuk össze röviden, mint a szociális munkás és a kliens vagy kliensrendszer között létrejövő kommunikációs folyamatot. A kliens helyzetének felderítése mindig alapvető feladat az interjúk során. Ennek érdekében többféle technikát fejlesztettek ki, vannak, amelyek pszichológiai elméleteken alapszanak, mint például a pszichoanalízis (Salzberger - Wittenberg 1970, Rossell 1989), vagy a behaviourizmus, illetve a humanista pszichológia (Rogers, 1972,). Más megközelítés is megemlíthető, így a neurolingvisztikai (Grinder - Bandler, 1984) vagy a tranazakcióanalízis elmélete. Mások az úgynevezett testi szempontok, mint a bioenergetika, ugyanúgy megemlíthetőek a szociálpedagógiai szempontok, pontosabban az ezek szerinti megközelítések. Nem szabad továbbá elfeledkeznünk Virginia Satir családi intervencióval kapcsolatos munkásságáról sem, valamint az Amerikai Egyesült Államokban kialakult Palo Alto-i iskoláról sem, amelyek a családokkal végzett szociális munkában kétségtelenül hivatkozási pontként szolgáltak évtizedekig. Ugyancsak nem elfelejtendők más, frissebb tanulmányok sem, mint például a problémamegoldásra koncentráló nézőpontok, melyek felderítő, diagnosztikai technikáikkal nem csak a pszichoterapeutákat segítették, hanem a szociális munkásokat is, a kliensek különböző problémáinak azonosításában, megismerésében. A különböző megközelítéseket tanúsítja az a kiterjedt bibliográfia, amit Maria José Martínez, a murciai egyetem tanára „Memoria Docente" című művében gyűjtött össze. Mi, a magunk részéről sok éven keresztül, úgy a képzés keretein belül, mind a szakmai gyakorlatunkban hasznosítottuk e szempontokat. Ha, mindehhez hozzávesszük a csoportok pedagógiájából és pszichológiából származó szempontokat, akkor megkapjuk a szociális munkában a diagnózis felállítására kifejlődött módszerek teljes panorámáját. Mindezen technikák figyelembevételével kidolgoztunk egy saját módszertant, amely ugyanúgy megfelel a már említett a társadalommal, az individualizációval, az identitással kapcsolatos régebbi és jelenlegi szociológiai elméleteknek, ám – részben az új szociológiai és szociálpszichológiai elméletek alapján – egyesíti a különböző technikákat és nézőpontokat. Ez lehetővé tette számunkra egy első- és másodfokú reflexív metodológia kidolgozását.

A szociális munka során a kliens vagy kliensek akaratlanul egy kommunikációs szituációban találják magukat. Mindez úgy néz ki, mintha ez egy spontán hozzáállás lenne, annak ellenére, hogy ez egy tanult viselkedésmód. Abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a szociális munkás diagnosztizálja/elemzi a helyzetet, hasonlóan ahhoz, ahogy az orvos megvizsgálja a beteget. Ez a gondolkodás egyirányú, és a diagnózis alanyát önkéntelenül a diagnózis tárgyává teszi, ezáltal meg is fosztja őt saját helyzetének felismerésétől. Ezzel akaratlanul talán elerőtleníti a klienst, megerősítvén evvel viszont a függőségét, nélkülözését, szegénységét. Néhányan azt vallják, hogy akarva-akaratlan ugyan, de a szociális munkások megtanítják a klienseknek, hogyan legyenek függők. A mi felfogásunk szerint a kliensek és a szakértők egymással kölcsönhatásban lévő szereplők egy kommunikációs szituációban, egyén az egyénnel szemben. Az intervenciós kapcsolat megvalósulása tehát csak kölcsönhatásban jöhet létre. Ezt az interakciót nevezzük kommunikációnak, ami nem más, mint

kölcsönhatások (interakciók) szakaszosan ismétlődő együttese egy kereten, a konkrét környezeten belül, ami a szociális munkás és a kliens esetében többnyire egy szociális intézményes keret. Valójában nem létezik olyan üzenet, ami csak egyvalakitől irányul a másikig, hanem már az első pillanattól kezdve egy kölcsönös egymásra hatás létezik: a találkozás keretébe foglalt interakció. Nem csak arról van szó, hogy a két tényező, szakértő és kliens kölcsönösen befolyásolják az akciót (Goffmann 1987), hanem arról is, hogy maga a szociális és fizikai környezet is befolyásolják az interakció minőségét. Mindenekelőtt a klienssel való kapcsolatfelvétel kezdetekor, a kommunikációs helyzetben valamilyen módon ugyanaz a szociális séma ismétlődik meg, amitől bizonyos emberek problémás helyzetben találhatják magukat. Ezért van az, hogy néhányan, többek között jómagam is azt valljuk, hogy a kliens puszta jelenléte egy szociális intézményben, értekezleten vagy gyűlésen, valójában az első, saját maga érdekében tett megmozdulása, az első lépés a jó irányba, amely a problematikus helyzet áthidalásához vezet. A szituáció reprezentatív jelleget ölt. A Gestalt-nézőpont kidolgozói az „itt és most" és az „ott és akkor" szituációk hasonlóságáról beszélnének, amelyben a kliens vagy kliensek találják magukat, valamint a szakértő segítő viselkedésének (szimbolikus) értékéről és fontosságáról, ebben az „itt és most"-ban. Ez az a helyzet, amelyben a változás kezdeményezésére, vagy bizonyos esetben önmaga megerősítésére tett lépésével, a kliens „ott és akkor", vagyis egy változó, változást elindító, jövőbeni helyzetben találja magát. (Perls 1986, Rahm 1979, Schützenberger - Sauret 1980, Moreau 1987, Hernandez 1991, 2001). Egyes szerzők e szerint az elv szerint alkalmazzák a szociálpszichológiai módszereket, mint például a szerepjáték, a szimulációs játékok, a pszichodráma, amelyek nem csak a diagnosztizálásra alkalmasak, hanem a változás előmozdítására is, valamint új formák, viselkedések vagy interakciók begyakorlására. Mi egyesítettük ezeket a nézőpontokat a szociális munka módszertanának gyakorlatában, használjuk a diagnosztizálás, vagyis a helyzetfelmérés, az intervenció, és a változás kezelése során.

A kommunikációs koncepció kettős értelemben is kölcsönös, vagyis reflexív.

- Minden kommunikációs akcióban létezik valamifajta tudatosság a beszélők részéről avval kapcsolatban, ami történik, és evvel együttjár a megfigyelés és reagálás, vagyis megkezdődik a beszéd puszta ténye által egy folyamat, a szubjektív valóság objektívvá tételében, és ezáltal valamilyen megfigyelés is. Ezen a szinten úgy tekintjük, hogy beszélni valamiről vagy saját magunkról, egy elsőfokú reflexív tevékenység.
- A szociális munkás által problémafeltáró céllal használt nyelvezeti eszközzé válhat, ezáltal másodfokú reflexív jelleget nyer, amely bizonyos fokú távolságtartást, megkérdőjelezést, kívülről való megfigyelést engedélyez a kliensek számára, lehetővé téve, hogy saját problematikus helyzetük elemeit nagyobb tisztánlátással, élességgel érzékeljék, új tevékenységeket, sőt célokat megfogalmazzanak maguknak. Mindezt nem valamiféle külső nyomás hatására teszik, hanem egyrészt az elfogadás, másrészt annak a változásnak következményeként, ami a szociális munkás a kliens/ek akciójához, interakciójához való szabad alkalmazkodása hatásaként létrejön.

A szituáció megértésének és objektívvá tételének céljából különböző technikákat fejlesztettek ki, ezeket hívjuk *reflektív technikáknak*, mivel a szociális munkás és a kliens számára lehetővé teszik a helyzettől való bizonyos fokú eltávolodást, hogy jobban lássák, jobban megértsék azt. Igazából egy „*új szemszögű meglátásról*", „*visszatükrözésről"* van szó, a valóság objektívvá tételéről, azokkal a dolgokkal kapcsolatban, amelyek az életben - és sokszor a kliens elbeszélésében is - zavarosnak, átgondolatlannak, összefüggéstelennek, érthetetlennek tűnhetnek. Ez az újraszemlélés az, ami lehetővé tesz bizonyos fokú távolságtartást, és ezzel együtt a kliens helyzetének világosabb megértését.

A körülírás, a verbalizáció, vagyis, amit a neurolingvisztikával foglalkozó nyelvészek (Bandler - Grinder 1981) *felszíni struktúráknak* neveznek, nagy jelentőségű technikák, és segítenek a kliensnek megmagyarázni, lépésről lépésre szabatosan megfogalmazni a helyzetét, ezáltal lehetővé téve a szociális munkás számára a diagnózis felállítását. A kliensek életét befolyásoló elemek, körülmények, az a jelentés, amit saját helyzetüknek tulajdonítanak, ugyanúgy, mint ebben a szituációban való részvételük milyensége, mind segítségére vannak a szociális munkásnak a kliens helyzetének megfigyelésében, feltárásban, megértésében.

Az alaposabb helyzetfeltárás érdekében a szociális munkás folyamodhat még másfajta technikákhoz, *a kifejező*, más néven *expresszív* technikákhoz, mint a pszichodráma, a collage, a szerepjátékok. Ilyenkor a kliens nem csak szóban tudja magát kifejezni, hanem cselekvéssel is, továbbá elemezni lehet e megjelenítést, más kliensekkel közösen vagy a szociális munkással. A szimulált vagy valódi szituációknak egy szakértő szociális munkás segítségével végzett filmezése, elemzése megkönnyíti saját helyzetük diagnózisának felállítását.

(…)

Szerepjáték a közösségi intervenció módszeréhez

Egyéni feladat

- A szöveg megfigyelési kritériumokkal együtt történő alapos elolvasása.
- Az interjú terminusainak alapos elolvasása.
- A kritériumok alkalmazása a beszélgetés e szakaszában. Elgondolkodni azon, hogy a beavatkozás (intervenció) melyik fázisnak felelne meg, miből lehet ezt észrevenni. Megfigyelni, milyen típusú szerepek vannak, megvizsgálni, hogy kinek mik a céljai, érdekei.

Feladat alcsoportokban

Az egyéni megfigyelések és az elemzés eredményeinek összevetése és megvitatása a csoport többi tagjával.

Közösen, plenáris ülés keretében

A résztvevők megbeszélik a megfigyelések eredményét: hogyan beszélt a szociális munkás, milyen hatása volt a beszélgetésre, és egyáltalán hogyan töltötte be „szakmai" szerepét. Új kritériumok, tényezők felmerülése esetén ezek hozzáadása az előzőekhez.

Maga a szerepjáték

A továbbiakban egy részben „megírt" forgatókönyvű szerepjátékot lehet megvalósítani, abból a célból, hogy megtapasztalják a korábban már elemzetteket szerepjáték formájában is. Ezáltal kipróbálhatják magukat a „*hogyan csináljuk"* vonatkozásaiban, figyelembe véve a kritériumokat, a közösségi munka szakaszait és más összetevőit.

Maga a szituáció

Maga a szituáció mindenki által ismert, esetünkben a következő. Egy falusi környezetben, kistérségben körülbelül nyolcezren laknak. A hely és az egész környezet kissé nyomasztó, mivel néhány éve a fiatalok elvándorlása figyelhető meg. Elhagyták házaikat, falvaikat, földjeiket a mezőgazdasági termelés gépesítése, nagyipari eszközeinek előretörése miatt, a munkahelyek hiánya miatt. Néhányan az egyetemekre mentek a visszatérés szándéka nélkül, mások a városokba, hogy munkát és lakást keressenek maguknak. A kormány EU-s pénzekből elindított egy többmilliós projektet abból a célból, hogy felvirágoztassák a helyet, iparosítsanak, képzési központokat létesítsenek, más fejlesztéseket valósítsanak meg. A felelős politikusnak, aki a régi szocialista gárdából jön, de áttért az új szociáldemokrácia oldalára, van egy projektje a térség szociális fejlesztésére. Szeretne készíteni egy tanulmányt a térség helyzetéről, és azért kereste meg a szociális munkást, – aki tagja a helyi testület

fejlesztéssel foglalkozó csoportjának, – hogy megosszák egymással tapasztalataikat, véleményüket.

A szerepek, szerep- tartalmak leírása, amelyek csak a megfelelő alcsoportok által ismertek.
A politikus
Nagy felelősséget érez a falusi környezet és az ott élők iránt. Egyrészt tartja magát a szociális és közösségi fejlődés ideáljához, másrészt tudja, hogy eredményt kell felmutatnia a kormánynak arról, hogy mit is ért el a területen, amit aztán a kormány prezentálhat az EU megbízottai felé. Tudja, hogy az EU nagyon szigorú a pénz és az elért eredmények kérdésében. Úgy gondolja, hogy a zóna legnagyobb problémája, hogy nincsenek tudatában azoknak a változásoknak, amelyek a piacgazdasággal járnak, és amelyekhez ez az új típusú kapitalizmus vezet. Azt is tudja, hogy valamilyen módon le kell lassítani a fejlődést, és csak lépésről-lépésre szabad haladni, hogy az emberek jobban tudják kezelni a változásokat. Másrészt valamilyen konkrét eredményt is kell felmutatnia, amely bizonyítja, hogy dolgozik a változásokért, és amely igazolja a költségeket. Azt gondolja, hogy a fiatalok által elérhető lakások építése talán megállíthatja a városokba irányuló vándorlást. Tudja, hogy az építkezés mindig a gazdaság mozgatórugója.
A szociális munkás
Egy évet külföldön tanult. Tudja, hogy a legjobban fejlődő országok azok voltak, ahol lecsökkentették a mezőgazdasági munkások számát. Azt is tudja, hogy a jobban fejlődő országokban a fiatalok jobb és magasabb képesítésekkel rendelkeznek. Szükségesnek tartja egy TIC (Center for Technologie and Innovation) centrum létrehozását, ahonnan új projekteket lehet irányítani a fiatalok és különösen a nők számára. Úgy gondolja, hogy ez a beszélgetés döntő lehet evvel kapcsolatos ötleteinek kifejtéséhez.
A szerepjáték előkészítése
Az egész nem lehet több mint, (maximálisan) 20 perc. Az előkészítés célja nem terjed túl beszélgetés beindításán. Nem kell minden részletet kidolgozni csak néhány szempontot, s a lényegre kell koncentrálni.
Feladat
Felkészülés a beszélgetésre két alcsoportban, ahol a tagok száma 6-8 fő. Ha a csoport túl nagy lenne (több mint 15 ember), érdemes még egy vagy két alcsoportot létrehozni, hogy ne tartson túl soká, amíg elkészítik a beszélgetés forgatókönyvét és szempontjait. Ez azért is fontos, hogy jobban tudjanak figyelni, és körültekintően osszák szét a megfigyelési feladatokat.
Megjegyzés
A képzésnek ebben a szakaszában csak az a fontos, hogy a résztvevők megtanuljanak beszélgetni és beszélgetéseket irányítani, tárgyalni, tehát nem annyira a stratégiák fejlesztése a cél. Ezek majd később lehetnek a tanulás céljai. A szerepjátékot videóra lehet venni, ily módon a képzésben résztvevők a beszélgetés és a folyamat minden lépését később elemezni tudják, azaz, hogy milyen kapcsolat volt a szociális munkás és a politikus között az egész tárgyalási folyamat során.

A csoportmunka szerepe a közösségi intervencióban

A csoport fogalmával kapcsolatban oly sok vélemény létezik, hogy nehéz köztük egy egységes elméletet találni. Csoportokról beszélünk a meglehetősen különböző valóságok kapcsán, így a családról, a baráti csoportról, a munkacsoportról, az iskolai csoportról, továbbá formális és informális csoportokról. Való igaz, életünk mindenféle csoportok keretén belül zajlik, nélkülük el se tudjuk képzelni azt. Ezért akartak a különböző szerzők egy olyan definíciót találni, ami elég általános ahhoz, hogy mindenfajta csoportra igaz legyen.

Egyetértenek abban, hogy akkor beszélhetünk csoportról, amikor kettőnél több ember valamilyen közös cél elérése érdekében kapcsolatban van egymással. A definíciós elemekhez sokszor más szempontokat is hozzá szoktak adni: ilyen például a belső szerkezet, ami viselkedési normákat foglal magában, és így olyan értékek is, amelyek magában a csoportban szabályozó erőként hatnak; valamint a szerepek és az elvárások differenciálódása. Fontos kritérium, hogy a csoport tagjai hányszor lépnek interakcióba egymással. Végül a csoportot úgy is meghatározhatjuk, mint egy rendszert, ami különbözik a környezetétől. A környezet fogalmát Luhman emelte be, míg Homans azt, amit külső és belső rendszernek nevez a csoport viszonylatában (Luhman 1984). A belsőt alapvetően az érzések irányítják, ennek tehát kimagaslóan emocionális jellege van. Mindez azt eredményezi, hogy a csoport egy sor erőt generál, melyek tanulmányozására tér ki a csoportdinamika. Azzal foglalkozik, ami ezeket az erőket mozgásba hozzák az őket irányító törvényekkel, és őket létrehozó folyamatokkal. A csoportdinamika kifejlesztett egy sor technikát a csoport animálására, ezeknek az erőknek a csoport, illetve a csoport céljai érdekében történő felhasználására, az egység és összetartás kialakításában.

Amikor csoportról beszélünk, nagy sok céllal találjuk szemben magunkat, amelyek alapjául szolgálnak néhány elnevezésnek is, mint például: tanulócsoport, tréningcsoport, szabadidős csoport, terápiás csoport és munkacsoport (Bödiker - Langa 1975). A csoporttal kapcsolatos definiciók és fogalmak különbözőségének feloldására jelenthet megoldást, az interakció fogalma, amit úgy határozhatunk meg, mint egy reciprok (oda-vissza érvényesülő) kölcsönhatást. A mi, *kommunikatív rendszerszemléletű* nézőpontunk szerint reciprokhatás alatt részvételt, cserét, együttműködést értünk. Ez a kommunikatív és interakciós jelleg is felhívja a figyelmünket arra a tényre, hogy a csoport nem egy statikus valóság, hanem, mint minden élő szervezet – akkor is, ha nem organikus, hanem pszichoszociális – egy dinamikus valóság, ami állandó mozgásban van. A dinamizmus az olyan szociális rendszerek sajátja, melyek elemei interakcióban vannak egymással.

A csoporton belül létrejövő erők, a változások, a hatások és ellenhatások nem irányulnak szükségszerűen és automatikusan a rendszer kohéziójának fenntartása felé, hanem a csoport életén belül jelen van a csoport szétrombolásának a lehetősége is. Továbbá a csoport felépítésében ugyanúgy jelen vannak a funkcionális szerepek, amelyek segítik a feladatok kivitelezését, támogatják a csoport érzelmi életének kiteljesedését, mint a diszfunkcionálisak, amelyek akadályozzák mindazt. Pontosan ebben a kettős, és alapvető lehetőségben gyökerezik a csoport tagjai közt létrejövő látens, vagy nyílt összeütközés, és ez valamilyen módon a tanulócsoportokban, a terápiás vagy a produkciós és munkacsoportokban is létezhet. Természetesen nem ez az egyetlen indok, amiért ezzel a jelenséggel itt foglalkozunk. Amikor közösségi kereteken belüli intervencióról van szó, vagyis közösségi szociális munkáról, azt a közösség érdeke indokolja, szakmailag tehát etikus elveken és értékeken nyugszik, tudományos ismeretekre épül és azokra is irányul (Lowy 1983). A gyakorlatban tehát az a praktikus kérdés, hogy miként lehet irányítani, koordinálni, szabályozni a különböző erőket, hatásokat és ellenhatásokat, tudatosakat és tudattalanokat, amelyek egy csoport rendszerén belül hatnak, éshogy a funkciók érvényesüljenek, azaz adott esetben közös, illetve különböző célok elérésének érdekében hassanak? A csoporton belül ható erőkre vonatkozóan a szakaszos, vagy ciklikus csoportfejlődési modell megismerése adhat választ.

A ciklikus csoportfejlődési modell öt szakasza

Mióta Kurt Lewin a kognitív és a motivációs elméletekből kiindulva kifejlesztette a szakaszos modellt a tanulási folyamatok magyarázatára, a csoportfolyamatok vizsgálatakor három fázist (szakaszt) különböztethetünk meg a csoport életén belül. Lewin a tanulási folyamatokban a következő három momentumot különböztette meg (Lewin 1978).

Bemelegítés, vagyis megtörni a jeget. Az „unfreezing" a régi és már interiorizált viselkedésekből való „kiolvasztást", kiszabadítást jelenti. Ezt a fázist a bizonytalanság, az identitás elvesztése, az ellenálló és védekező mechanizmusok beindítása jellemzi a változás ellenében.

A „changing", azaz a változás szakasza. Ebben a csoport tagjai új viselkedéseket ismernek meg és fejlesztenek ki, alternatívákat a már ismertek és az általuk elhanyagoltak mellé. Ilyenkor az egyén újradefiniálja a helyzetét, javul a percepciós képessége és máshogy értékeli a különböző viselkedéseket.

A harmadik fázis a „refreezing", az új viselkedés, magatartás stabilizálódásának szakasza. Ebben nagy jelentőséggel bír a szociális segítség. Az egyén, az esetek tanúsága szerint egy új személyes és/vagy szociális identitást ér el.

E fázisokat különböző szerzők kommentálták, bővítették és javították, valamint különböző csoportokkal végzett munkára alkalmazták. Mi, célunknak megfelelően a következő szakaszokat különböztetjük meg.

1. szakasz

Ebben az első, *orientációsnak* is nevezett *szakaszban* a csoport tagjai saját magukkal vannak elfoglalva, félnek túlságosan közeledni a többiekhez, de másrészről nem akarnak távolságtartónak sem látszani. A már más vagy hasonló szituációkban általuk megtapasztalt viselkedésekbe menekülnek, külsejük miatt aggódnak, jobban meg akarják ismerni egymást. Félelem és bizonytalanság a leggyakrabban tapasztalt érzelmek. A csoport vezetőjének meg kell engednie, sőt támogatnia kell a csoport tagjait eltávolodásukban. Egy másik feladata, hogy felébressze a kölcsönös bizalmat. Ez a legjobb pillanat programok, tervek bemutatására. A csoport tagjai a javaslatok elfogadásánál nem szoktak semmiféle ellenállást mutatni, sem a csoportvezetővel, sem a csoport többi tagjával szemben.

2. szakasz

Ebben a szakaszban kezdődik el a *harc a csoport irányításáért*, a befolyás megszerzéséért, a játékszabályok meghatározásáért. A csoportnak nagyon erős érzelmi (emocionális) töltete van, ami lehetetlenné teszi egy program bármely részének megvalósítását. Ekkor a csoport különböző tagjai közti egyezségek válnak elsődlegesen fontossá a többi szemponttal szemben. Ez az a pont, amikor a résztvevők kilépnek az anonimitásból és meghatározzák, ki kicsoda, mi a szerepe, fontossága, presztízse vagy státusza a csoport többi tagjával és a csoportvezetővel kapcsolatban. Fennáll a veszélye, hogy feloszlik a csoport, hogy néhányan elhagyják, vagy koalícióba lépnek egymással, további alcsoportokat alkotva. Ebben a szakaszban lehetséges a bűnbak figura megjelenése, akire a többiek kivetítik minden agressziójukat. A csoportvezetőnek együtt kell éreznie a néha agresszívvá váló (törjék le a szarvát) érzelemnyilvánításokkal, és finoman tisztázni szükséges a folyamat néhány elemét, hogy a csoport értse, mi történik.

3. szakasz

Az *intimitás és a bizalom szakasza*. A csoport baráti, vagy családias jellegű klubbá változik, ahol „testvérieshez" hasonló viselkedések alakulnak ki. Ennek következménye az egyének közti kölcsönös függés kialakulása, az esetleges egymásra utaltság felismerése és a csoporttal való erős azonosulás; ekkor mindenki kész arra, hogy befektessen. Elég erős hangulati töltet jellemzi, ezért felszínre kerülhetnek az eddig csak lappangó konfliktusok. A csoportvezetőnek oda kell figyelni a lehetséges és látszólagos egyezségekre, a harmóniára való törekvésre. Lehetővé tenni a felelősségvállalást a csoport részéről, bár élni kell bizonyos fokú elővigyázatossággal is.

4. szakasz

A negyedik szakaszt *az együttműködés és differenciálódás* jellemzi. Ebben a szakaszban tendencia, hogy a csoport tagjait főleg az érdekeli, hogy együtt csináljanak meg dolgokat, oldjanak meg problémákat. Könnyebben elfogadják a csoportvezető szerepét és funkcióit.

Kölcsönösen elfogadják egymás különböző személyiségét. A csoport életének e szakaszában a csoport tagjai megbíznak a többiekben, támogatást tapasztalnak, és távolabbra tekintenek a csoport belső életénél. A csoport maga is hivatkozási ponttá válik, így a csoportvezető erősítheti, támogathatja ezt a tendenciát. Ez az a pillanat, amikor a csoportvezető saját munkáját is a megvitatás tárgyává teheti.

5. szakasz

Ez az *elkülönülés, a szeparáció szakasza*. A alapvető fontosságúvá válik a csoport feloszlásának és a tagok jövőjének kérdése. A folyamat értékelése, ellenőrzése során az elválás miatt érzett szomorúság, fájdalom jelentkezhet, és félelem attól, hogy mi fog ezután következni. Fennáll a veszélye, hogy a csoport viselkedése visszaesik valamelyik ezt megelőző fázisba, például, ha a csoportvezetővel akarnak kapcsolatot tartani, vagy konfliktusok születnek közöttük, vagy egyszerűen csak elfojtják és megtagadják a fájdalmat, amit az elválás és a csoporton belüli kapcsolatok illetve a támogatás elvesztése jelent. Ebben a szakaszban a csoportvezetőnek oda kell figyelnie e jelenségekre, lehetővé tenni a felmerülő érzelmek kifejezését, és dolgozni azon, hogy feldolgozzák azokat. Ki kell értékelni a folyamatot, kiemelve azokat az új (tanult) elemeket, amelyek a jövőben segítségükre lesznek, felsorolva azokat az eljárásokat, amelyek a csoporttal való munka nyomán javulást eredményezhetnek.

Szimulációs játék a közösségi munka tervezésére és motiválására

A szociális munkásoknak sokszor különböző projekteket kell elindítaniuk, ötletekkel kell előállniuk, különböző tevékenységek, programok bevezetésére irányuló folyamatokat kell megtervezniük és irányítaniuk. Ehhez ismerniük kell a rejtett nehézségeket, a csoportok belső dinamikáját, a kapcsolatban lévő és kapcsolatba hozható személyeket. Többféle szempontot kell figyelembe venniük, elébe kell menniük bizonyos nehézségeknek, különböző opciókat és lehetőségeket kell előre látni, így például a projektek és intervenciók beindításához szükséges személyi, szociális és anyagi forrásokat. A folyamatokat kritikusan, ám egyszersmind reálisan kell szemlélniük, így belátható, mi az, ami lehetséges, és mi az, ami nem, kik azok a személyek, akikre lehet számítani, és kik azok, akikre nem. Az egész folyamatot a maga egészében kell átlátni. Az említett célok elérésére szolgálnak a szimulációs játékok.

Célok és tervezés

A szimulációs játék során – tanulási célzattal – egy majdnem valóságos szituációt igyekszünk teremteni, olyat, amely sok hasonlóságot mutat azzal a valósággal, amelyben a tanulási folyamat résztvevői élnek. Amikor a szimulációs játéknak az a célja, hogy szociális és politikai folyamatokban való részvételre készítsen fel, tegyen érzékennyé, hogy a csoportok és érdekcsoportok, lobbik közti mechanizmusokat megismertesse, ekkor elegendő, ha a játék *csak egy szimuláció*, anélkül, hogy szükségszerűen lenne valami kapcsolata a résztvevők valódi helyzetével. De ha nehézségek előrelátásáról, megelőzéséről van szó, vagy a valóság rejtett aspektusainak figyelembevételével történő akciók megtervezéséről, netán olyan cselekvési stratégiák kifejlesztéséről, amelyeknek figyelembe kell venniük a valóság különböző szociális, politikai, gazdasági vonatkozású személyes aspektusait, akkor *„szó szerinti" szimulációs játékról* beszélünk. Ha következtetéseket akarunk levonni, ha stratégiákat igyekszünk kifejleszteni annak érdekében, hogy meghatározott célokat érjünk el, akkor *tervezési* játékról beszélünk. Ehhez egy a valósághoz közeli szituációt kell létrehozni, ami lehetővé teszi számunkra a folyamat elindítását.

A játék megtervezése

Egy mindenki által ismert szituáció leírása.

A részt vevő csoportok alapos leírása, olyannyira, hogy a játék a reális szituációkhoz hasonlóan működjön: különböző csoportok, érdekek szerint; hatalmi lobbik, szervezetek szerint, melyeknek hatásuk lehet a helyzetre; és mások, melyek látszólag nem kapnak helyet az akcióban, de a csoportok közti interakcióban a játék során mobilizálódhatnak. Így lehetnek érdektelen polgárok, tudatlanok, motiválatlanok, kevéssé reprezentatív csoportok is.

Az egymást követő szakaszok és fordulók megtervezése

A szimulációs játék tarthat egy napig (minimum), több napig, a résztvevők ideje, a játék összetettsége és a célok szerint. Az idő függvényében két, vagy több fordulót lehet betervezni. A szerző úgy gondolja, hogy legalább két forduló szükséges a szó szerinti szimulációs játékokban, a terv játékokban pedig annyi, amennyi szükséges a terv, vagy projekt teljes kidolgozására. Fordulónak hívnak minden, a különböző szerepcsoportok között kialakuló interakciós szakaszt, ami azért jön létre, hogy legyen idejük egyezkedni, különböző dolgokat kicserélni, beszélgetni, megegyezésekre jutni, konklúziókat levonni.

A szervező csoport tevékenysége

A szervező csoport kontrollálja a játék alatti mozgásokat, és eldönti, mit kell csinálni a következő szakaszban. Maximális hatalommal rendelkezik a játék ideje alatt. Előzetesen kell megalakulnia és a játék vezetőjével mindenben együtt kell működnie.

Információs tábla

Ez a tabló egy kommunikációs eszköz, itt lehet közzétenni, amit a különböző csoportok jónak látnak, és amelyek a többiek számára fontosak lehetnek.

A játék lefolytatása

A szimulációs játék előkészítése

A játék irányítójának egy, a szimulációs játékokban jártas szakembernek, vagy a módszertan tanárnak kell lennie. Neki és az irányító csoportnak már a kezdetektől fogva együtt kell működni, és mint a játék kizárólagos hatalommal rendelkező irányítóiként kell bemutatkozni a plenáris ülésen. A hatalmukat el kell fogadni, még akkor is, ha tévednek. A játék irányítójának előzőleg el kell készítenie a játékhoz szükséges anyagot: a helyzet ismertetését írásban (amit a játék összes résztvevőjének ismernie kell); az első forduló kezdetekor az alcsoportok és szerepek számát, a plenáris ülés végén ugyancsak írásban kell átadni a normákat, majd megbizonyosodni róla, hogy megértették azokat. Tájékoztatni kell őket a szükséges anyagokról. Az irányító bemutatja a koordinációs és irányító csoportot (ez állhat két vagy több résztvevőből, akik a különböző mozgások megfigyelése által kívánják a játékot megérteni). Az információs táblát lehet papírra vagy a falra készíteni, és lehet számítógépet használni projektorral, abból a célból, hogy mindenki számára nyilvánvaló legyen, mi történik. Utóbbi esetben ezeket ki lehet nyomtatni az összes résztvevőnek a játék értékelésekor. Az irányító csoportnak már előzőleg ismernie kell a játékot, azt, hogy ki, mikor szerepel: a prezentációnál, a plenáris ülésen és az értékelésnél. A játék irányítója előkészíti a terepet, amely a különböző csoportok munkahelyéül fog szolgálni, és az irányító csoport helyét. Hasznos kartonpapírokat használni, hogy minden csoportot fel lehessen ismerni, a különböző színek segíthetnek ebben.

Plenáris ülés a játék elmagyarázására és beindítására

1.) A játék irányítója bemutatja saját magát és az irányító csoportot. Köszönti a résztveőket és elmagyarázza a szimulációs játékot, azt, hogy mit vár a játéktól, motiválja őket arra, hogy tanuljanak a játékból.
2.) A szükséges csoportok szerepek vagy érdekek szerinti létrehozása.
3.) A játék vezetője kiosztja a közös és a csoportspecifikus információkat.
4.) A fordulók tervének és a játék normáinak ismertetése.
5.) A szükséges eszközök (olló, papír, karton stb.) és a csoportok helyének elosztása.

Normák, szabályok ismertetése

- Minden csoportnak választania kell egy szóvivőt.

- Minden csoport elkezdhet kapcsolatot alakítani a többi csoporttal.
- Minden forduló legalább két óra.
- Mindent mozgást rögzíteni kell egy kapcsolat-terven, amelyet a játék vezetői kontrollálnak. Minden kapcsolatfelvételt az irányító csoportnak kell jóváhagynia, tehát mielőtt valaki meglátogatna egy másik csoportot, meg kell jelennie a játékvezetés előtt. A játékvezetés feljegyzi a beszélgetés kezdetét és végét. Ezért a látogatónak a beszélgetés végénél is meg kell jelennie, hogy tudassa a beszélgetés végét.
- Egyik csoport se látogathat meg kettőnél több másik csoportot egyszerre. Teljes csoportok közötti találkozókat kifejezetten csak a játékvezetés engedélyezhet. A csoportok közötti gyűlések soha nem állhatnak annyi alcsoportból, hogy végül helyettesítsék a plenáris üléseket.
- Amikor egy csoport képviselője meglátogat egy másik csoportot, az nem tarthat 10 percnél tovább.
- A különböző alcsoportok gyűlései nem tarthatnak tovább 20 percnél.
- Az első kör két óra. A csoportok közötti kapcsolatfelvétel az első fél óra elteltével kezdődhet, ennyi idő szükséges a bemelegítéshez, a szóvivő, a képviselő kinevezéséhez, szerepük megvitatásához és a csoport első stratégiáinak megtervezéséhez.
- A második plenáris ülés két órával az alcsoportok munkájának kezdete után várható. Ebben a kezdeti szakaszban vagy fordulóban nem kell a plenáris ülésen közös vitákba bonyolódni, hanem csupán néhány formális kérdést célszerű megvitatni és előterjeszteni, mint például: volt-e valamilyen probléma a forduló alatt, szükségük van-e több eszközre (olló, papír), lesz-e szünet, és mikor, van-e valamilyen javaslat az egésszel kapcsolatban, stb.
- A szünetek alatt nem lehetséges semmilyen tárgyalás vagy formális találkozó, ezt az időt más dolgokra lehet fordítani, vagy egyszerűen csak pihenni egy kicsit.

A plenáris ülés maximum 30–45 perc.

A második kör

A játékban a második kör a plenáris ülést vagy az esetleges szünetet követi, és a játékvezetés, a szimulációs játék dinamikáját követve, illetve az előző normákat betartva döntéseket hoz a különböző fordulókat és a plenáris ülést illetően. Ezek végén (lehet a rendelkezésre álló idő szerint vagy a nap/napok végén) egy plenáris ülést tartanak, ahol a szóvivők ismertetik, hogy meddig jutottak el, melyek azok a feladatok, amelyeket nem végezték el, vagy bemutatják a végső projektet, ha arról van szó. Ezek után a végső értékelés következik.

A szimulációs játék végső értékelése

A szimulációs játék vezetése kioszt egy ábrát, amelyen a folyamat során történő összes mozgást rögzítették. Nagyon érdekesek lehetnek a különböző adatok arról, melyik csoport melyiket látogatta meg, hány látogatást valósítottak meg a különböző csoportok, hány csoportot fogadtak látogatóként és egyéb részletek. Ez az elemző megbeszélés különös tanulságokkal és tapasztalatokkal szolgálhat, a közösségi munkákban kezdő, vagy bizonytalan gyakornokok és a velük foglalkozók részére is.

Bibliográfia

Bandler, R. – Grinder, J. (1981): *Metasprache und Psichoterapie.* Struktur der Magie I. Junfermann, Padeborn.

Berger, P. - Luckmann, T. (1986): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu-Murguía. Madrid (magyarul Berger, P., Luhman, P. (1998): *A valóság társadalmi felépítése.* Jószöveg Kiadó, Budapest).

Bödiker - Lange, W. (1975): *Gruppendynamisch Trainingsformen*. Rororo. Reinbeck Cartwright.

Galuske, M. (2002): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Juventa. Weinheim/Munich.

Germain, C. B. – Gitterman, A.(1983): *Praktische Sozialarbeit. Das Life Model der sozialen Arbeit*. Enke. Stuttgart.

Goffman, E. (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires, (magyarul: Goffman, E.(1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat, Budapest).

Grinder, J. - Bandler, R. (1984): *Kommunikation und Veränderung*. Die Struktur der Magie II. Junfermann, Paderborn.

Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkam. Francdfort del Meno.

Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*.Vol I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Madrid (magyarul: Habermas, Jürgen (é.n.): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. ELTE, Budapest.)

Hernandez Aristu, J. (1991): *Acción Comunicativa e Intervención Social*. Trabajo Social, Educación Social Supervisión. Editorial Popular Madrid.

Hernandez Aristu, J. (1999): *La calidad de los servicios y el bienestar de los profesionales, principios orientadores de la nueva cultura del trabajo.* En Hernández – Aristu (comp. 1999) La supervisión: Una oportunidad para los profesionales de ayuda. Eunate. Pamplona. pp. 23-46.

Hernandez Aristu, J. y otros: (2000): *La supervisión: Un sistema de asesoramiento y* aprendizaje para el trabajo. Nau Llibres. Valencia.

Hernandez Aristu, J. (2001): *Jóvenes entre el empleo y sí mismos: orientación y seguimiento de procesos de integración laboral. Medidas de apoyo en las transiciones al mundo laboral*. En: Lopez-Blasco/Hernández Aristu (comp.) Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes.

Hernandez Aristu, J. (2002a): *Aspekte einer reflexiven Sozialpädagogik*. En: Dabisch, J. (comp.) Kultureller Dialog. Solidarische Bildung be Paulo Reire. Freire-Jahrbuch 3. Verlag Dialogische Erziehung. Oldenburg. pp. 99-116.

Hernandez Aristu, J. (2002b): La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios. En: *Documentación social nº 128. Caritas Madrid.* pp. 219-240.

Hernandez Aristu, J. (2002c): *El lenguaje como instrumento de reflexión en la práctica del trabajo social, o de cómo hablar y escuchar en el diagnóstico y en la intervención social*. En: Olza, M. Hernández, J. : Trabajo Social: cuestiones sobre el qué y el cómo. Certeza. Zaragoza. pp. 9 – 28.

Hernandez Aristu, J. (2004): *Trabajo Social en la postmodernidad*. Certeza. Zaragoza.

Kersting, H. J. (1999): *La supervisión como sistema de reflexión de al praxis profesional*. Paradojas y oportunidades desde la perspectiva constructivista. En: Hernández Aristu, J. La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda. Eunate. Pamplona, pp. 47 – 70.

Lewin, K. (1978): *La teoría del campo en la ciencia social*. Amorrortu. Buenos Aires.
(magyarul Lewin, Kurt (1972): A mezőelmélet a társadalomtudományokban. Gondolat, Budapest).

Lowy, L. (1983): *Sozialarbeit/sozialpädadogik als wissenshcaft im angloamerikanishcen und deutschsprachigen Raum*. Lambertus. Friburgo en Breslau.

Lowy, L (1988): *Literatura autóctona del Trabajo social*. Acerca de la metodlogía el trabajo social. Texto traducido y fotocopiado por la Escuela de trabajo social de Pamplona. Texto Original del inglés. Publicado en la Escuela de Trabajo Social de Boston (EE.UU.).

Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp. Francfort del Meno.

Moreau, A. (1987): *La Gestaltterapia*. Edit. Sirio. Málaga.

Müller, M. (2003): *Verfahren/Techniken und Struktur im Case Management-Prozess*. Theorie – Praxis – Werkzeuge. En: Kleve y otros : Systemisches Case Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit mit Einzelnen und Familien – methodische Anregungen. Wissenschaftlicher Verlag des Institutes für Beratung und Supervision. Aquisgrán. pp. 58-90.

Perls, F. S. - Hefferline, Goodman, P. (1986): *Gestalttherapie: Lebensfreude und persönlichkeitsentfaltung* (vol. I). Wiederbelebung des Selbst. Vol II. Klett-Cotta. Stuttgart.

Rahm, D. (1979): *Gestaltberatung. Grundlagen und Praxis integrativer Beratungsarbeit*. Jungermann. Paderborn.

Rogers, C. R. (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. Kindler. Munich.

Rogers, C. G. (1973): *Die Klientbezogene Gesprächtherapie*. Kindler, Munich.

Rossell, T. (1989): *La entrevista en el trabajo social*. Euge. Barcelona.

Salzberger-Wittenberg, I. (1970): *La relación asistencial. Aportes del psicoanálisis kleiniano.* Ammorortu. Buenos Aires.

Schützenberger, A. - Sauret, M. J. (1980): *Nuevas terapias de grupo*. Pirámide. Madrid.

Solomon, B. (1976): *Black empowerment*. Social Work in opressed communities. Columbia University Press. New York.

.

www.gestiondelconocimiento.com

A témaközpontú interakciós (TCI) módszer alkalmazása a szociális csoportmunkában
Ruth Cohn öröksége: TCI csoportok a gyakorlatban [11]

Jesus Hernández-Aristu
Részletek
Fordította: Kabar Judit

Bevezetés és alapösszefüggések

A témaközpontú interakciós módszer (TCI) az elmúlt 40 év során létrejött módszer, ami a *humanista pszichológia* keretein belül alakult ki. A humanista pszichológia egy sor igen elterjedt és széles körűen alkalmazott megközelítési módot ölel fel, köztük a szociális munka összefüggésében a nevelési-oktatási-szociális intervenciós módszert is. Összefüggésben van Carl Rogers személyközpontú megközelítésével is. Az említett szakemberek mondanivalója kétségkívül az elmúlt évtizedek legforradalmibb távlatait nyitotta meg. Eric Berne-nek a békéltető megközelítésről, vagy a tranzakcionális analízisról írt munkái szintén a módszer hátterében állnak, amely felvázolja számunkra mindazon életbevágóan fontos élményeknek a keresztmetszetét, amelyek köré az egyén, mint személyiség felépül.

Ruth Cohn, a TCI módszer megalkotója, megjegyezte, hogy nehéz meghúzni a választóvonalat a pszichoterápia és az oktatás-képzés között. Igaz az is, hogy a terápia fő célkitűzése a gyógyítás, ezzel szemben a pedagógia, mint alkalmazott tudomány az egyén növekedésének elősegítését tűzi ki céljául, de mindkét cél összefonódhat bizonyos pillanatokban és bizonyos emberekben, és néha a gyógyítás segít növekedni, és a növekedés gyógyít, megelőzi a betegségeket, vagy a pszichés traumákat. Nehéz tehát a választóvonalat a gyakorlatban megtalálni, és egyébként sincs ennek igazán sok jelentősége. A terápia és a nevelés két különböző módja annak, hogy helyrehozzuk a kapcsolatot és a harmóniát önmagunkkal, a külső világgal, akár társadalmi, akár természeti vonatkozásban.

A pszichológiai megközelítés mellett meg kell említeni Freire probléma-megközelítését, azét a brazíliai pedagógusét, akinek befolyása a felnőttoktatásban világszerte ismert. Jómagam már az 1970–es évek elején bizonyítottam a hasonlóságot Freire filozófiai-antropológiai, didaktikus és pedagógiai feltételezései és Rogers elméletei között (lásd Hernández 1974, 1977, 1991), amelyeket maga Rogers is megerősített néhány évvel később „*A személyes hatalomról" (On Personal Power)* 1977-ben írott könyvében.

> "Semmi jel nem mutatott arra, hogy Freire olvasta volna *A tanulás szabadsága (Freedom to Learn)* c. könyvemet, ami 1969-ben jelent meg, hasonlóképpen én sem hallottam semmit arról, hogy írt egy könyvet *Az elnyomottak pedagógiája* címmel (*The pedagogy of the Oppressed*. (…) De azok az alapelvek, amikre Freire munkája épül, és az én könyvemnek (*Freedom to Learn)* a mondanivalója annyira hasonlóak, hogy teljesen meg vagyok döbbenve." (Rogers 1978, p. 123-124)

[11] Jesus Hernandez Aristu (2002): Think Group 24. Annual Symposium 17-20. Oct. 2002. Association for the Advancement of Social Work with Groups. New York.

Ha hangsúlyozzuk az egybeesést e két szerző esetében, az azért van, mert azt tartjuk, hogy mindezek a humanista megközelítések olyan közös alapon nyugszanak, amelyek lehetővé teszik az egyes részleges orientációknak egy olyan integratív módszertanná való összeállását, amely nem tartalmaz semmilyen ellentmondást és még csak eklektikusnak sem tűnik, miközben az egyes koncepciókat összekapcsolja. "Szeretném megnyitni az utat egy olyan pedagógia felé, amely humanizálja és kitágítja az emberi tudatot", állítja Ruth Cohn.

(…)

Mindannyian tettre készek, meg akarják változtatni a viselkedést, de nem a behaviorizmus (amely szinte kizáróan az eredményeket értékeli) értelmében, hanem egy sokkal hitelesebb módon. A változás nem csak a viselkedést változtatja meg külsődleges és megfigyelhető módon, hanem a belső folyamatokra is kiterjed, mint például a valóság felfogásának a módja, a vele való kommunikáció formája, a valóság érzete, a vele való interakció. Végezetül mindezen perspektívák tapasztalati elveken nyugszanak, ami a tudás megszerzésének a forrása, és a legmegfelelőbb út annak érdekében, hogy elősegítsük a növekedést, fejlődést és a tanulást. Ezek a perspektívák megpróbálják meghaladni a tanulás elidegenített és elidegenítő koncepcióját. A tanárok, oktatók, pszichológusok, szociális munkások át kell alakítsák a terápiás és oktatási-képzési folyamatot egy olyan kölcsönös, személyközi folyamattá, amelyben mindenki tanul mindenkitől, beleértve magát az oktatót, terapeutát és a szociális munkást is. Vagyis "az ember nem oktathat-képezhet anélkül, hogy saját maga is ne okulna belőle" írja Freire „Az elnyomottak pedagógiája" című könyvében.

Mindegyik megközelítés szembeállítja az általuk vallott „élő", önállóan meghatározott tanulást az ún. "halott" tanulással, amely utóbbi mechanikus, elidegenedett. Mélyen gyökerezik az iskolarendszerekben, a felnőttoktatásban, valamint annak irányultságában, továbbá az oktatás-képzés, a segítségnyújtás, valamint a terápia egyéb formáiban is, a kapcsolatokban, a politikában. Valamiképpen – kimondott, vagy burkolt módon – van bennük egy politikai dimenzió, az oktatásban, a terápiában, a felnőttoktatásban és a szociális munkában egyaránt. Ezek az emberek elkötelezettek azzal a világgal, amelyben élnek, tevékenységüket egy jobb, emberibb, szabadabb, boldogabb, szerethetőbb és kevésbé tekintélyelvű világba vetítik. Ezért van az, hogy ezen megközelítéseknek felismerhetően közös a háttere, hiszen olyan fogalmakból építkeznek, mint az empátia, a felelősség, a szolidaritás, a bizalom, az autonómia, a párbeszéd. A humanista megközelítéseknek az egymástól eltérő döntő vonása nem annyira magában a technikában keresendő, hanem az oktató, a terapeuta a szociális munkás vagy a szupervízor kliensekhez fűződő attitűdjében. A legmeghatározóbb különbségek a filozófiai és antropológiai keretekben vannak. Mindegyikük egyöntetűen ellenzi a "trükkös zsákot", amivel a klienseket manipulálják. Az oktatás-képzés egy szerethető találkozás, amint azt Freire mondja, és Perls figyelmeztet bennünket azokra a terápiás divatokra, ahol a terapeuták igyekezete "olyan trükkök gyűjtése, amelyek egy látszólagos terápiát támogatnak, és amelyek valójában pusztán a növekedés akadályát képezik." (Perls 1976, p.10)

Ruth Cohnról és mondanivalójának axiomatikus alapjairól

Ruth Cohn Németországban születet (1912), középiskoláit Berlinben végezte és ugyanitt kezdett pszichológiát és irodalmat tanulni. Itt találkozott Carola Speaddel, aki egy sor más testneveléstanárral együtt felhagyott azokkal a test megerősítésére céljából alkalmazott, vagyis a feladatok monoton ismétléséből álló gyakorlatokkal, és mindketten az emberi test mozgásaihoz és a természethez harmonikusabban illeszkedő alternatív rendszer után kutattak.

Legfőbb kiindulópontjuk az emberi lény egysége és testi-materiális, valamint mentális-szellemi teljessége volt. *A személyiség egységének koncepcióját* először Svájcban tanulta és gyakorolta, majd később az Egyesült Államokban, New Yorkban, ahol kifejlesztette az ún. WILL (műhely az élethez és a tanuláshoz) módszert, amely módszertana egészének alapját képezte.

"A test és a lélek, az összes speciális funkcióikkal együtt a szervezet globális valóságának kifejeződési módjai" mondja Cohn (1981, p.15-16) parafrázisaként annak, amit Kurt Goldstein, a globalitás elméleti kutatója állít ún. teljességelméletében (Ganzheitstheorie). Carl Rogers hasonló álláspontot képvisel, amikor a *Kliensközpontú terápia* (*Client-centered Therapy)* című művében axiómaként kezeli azt az álláspontot, miszerint "az organizmus szervezett egészként reagál az észlelés területre." (1973, p. 419) [12]

(…)

Cohn szerint az érzelmek az a terület, amelyben a test-lélek egysége és globalitása a legtisztábban kifejeződik. Úgy gondolta (1981), hogy "az érzések csupán pszichoszomatikus jelenségek. Testi érzékelés formájában tapasztaljuk meg őket, valamint a különböző értelmek kifejezési módjaként" (p.17). Ez az egység-globalitás nézőpont valamint az érzelmekről vallott különös felfogás válik majd végül Cohn módszerének két fő elemévé. Kiegészíti ezt a pszichoanalitikus aspektus, amely túl akar mutatni a pszichoanalízisen, a testi érzékeléssel együtt felidézi és összeköti a képzeteket és a korábbi tapasztalatokat. Ez a felidézés a konfliktusok, a traumák vagy az élettapasztalatok bölcsőjéhez vezet bennünket, amelyek még mindig hatással vannak (fájdalmasan és testileg érzékelhetően) a jelenlegi pillanatra, helyzetre. A tudatosítás képessége, azaz hogy érzékeljünk, és kapcsolatba lépjünk annak a testben "felvett/rögzített" fizikai elemeivel, hatalmas terápiás távlatokat nyit meg és a terapeuta számára instrumentális lehetőséget nyújt arra, hogy nyomon kövesse kliensét a tudatosítás folyamatában, a test jelzéseivel való kapcsolat teremtés során.

A pszichoszomatikus megközelítések igen nagy jelentőséggel bírnak Cohnnál. Menjen csak a maga útján a testi jelzés, úgy, ahogyan manifesztálódik. Önmagunk – vagy a páciens, a kliens - elfogadásának ez az attitűdje, szemben áll azzal, az embereket megváltoztatni akaró attitűddel és pózzal, amelyet gyakran megkövetelnek a segítő foglalkozásúak számára írt szakirodalomban. Több, szociális munkás kézikönyvben a szociális munkást úgy írják le, mint a "változás ügynökeit". Valóban, identitásuk sokszor innen, e „kórosan" sajátságos beállítódásból származik, hiszen nyilvánvaló, hogy vannak olyan helyzetek, amelyek miatt az emberek, személyek vagy csoportok külső segítségre szorulnak. Ezért, anélkül, hogy túl sok érvelésre lenne szükség, ezeknek a szakembereknek az intervenciós kiindulópontja többnyire az, hogy "a világ nincsen rendjén, és mi vagyunk felelősek azért, hogy jobbá tegyük". E szerint a logika szerint, – mint ahogy Gugenbuehl-Craig hangsúlyozza– "a szociális munkás feladata az, hogy lehetővé tegye a gyermekek és felnőttek számára, hogy 'egészséges, normális' emberek legyenek. Az ő elköteleződésükkel, vagy a nélkül, a szociális munkás kell, hogy felelősséget vállaljon klienseik fejlődésért" (Gugenbuehl - Craig 1978, p.5). Az inkvizíció szellemét ugyanez a hozzáállás táplálta több évszázadon át.

Az emberekben a változást nem lehet csupán a változni akarás révén elérni, különösen akkor nem, ha ez az akarat pusztán a segítő szakember részéről áll fenn és együtt jár azzal, hogy a kliens visszautasítja. A változás paradox módon gyakran ott történik, ahol az ember nem is akar változást. Minden változás kiindulópontja – szintén paradox módon - önmagunk elfogadása, és az abba vetett hit, hogy az emberi szervezet erői – ahogyan Rogers mondta –

[12] A "Kliens-központú terápia" című könyvében Carl Rogers elmagyarázza azt a 19 axiomatikus tételt, amely a kliens-központú terápia módszerének az alapját képezi, és amelyet később továbbfejlesztett az egyén-központú terápiává.

önnön dinamizmusuk és kedvező felépítésük révén a megfelelő pillanatban elkezdik kitermelni a saját növekedésükhöz és változásukhoz szükséges energiát.

(…)

Módszertani szempontból a terapeutának, a szociális munkásnak, a szupervízornak, vagy az oktatónak a kliensre vonatkozó szándékai az érzékelésre vannak irányítva, annak a testi érzésnek az észlelésére, leírására és belső látására, amelyet az intervenció pillanatában fedeztek fel. A mindennapi életben az ilyen érzések – ha nem ismerik fel őket, vagy nem kapnak kellő figyelmet, oda vezethetnek, hogy más érzeteket és fájdalmakat kelthetnek, mint például leggyakrabban fej, has, vagy hátfájás, vagy egyéb más fájdalmak. Világosabb és konkrétabb magyarázatképpen: a család egyik tagjával, vagy a munkahelyen egy kollégával való rossz viszony, munkahelyi nehézségek, a munkanélküliség, valakivel való konfliktus szomatikusan, az egyes testrészekben fájdalomként jelentkezik. Ennek a fájdalomnak a puszta felfogása, a fájdalomra való odafigyelés anélkül, hogy a vele való fogalkozást hárítanánk, elvezethet bennünket a fájdalom eredetéhez, a problematikus (fájdalmas) kapcsolathoz és ez segíthet a fájdalom leküzdésében. Kroeger mondja az alábbiakat az egyén egységes, globális, holisztikus felfogásáról:

> "Minden tanulás, tanítás vagy tanulmányozás sikeresebb lesz, ha a testet és a lelket egyaránt figyelembe vesszük. Az emberi lény fizikai, emocionális, intellektuális és spirituális jellegű élményeket él át, ezen kívül késztetései és szükségletei vannak. Ezek az élmények nincsenek egymástól elszigetelt fülkékben vagy fiókokban elzárva, éppen ellenkezőleg, egy integrált egésznek, a személyiség egészének különféle arculatait képviselik." (Kroeger 1983, p.188)

Ruth Cohn túlmegy a test és lélek globális egészben való integrálásán, a "pszicho-biológiai egységen", nem ezt tekinti egyedüli alapvető, axiomatikus jellemzőnek, hanem az emberi lény pszicho-biológiai testi-lelki egységére tekint. Sőt az emberi lényt egy magasabb rendű egységbe, a kozmikus egységbe is betagolja. Az emberi lény része az egész világmindenségnek, s ezért célja is ehhez kötődik. Ebben a globális egységben maga a társadalom is benne foglaltatik, magába foglalva minden egyes, a konkrét, a társadalmat alkotó egyént. Habár Cohn nem építi fel az emberiség ilyen kozmikus vízióját, ez a filozófiai koncepció mégis befolyásolja az átlala kialakított módszert. Innen jut el azon következtetés levonásáig, hogy minden lény egymástól kölcsönös függőségben él, továbbá az élet tiszteletéig, de nem csak az emberi élet, hanem mindenfajta élet tiszteletéig. Cohn ezen gondolkodásmódja kétség kívül ökologikusnak mondható, mivel magában foglalja a férfit és a nőt, valamint ezek fizikai és társadalmi környezetét. (Hernadez 2001). Ez az oka annak a központi szerepnek, amit a szerző metodológiája olyan fogalompárnak tart fenn, mint az autonómia és a kölcsönös függőség, a szabadság és a kötődés, az adás és az elfogadás, a korlátok és a fejlődés (növekedés). Igen fontos még az integráció (a múlt és jövő integrációjának) fogalma, az itt és most egymásra hatásában, valamint az egyensúly fogalma (a tárgy és a probléma között, az egyén és a csoport között). Amint ezt egyik művében mondja a „stílus és lélek" kapcsolatáról. Azt mondja magáról; az „összes bevezető technikám arra irányul, hogy felkeltsem a résztvevők figyelmét, hogy a megfelelő témára, érzésekre, a testi érzékelésekre és a csoportos interakcióra irányuljanak és hogy mindent az adott pillanatban az ‹itt és most› megközelítésében értelmezzenek"(idézi Kroeger 1983, p. 189).

Ebből az etikai-filozófiai és antropológiai keretből fejleszti ki sajátos módszerét, a témacentrikus interakció módszerét Ruth Cohn.

A TCI módszer vonatkozásai a csoportokkal folyó szociális munkára

Moreno és Lewin kutatásai nyomán számtalan módszert dolgoztak ki a csoportokkal folyó munkára, bár ezek az elméleti megközelítések tekintetében különböznek egymástól. Általában azt mondhatjuk, hogy a szerzők a pszichoanalízis hatása miatt, magának a csoportnak a dinamikáját hangsúlyozták, ahol az egyén önmagát a csoport révén, annak segítségével definiálja. A csoportfolyamatok, mint tagjaik interakcióinak eredménye töltik be a csoportmunka módszertan központi tételét. Az egyént csak csoportjával összefüggésben, vagy pedig annak tagjaként lehet megérteni.

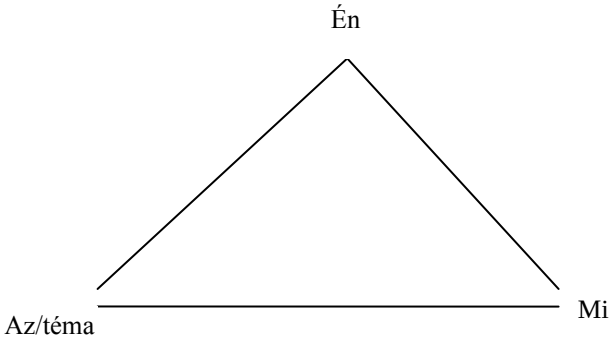
(…)

A hangsúlyt az inter-szubjektív elemre – személyes szóhasználattal élve - a *mi*-re tették, ebből a szemszögből fejlesztették ki a csoportdinamika módszertanát. Ugyanakkor a terápiás tartalmak mentén egy sor egyéb, olyan csoportos módszertant is kidolgoztak, amelyeknél a terapeuta a figyelmet az egyénre, a szubjektív elemre összpontosítja. A csoport egyfajta befogadóvá, vagy a gyógyulás elősegítésének eszközévé, és ebben az esetben a személyes növekedés eszközévé válik, s a csoport, mindig az egyéntől függ. Ez az eredete az összes olyan terápiás csoportnak, amely az elmúlt évtizedekben fejlődött ki különböző országokban, főként az Egyesült Államokban és Közép-Európában.

(…)

Hasonlóképpen, olyan képzési, tanulási csoportok is alakultak és működtek, amelyekben az elsajátítandó technika állt a figyelem középpontjában, és mellékes dolgoknak tekintik a csoportfolyamatokat, vagy az egyéni szükségleteket. Az ilyen csoportok célja egy bizonyos technika alkalmazása, legyenek azok műszaki, kereskedelmi kérdések, vagy marketing és a terápiás technikák tanulása. Ezek mellett mindig ott vannak továbbá az úgynevezett tanulmányi csoportok is, valamint az akció-, a munka-, a tervezési csoportok, amelyeknek a közös és fontos eleme mindig egy adott feladat, vagy egy többé-kevésbé közös cél elérése.

Cohn abból a tényből indul ki, hogy minden emberi csoportban ugyanabban az időben három alapvető elem található meg, az „*Én*”, vagyis az egyén, a „*Mi*”, vagyis a csoport, és az „*Az*”, *a téma, a probléma, a feladat,* vagyis az objektív elem. A csoport élete ebben a hármas keretben (triádban) fejlődik, amit grafikusan az alábbiak szerint ábrázolhatunk.



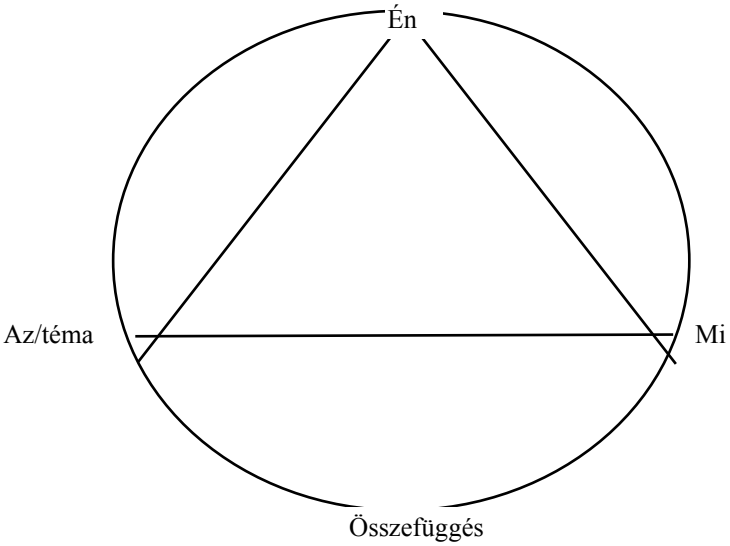
A témaközpontú interakció: a TCI három pólusa

A terápiás siker, vagy egyéni növekedés, a csoport dinamikája vagy folyamatai és a feladat megoldása akkor lesz optimális, ha e három elem között megtalálják és betartják az optimális egyensúlyt. A csoport interakciója mindig tartalmazza e három tényező valamelyik részét. Ezek nem mindig evidensek, de a csoport fejlődése szempontjából igen fontos, hogy legalább a csoportmunka elején a csoport vezetője próbáljon meg odafigyelni arra, hogy ezeket a jelenségeket felfedezze, tudatosítsa, és beláthatóvá tegye. Ha felbukkannak, vagy felerősödnek akkor is, és legyen felelős az elemek közötti egyensúlyért, anélkül, hogy túlzottan, vagy kevésbé avatkozna be.

A három tényező ilyen módon való egymásra hatása nem statikus, hanem dinamikus, bármely pillanatban megváltozhat azáltal, hogy az egyik tényezőt behelyettesíti egy másik. Ezért a kreativitás, a rugalmasság és az éber figyelem a csoportvezető igen fontos és hasznos képessége.

(…)

Az *interakciós* módszernek a jelentősége – mivel az egyént a csoport tagjaival való viszonyrendszerében értelmezi, - hogy a *témára összpontosul***.** Észleli és észben tartja a bármiféle interakció alapját képező témát, vagyis objektív nézőpontjának megőrzése abban áll, hogy a három tényezőt különleges módon integrálja és, ezáltal fenntartja az egyensúlyt. Dialogikus-demokratikus és ökológiai jellege e módszernek innen eredeztethető, mivel a csoport és az egyén szükségletei nem állnak egymással ellentmondásban, sem pedig nincsenek egymásnak alávetve. Nincs kisebbségi diktatúra, amikor az egyén a csoport többi része fölé helyeződik, vagy nincs többségi diktatúra, amikor a csoportot kényszerítik rá a kisebbségre, anélkül, hogy tekintettel lennének az egyénre.



Ez a háromszög (a tények triádja) jelen van a csoport életében, keretei egy olyan specifikus környezetben, háttérben, vagy fizikai, időbeli, szociális és kulturális körülmények között léteznek, amelyet egy, őket körülölelő körrel lehet ábrázolni. A fizikai-szociális-időbeli összefüggés ábrázolását mutatja be az ábra.

Ez a kör ábrázolja mindazon környezeti elemeket, amelyek a csoport életét kísérik, és amelyek együttesen hatnak időben és térben. Hatásuk lehet általában a társadalmi tényezők egészére, és azokra a szervezeti, kulturális struktúrákra, amelyek együtt jelennek meg az egyénekkel és az egész csoporttal, és amelyek megkönnyítik, gátolják, előmozdítják vagy hátráltatják – azaz valamilyen módon hatnak az egész csoport életére és fejlődésére.

Cohn a csoport életének vagy folyamatának az elején felkéri a csoport tagjait, hogy mindenekelőtt saját magukra koncentráljanak. Az olyan személyes jellegű kérdések, mint: hogyan érzi magát a csoportban, milyen ötleteik, félelmeik, elvárásaik, elképzeléseik vezették a csoport egyes tagjait oda, hogy elkezdjenek a csoportban dolgozni, a legmesszebbmenőkig adott témához tartoznak. Aztán Cohn megkéri a résztvevőket arra, hogy koncentráljanak az interakcionális-kapcsolati elemekre. A vezető részéről elhangzó kérdések, a gondolatvezetésre vonatkozó javaslatok: mire emlékezteti őket a csoport, mit hoz létre, mit jelent számukra, milyen a csoport helyzete az adott pillanatban, mindezek kiváló szempontok már a működés második pillanatában. Mindez arra irányul, hogy később az objektív elemre térjenek át, a témára, a feladatra vagy a probléma feldolgozására. Arra, hogy ez a bizonyos jelenség, vagy „téma"milyen gyakran fordul elő a csoport tagjai körében, s abban az értelemben is, hogy mit sugall, és mit üzen. Hogyan hat ki rájuk, mi benne az érdekes ebben a percben, az „itt és most"-ban az egyének számára, ebben az adott csoportban. Lényegében keresik a téma értelmét és jelentőségét a csoport és annak minden tagja számára. Ez a sorrend az elején a kronologikusságot jelent, de a csoport munkája folyamán szinkronikussá válik. A csoport vezetője figyelemmel van e tényezőkre és a köztük levő egyensúlyra, úgy, hogy idővel maga a csoport fog odafigyelni a három elemre. Az *Én*, a *Csoport* és a *Téma* felfogása és viszonyítása a csoport és tagjainak szociális, politikai, intézményi és környezeti háttere alapján történik.

(…)

A probléma, téma vagy célkitűzés meghatározása igen fontos, mivel az egyes személyek ilyen vagy olyan, egymástól eltérő módon idézik fel a témát. Nem ugyanazt gondoljuk, nem ugyanúgy asszociálunk, amikor az egyik vagy másik megfogalmazást hallgatjuk. Használjunk példaként egy szociális munkások számára meghirdetett szeminárium felhívását. Ha így hirdetjük meg: „Szeminárium a szociális munkások módszertani hiányosságairól a fiatal emberekkel való munka során", az elhangzottakhoz fűződő gondolattársítások minden egyes potenciális szemináriumi résztvevő esetében eltér attól, amit ugyanezen potenciális résztvevők a következő szöveg hallatán gondolnak. „Szeminárium a fiatal embereknél alkalmazott szociális intervenció új technikáiról". Az első megfogalmazással szembe találkozva sok potenciális résztvevő elállna a részvételtől, mivel a megnevezést valamely elégtelenséghez, hanyagsághoz vagy hiányhoz kötnék, ezzel szemben a második cím a haladást, a jóra való készséget, a profizmust, az innovációt sugallja. A jó konnotációk megfogalmazása, illetve a problématerhes helyzetekhez, szükségletekhez pozitív konnotációk keresése a szociális munkacsoportokban máris megkönnyítheti a változáshoz való kedvező hozzáállást a résztvevők szempontjából.

(…)

A társadalmi és intézményi hátteret, környezetet reprezentáló kört tekintve hasznos, ha emlékezetünkbe idézzük, hogy a csoport minden tagja hozzájárul ahhoz, és fejleszti mindazt, amit az egyes személy a szocializációs folyamata során a társadalomból magába épített, azaz társadalmi és egyéni múltja, kulturális és társadalmi háttere hat a csoportban való részvételére. Ugyanakkor az egyes csoportok intézményi környezete is szerepet játszik, minden egyéb olyan körülménnyel együtt, ami a találkozót, az együttes munkát körülveszi. Ilyen lehet a fény, a zajok, az ülő alkalmatosságok elhelyezése, a fizikai tér elrendezése, minden elem közvetlenül hat a csoportra. E szempontokat észben kell tartania a vezetőnek. Így az olyan kérdések, hogy hány emberből áll a csoport, ebből mennyi a nő és a férfi, hogyan foglalják el a helyüket, mennyi idő áll a csoport rendelkezésére, olyan szempontok, amelyeket a csoport elején és egész működésének folyamatában figyelembe kell venni.

A pszichoanalitikus orientáltságú szerzőkhöz hasonlóan Cohn is azt a nézetet osztja, hogy amikor a csoport elkezd dolgozni, az a csoport életének legkifinomultabb, leginkább kiemelkedő jelentőségű pillanata. Amint Brocher (1967) kimutatta, egy csoport életében a tagok identitásvesztést szenvednek el, és egy kis időre van szükségük ahhoz, hogy egy egyéniséget, személyiséget a „helyére" engedjenek. Ez a pillanat együtt jár a félelem érzéseivel és a csoport minden tagja tudat alatt érzelmileg jobban el van foglalva magával, mintsem hogy az interakcióra, vagy pedig a csoport témájára koncentráljon. Így a vezető megfontoltságára, óvatosságára és az érzelmi elfogadására igen nagy szükség van ahhoz, hogy jó légkört lehessen megteremteni vagy kialakítani a csoportban, ami aztán fokozatosan felfelé vezessen.

A TCI csoportok követelményei, szabályai és gyakorlati orientációja

Ruth Cohn két általános követelményt jelöl meg azon gyakorlati normák tekintetében, amelyeknek a csoport interakcionális tematikus működésmódját garantálják.

1. A csoport minden tagja saját maga elnöke, vagyis mindenki felelős saját magáért. Cohn felszólító módot használ, ezzel is megerősíti e követelmény éles jellegét. Légy a saját elnököd! Ez a követelmény valójában a csoport minden egyes tagjára nézve azt a szükségletet jelöli, hogy figyeljen oda saját magára. Cohn, akit befolyásolt a Gestalt terápia megközelítésmódja bevezette ezt az elemet is a módszertanába. Ezzel az imperatívusszal, hogy az ember legyen önmaga, a szerző azt akarja elérni, hogy minden tag legyen kapcsolatban önmagával, saját belső folyamataival és persze a külső feltételekkel, eseményekkel, a környezettel is. Így a csoport minden tagja elemezni tudja, ki tudja értékelni ezt a belső és külső információt, ami rendelkezésére áll, és ezt követően képessé válik arra, hogy meghozza a döntést a csoporton belül viselt saját szerepéről. Röviden, ezzel a követelménnyel a szerző máris segít a csoport minden tagjának, hogy legyen éber, tudatos. Fogja fel, mi történik az egyénben és a környezetben: érzések, fantáziák, ötletek, szituációk, hogyan támadnak fel a félelmek önmagunkban és másokban. Legyünk képesek felfogni saját lehetőségeinket és saját korlátainkat a cselekedetekről való döntéseknél.

Végezetül ez a követelmény felhívás arra, hogy mindenki vállaljon felelősséget saját magáért, anélkül, hogy beleesne az oly gyakori a csapdába, hogy megpróbálja átvállalni más tagok felelősségeit, olyan képviseletet vállalva, amiről soha nem volt szó, vagy sosem kapott erre felhatalmazást a többi tagtól. Az ilyen jogátruházások többnyire oda vezetnek, hogy lehetetlenné tesszük mások fejlődését, vagy saját magunk fejlődésének állítunk akadályt, netán saját (változással szembeni) ellenállásunk elfedéseként alkalmazzuk a másokért való felelőségvállalást.

2. A változások és a zavaró hatások elsőbbséget élveznek. Ez a követelmény tűnik e megközelítésmód egyik legérdekesebb újdonságának. Bár a tapasztalt csoportvezetők tökéletesen tudják, hogy milyen nehézségekkel találja magát szemben a csoport vezetője, illetve maga a csoport akkor, ha egy, vagy több tag nem figyel oda arra, amivel foglalkoznak, vagy arra, amit csinálnak a csoportban éppen abban az adott pillanatban. Előfordul, hogy beleviszik saját életüket a csoportba, vagy suttogva kommentálják a történteket.

Általában az ilyen zavaró hatásokat tekintélyelvi eszközökkel kezeli a vezető, másfelől előfordul, hogy a vezető vagy maga a csoport szankciókat vezet be. Cohn megértette, hogy az ilyen helyzetek, megjegyzések, a „rendet" ért zavaró hatások, vagy változások gyakran a folyamatok, a kommunikáció, az információ – többnyire emocionális - szimptomatikus megjelenítései arról, hogy mi megy végbe a csoportban. Cohn javaslata az, hogy nyerjük meg ezeket a „közbeszóló embereket" a csoportmunka előrehaladásának érdekében. Ha ugyanis nem integráljuk ezeket az embereket és közbeszólásaikat a csoportba, ez oda vezethet, hogy néhány tag szakadást idéz elő a csoportban, vagy agresszív kitörésekre kerül sor, vagy egészen egyszerűen elhagyják a csoportot.

"Az osztály és a konferenciatermek, a gyárak tele vannak apatikus, behódoló, vagy kétségbeesett és lázongó emberekkel, akik a csoportot vagy az intézményt romlásba dönthetik." (Cohn 1981, p. 122) A közbeszólások, és az erős, szenvedélyes érzések elsőbbséget kell, hogy kapjanak a csoportban, mivel telítve vannak „emberi valósággal". Tagadásuk destrukcióhoz vezet, vagy a csoport behódolásához, mindkét kilátás ellentétben áll az egyén és a csoport életének fejlődésével. Kezelésük nem jelenti a csoport lefékezését, éppen ellenkezőleg, egy akadály elhárítását jelentik. Személyes tapasztalataim vannak arról, hogy milyen nehéz a zavaró hatások kezelése, mert az emberek nagyon gyorsan azt érzik, hogy rajtakapják őket valami olyanon, amit helytelenül csinálnak, mintha valami tilos lenne. Ezért, s ezt ismétlem is, az óvatosság és okos megfontoltság szükséges a vezető részéről, hogy az indulatvezérelt megmozdulás is úgy tűnjék, mint egy felhívás arra, hogy beszéljenek, ahelyett, hogy büntetésként élnék meg azt, hogy „kibeszélnek" a csoportból.

(…)

Ha az egyik csoport-tag állandóan megzavarja a csoport életét, és ezzel megtöri a csoport fejlődését, mindig a vezető figyelmét akarja felkelteni, Cohn az ilyesfajta viselkedést úgy magyarázza, mintha az a személy felsikoltana, azért, mert segítséget keres magának. Ezért azt javasolja, hogy az ilyen embereket egyéni terápiára invitáljuk. Ez a követelmény – mondja a szerző – azt kívánja meg, hogy a csoportvezetők legyenek figyelemmel a realitás követelményeire és hagyjanak el mindenféle dogmatikus és tekintélyelvű irányítási módot, amit a csoportra erőltetnének.

(…)

Mivel ezek a követelmények nem kizárólag a csoportvezetőre vonatkoznak, Cohn megállapít néhány egyéb, kisegítő normát is, amelyek révén a csoport tagjai kezdik felismerni saját felelősségüket a csoport folyamatában, és a *vezetői funkció* egyre kevésbé válik szükségessé. A segítségnyújtás normái, egyáltalán nem olyan tekintélyelvű alapelvek, amiket rá kell erőltetni valakire. Ezért e módszertan általános jellemzője az óvatos és odafigyelő attitűd.

(…)

A szabályok

1. Képviseld önmagadat megnyilvánulásaidban, első személyben beszélj, használjad az „én" személyes névmást és kerüljed a személytelen általános alany „az ember", a „mi" vagy az „emberek" megfogalmazást!.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az emberek gyakran használnak olyan kifejezéseket, mint „ahogyan mi gondoljuk", „amit megkövetelnek", „ami szükséges" stb. ezek a „bújócska" megnyilvánulási formái, nem pedig a tagok által megélt realitás kifejeződései, vagy a csoport képviselete.

Csak akkor beszélhetünk arról, hogy valaki hivatalosan és valóban képviseli a csoportot, ha mer a csoport nevében beszélni, de általában nem ez a helyzet – mondja Cohn. A csoportokban a személytelen, vagy reprezentatív nyelv a félrevezetés, a kifogás arra, hogy az ember ne azt mondja, amire gondol.

2. Ha kérdést akarsz feltenni, akkor jobb, ha elmagyarázod a kérdés hátterét, és annak a rád vonatkozó jelentőségét. Ez elsősorban azt jelenti, hogy azt mondjad, amit akarsz, és ne tegyél fel keresztkérdéseket másoknak!

Ennek a szabálynak az az oka, hogy a kérdések többnyire felhívást jelentenek a kérdezett személy részére, hogy legyen nyílt és nyilvánuljon meg, ezzel szemben az egyén aki kérdez, tartózkodó marad, kerüli, hogy megmutassa magát. Esetleg törekszik arra, hogy elrejtse élményeit és saját gondolatait, vagy egyszerűen ez a „kérdésfeltevés"egy burkolt kihívás arra, hogy küzdjenek meg a hatalomért. Amikor ez történik, és a kérdezett fél észreveszi – bár sokszor tudat alatt - hogy ezek a kérdések nem őszinték, akkor ő is őszintétlen módon válaszol, így teszi teljessé a bújócska játszmát. A csoport élete homályos játszmák és búvóhelyek tere lesz, mint egy törvényszék, vagy egy olyan interjú, ahonnan eltűnik a párbeszéd. Azonban, ha valaki valóban információk iránt érdeklődik, igazi érdeklődést mutat, ez segít a másiknak abban, hogy szintén nyitottan válaszoljon. E munka szerzője gyakran szólítja fel személyesen a résztvevőket arra, hogy határozottan azt fejezzék ki, amit akarnak, ahelyett hogy kérdéseket tennének fel azért, hogy saját magukat kifejezzék.

Ha egy kérdést átalakítunk kijelentéssé, ez jelentősen megkönnyíti a tiszta kommunikációt és egyben elkerüli azokat az akadályokat és ellenállásokat, amelyeket a beszélő oldalán tapasztalhatunk. Egy, a vezetésem alatt álló szupervíziós csoport munkaülésén valaki az alábbi kérdést tette fel. „Valóban képesnek tartod magadat arra, hogy irányítsad a klienst?" A kérdés őszintén igaznak tűnik, és úgy is lehetne értelmezni, mint a potenciális szupervízornak célzott, az ő hitelességére vonatkozó követelményre való rákérdezést, abban az értelemben, hogy „hogyan látod ezt te magad?" Felszólításomra, hogy ezt a kérdést változtassák át kijelentéssé, az alábbi eredménnyel járt. „Attól tartok, esetleg kudarcot vallasz akkor, amikor megkísérled elkezdeni a szupervíziót", ami a másik emberrel, a tanulócsoport másik tagjával, való szolidaritás és együttérzés kifejeződése, ugyanakkor segít a másiknak a gondolkodásban, és abban is, hogy meglássa önmagában a félelmet. Mindegy, hogy ez megalapozott vagy nem, azaz hogy az a döntése, hogy egy bizonyos klienst figyelemmel kísér a szupervíziójával, az önbizalmon alapul-e, vagy éppen ellenkezőleg, egy félelmen, vagy tudatalatti, esetleg elkerülő viselkedésmódon, az a saját felelőssége.

Cohn azt mondta (1981, p. 125) "irányítsd a kommunikációt a kérdésfeltevések helyett, inspiráld és tegyed lehetővé a magasabb szintű interakciót, ugyanis amikor saját gondolataidat, vagy érzéseidet fejezed ki, a csoport többi tagja valószínűleg ugyanilyen módon akar kommunikálni saját tapasztalatairól és gondolatairól. Az őszinte és tiszta kommunikáció éppolyan 'fertőző', mint az ellenállás". Ha valamilyen kérdést tesznek fel, ennek arra kellene vonatkoznia és választ adnia, amire a kérdés vonatkozik, s ezt Cohn „a kérdezés művészetének" nevezte.

> "Ez a terápiában a magasfokú művészi szint jele és ez igaz a csoportokkal folyó szociális munkára is. A kérdéseket ritkán és nagyon bölcsen alkalmazzuk, hogy a beszélő ezeket a saját problémájának jobb megértésére tudja felhasználni és saját maga találja meg ezekre a választ. Ha ritkák a kérdések és a megfelelő pillanatban és a megfelelő helyen teszik fel őket, akkor a beszélő nem érzi úgy, hogy kihallgatáson van." (Langmaack 1996, p.119)

Ilyen értelemben értékes lehet néhány nyitott kérdés, amely lehetővé teszi a csoport tagja számára, hogy gondolkodjék, felidézze a dolgokat, kapcsolatba lépjen saját magával.

(…)

3. Légy őszinte és vállalj felelősséget önmagadért. Tudatosítsd saját gondolataidat és érzéseidet és válogasd meg, hogy mit akarsz közölni a csoporttal!

Bárki, aki részt vett egy csoportban, tudja, hogy míg egyes emberek hallgatnak, mások néha hosszú beszédeket, sőt monológokat tartanak, amelyek végül untatják a csoport többi tagját, és határtalanul monopolizálják a többiek figyelmét. Néha még a vezető is kényszerítve érzi magát arra, hogy korlátozza az ilyen emberek hozzászólásait annak érdekében, hogy a többieket is hagyják szóhoz jutni. Az ilyen helyzetek elkerülésére Cohn kifejlesztett egy szabályt: legyünk hitelt érdemlőek magunkkal szemben, tudatosan rendezzük el a gondolatainkat, és érzelmeinket mielőtt elkezdünk beszélni, és válasszuk ki közülük azt, amit ki akarunk fejezni, vagy közölni akarunk a csoporttal. Egyébként, ha valaki rendezetlenül beszél és megválogatás nélkül közöl dolgokat, egy hosszú beszéd fog születni, anélkül hogy a részek összekapcsolódnának. Olyan nem konkrét dolgok, vélemények, gondolatok stb. ismétlődnek, amelyeket kritikátlanul hallottunk és fogadtunk el a szüleinktől, a tanároktól, vagy a családból, a társadalmi környezetből, más, tekintéllyel rendelkező emberektől, anélkül, hogy saját véleményünkké formáltuk volna. Cohn a kommunikációtól azt várja el, hogy legyen jobban hitelt érdemlő, több bizalmat, kooperációt tartamazó, és tegye lehetővé közelség kialakulását a csoport tagjai között.

4. Ne interpretád, amit más csoporttagoktól hallasz, hanem inkább azt mondd el, hogy az elmondottakból mi indított el valamit benned!

A szokás, hogy megítéljük a másik mondandóját, azt eredményezi, hogy meg sem hallgatjuk, mit mond a másik, hanem csak saját magunkra hallgatunk. Ha egy megbeszélésen valaki az egyik kollégáról panaszkodva agresszív, pejoratív kifejezéseket használ, akkor ez csoport vezetőjét, vagy valamely tagját arra készteti, hogy hasonlóan agresszíven, vagy negatív értékítélettel válaszoljon. „De hogyan beszélhetsz, gondolhatsz, vagy érezhetsz így egy partnerről!" Ha viszont valaki azt mondja egy ilyen megnyilvánulásra, hogy "az, ahogyan a partneredről beszélsz, bennem félelmet és agresszív érzelmeket kelt", ez nem ítélet, hanem a kijelentést halló csoporttag érzéseiről szól. Talán ez az autentikus és tiszta kommunikáció lehetővé teszi a másiknak, hogy először érzékelje azt a reakciót, amit saját viselkedésével, vagy megjegyzéseivel kivált. Ugyanez történik az interpretációkkal, ami a hallottak átalakítása oly módon, hogy illeszkedjék saját tapasztalatainak megértési, vagy értékelési módjához, de gyakran előfordul, hogy az ilyen transzformációknak semmi köze nincs ahhoz, amit a másik személy mondott. Így Cohn tanácsolja, hogy hallgassunk a beszélőre, és tapogassuk ki azokat a hatásokat, amiket a hallottak saját bensőnkben, emlékeinkben, érzéseinkben vagy gondolkodásunkban keltettek, és ezekből közöljünk néhányat a csoportban felszólaló személlyel.

(…)

5. Hívd elő az egymás közti beszélgetéseket!

A co-laterális beszélgetések fontos elemeit képezik a munkának, és úgy tűnik, valamiképp hozzájárulnak a téma megbeszéléséhez, másrészt az unalom, az érdektelenség, vagy a düh megnyilvánulásai is lehetnek. Addig, amíg ilyen jelenségek észlelhetők a csoport egyes tagjainál, maga a csoport nem képes előre haladni, és ha a megjegyzést valaki suttogva teszi közel álló partnerének, a csoport tönkre mehet. Az ilyen beszélgetések egyfajta bizalmatlanság, vagy félelem eredményeként születnek, vagy egyszerűen azért, mert a rosszalkodás, az érdektelenség vagy az unalom, a csoporton belül szankcionálják az ilyen viselkedést. Ezért javasol Cohn preferenciát számukra, ugyanúgy, mintha valaki kinyilvánítaná azt, hogy rosszul érzi magát a csoportban. E mögött a szabály mögött az áll, hogy a csoport nem tud előre haladni addig, amíg az egyes tagok nem képesek a fejlődésre, vagy más helyen vannak, más problémával küzdenek, mások a félelmeik, mint a csoport többi tagjának. Az ilyenfajta beszélgetések jelezhetik azt is, hogy valaki érzelmileg késztetést érez arra, hogy elmondjon valamit, de nem képes erre, mert a csoport abban a pillanatban nem engedi meg ezt.

Ezért e helyzetekben a csoportvezető felkérheti a tagokat arra, hogy nyíltan fejezzék ki azt, amiről suttognak. Ezt nagyon óvatosan kell csinálni, semmiképpen sem tekintélyelvű, vagy kényszerítő módon.

6. Közvetlenül beszélj az emberekhez!

Általában a csoport tagjai félnek egymástól, vagy azt gondolják, hogy valójában nem jók arra, amiben jónak kellene lenniük. Ez vezet ahhoz, hogy személytelen dolgokat vagy általánosságokat mondanak, amiért igazából senki sem érezheti magát felelősnek. A nyelvi formák személytelenek és olyan általánosító kifejezésekkel járnak együtt, amelyeket a konkrét esetekben nehéz szembeállítani a valósággal. Ezért Cohn kidolgozott egy olyan szabályt, amely segíthet az ilyen stílusú beszélgetés megelőzésében, és arra bátorítja a tagokat, hogy a csoport tagjai közvetlenül szóljanak egymáshoz. Vezetőként tehát ne mondd azt például, hogy „arról van itt szó, hogy nem jó itt a hangulat”, amikor valójában azt gondolod, hogy „ennek embernek a viselkedése bosszant engem”. Az egyenes beszéd megkönnyíti a kommunikációt az emberek között, ezzel szemben az általánosító és abszolutizáló kifejezésnek nincs cselekvési tartalma, ezért senki nem érzi magát felelősnek, vagy rosszabb esetben mindenki hibásnak érzi magát. “Lehet, hogy a vezető megszólalása alapján én vagyok az a személy, aki miatt rossz lett a hangulat és én leszek az egyetlen, aki dolgozik?” Ezen töpreng mindenki, amikor ilyen „általános és rejtett” vádaskodásokat hall. Ha közvetlen a kommunikáció, az említett személy egyenes pozíciót foglal el, tisztázni, vagy feltételezni tudja, hogy mi az ő személyes felelőssége, vagy ezt a vádként hangzó megnyilvánulást vissza tudja utasítani. Képessé válik arra, hogy egyszerűen megbeszélje, vagy ellenőrzze, hogy mi történt, és ebben az esetben azt is el tudja határozni, hogy esetleg mit, és miért változtat meg.

7. Fordíts gondosan figyelmet szervezeted és mások szervezetének jelzéseire!

Az érzések, különösen a tudat alatti érzések is jelentkeznek a testi pozíciókban, testtartásban, az arcvonásokban, gyakran a test izzadásában.

Ez a szabály különösen fontos Cohn interakcionális koncepciójának szempontjából, de azért is, mert kultúránk nem pártolja a testünkre, vagy annak megnyilvánulásaira való odafigyelést. Csak a nagyon, vagy már túlzottan erős megnyilvánulásokat veszi figyelembe, amik betegség miatt vagy erős fájdalom nyomán jelentkeznek. Amikor a testünk rákényszerít bennünket arra, hogy figyeljünk már oda rá, s ekkor a tüneteket általában helytelenül kezelik, ahelyett hogy kommunikálnánk a testünkkel, hogy mit akar nekünk elmondani. A

tapasztalatok szerint a test kiváló információforrás, és ha ezt észben tartjuk, akkor ez segít a jobb diagnózis megállapításához, hasznos beavatkozásokhoz vezet, és segíti a személyes fejlődést. Miután a csoportokban bizalmi légkört alakítunk ki, és az ott folyó kommunikáció nyelve igen kifejező, lehetővé teszi azt, hogy belépjünk az olyan konfliktusokba, amelyeket verbálisan elnyomunk, tehát rejtve maradnak, habár valós hatással vannak ránk. Jobb, ha ezeket nyíltan megvalljuk, semhogy többnyire tudat alatt hatásuk alá kerüljünk.

Jelenleg különféle megközelítések léteznek, amelyek többnyire a testtel dolgoznak, mint például a bioenergia-terápia, vagy a meditációs légzések. Ez utóbbiak olyan légzésgyakorlatok, amelyek kis lépésenként áthatják az egész testi valónkat. A csoport életében sokszor látunk testi megnyilvánulásokat, mint pl. ásítás, nyújtózkodás, padlóra nézés, de nyilvánvalóbb jeleket is, mint fejfájás, szaggatott légzés, amely unalmat, félelmet, feszültséget, boldogságot vagy egyéb pszichikai állapotokat jelez, amelyeknek az észlelése lehetővé teszi a csoportvezető számára, hogy ilyen, vagy olyan módon beavatkozzon.

A csoportvezető szerepe

A csoportot vezető irányítsa, akiknek ugyanakkor résztvevőnek is lennie kell, észben kell tartania, és be kell tartania a csoport szabályait, de ezen túl magára kell vállalja azt a feladatot (főleg a csoport életének az elején), hogy rugalmas és dinamikus egyensúlyt tartson fenn az egyén, a csoport és a téma interakciói során. Ezt a szerepet olyan hosszú időn át tölti be, ameddig erre szükség van. Eközben egyre inkább kiengedi kezéből ezt a szerepet, és hagyja, hogy a csoport tagjai átvegyék a felelősséget. A szabályok betartását óvatosan kell számon kérni, nehogy merev elvekké váljanak, amelyek inkább gátolják, semmint segítik a csoportot. Arra is szükséges ügyelni, hogy a szabályok ne váljanak „ürüggyé" vagy a tekintély kifejezésének platformjává.

A vezető demokratikus vezetői stílust valósítson meg, amelynek révén elő tudja segíteni mindenki fejlődését, figyelembe tudja venni mindenki ritmusát és sajátosságait, ezt a többi taggal egyensúlyban tudja tartani, anélkül, hogy figyelmen kívül hagyná a nehéz, kellemetlen témákat, amelyeket a csoport esetleg nem vesz figyelembe. Másrészt a csoport kommunikációs szabályai a vezető számára megfigyelési kritériumként is működnek, amelyekkel jobban tudja diagnosztizálni a csoport helyzetét. Egy személytelen kommunikáció a csoportban, a kommunikáció elkerülésére való hajlam – ezek általában az elégedetlenség, az egymástól való félelem, vagy a bizalmatlanság jelei. Ha e jelenségeket nem fedezik fel, és nem oldják meg kellő időben, a kommunikációs szabályok arra indíthatnak néhány tagot, hogy elhagyják a csoportot, vagy hogy küzdő helyzet alakuljon ki köztük.

(…)

Cohn e megközelítését is integrálni kell a csoportba, valamint ki kell egészíteni a csoportok életéről, működéséről a Lewin, Lippit, Brocher, Berstein, Lowy által megfogalmazottakkal. Ők azok, akik a csoport folyamatát különböző szakaszokban, fázisokban írják le. Bár a különböző szerzők szerint vannak különbségek a fázisok számát tekintve, általában mégis négy-öt fázisról beszélnek. Úgy gondolom, hogy a legjelentősebb az alábbi öt fázis megfigyelése. O*rientáció (kezdet), hatalomért való harc, ami esetenként együtt járhat az autoritásért való harccal, a bensőségesség, és bizalom fázisa, a kooperáció és munka fázisa és végül a búcsúzkodás fázisa* (Hernández 1991, p. 187.).

A TCI szempontjából az első két fázisban jobban összpontosíthatunk az *énre*, mivel minden csoporttag a saját helyét és individualitását keresi a csoportban. A harmadik fázisban a *mi* van jelen jobban, amikor az emberek erősen magukénak érzik a csoportot. A negyedik fázis inkább a *feladatok* és *problémák* megoldására koncentrál, ekkor már a munka stílusa

objektívebb, ez a csoport maximális működésének az ideje. Az utolsó fázisban – amelynek igen sajátos jellemzői vannak, amiatt a veszteségérzet miatt, hogy el kell hagyni a csoportot, és ezért igen sok érzelmi elemet tartalmaz - a figyelem megint az *énre* összpontosul A csoportból kikerülő egyénre, és aki a folyamat során megtanult dolgok közvetlen hatóereje nélkül marad. Ez a tanulás mindig egyéni, de a csoport segítségével történik. Így tehát a TCI módszer három alapeleme van jelen, bár a hangsúly itt az egyénen van (részletesen ld. Hernandez: „A közösségi intervenció módszerei és technikái" című tanulmányát!).

A TCI módszer alkalmazhatósága a csoportokkal folyó szociális munkában

Ruth Cohn megközelítései, ugyanúgy, mint a többi humanisztikus perspektíva esetében, főleg a terápiás tevékenységekből erednek, de lassan elterjednek a pedagógiai munka terén is (iskolákban, oktatási központokban, a felnőttoktatásban, szociális képzésben stb.).

(…)

A TCI módszere kiváló intervenciós módszer a szociális munkában, ezért néhány visszajelzést szeretnék bemutatni arról, hogy milyen értelemben tekintem én a módszert érdekesnek a csoportokkal folyó szociális munka során.

Először is, *antropológiai szempontból*, hiszen a szociális munka is az egyént egészében, egységként látja. Ez egy holisztikus, globális látásmód, amely figyelembe veszi az egyén biológiai, szocio-kulturális és szellemi dimenzióit. A szociális munka ugyanakkor hangsúlyozza a *függetlenséget, az autonómiát és az egyén önmagáért való felelősségét*, de nem kiindulási pontként, hanem inkább megérkezési pontként. Valójában a szociális munka kliensei közül sokan önmagukat nézve pejoratív önkoncepcióval rendelkeznek, nincs elegendő önbizalmuk, vagy nem bíznak a környezetükben. Gyakran sokténye zős meghatározottságoktól, sőt, elnyomástól szenvednek, félnek az élettől, amely sokszor csúnyán elbánt velük. Gyakran ezek az emberek egyedül vannak, tehát a csoport pozitív élmény a *mi* tekintetében, ahhoz, hogy új kapcsolatokat, újfajta szolidaritási, vagy együttműködési formákat tudjanak kialakítani más emberekkel. Olyan érzések alakuljanak ki bennünk, hogy egy közösséghez, egy lakókörnyezethez, vagy egy fizikai vagy szociális értelemben konkrét környezethez tartoznak. A szociális munkát *az élet, a társadalom és az emberek dialogikus, demokratikus felfogása jellemzi*. Cohn módszerének elméleti alapelvei, filozófiai és antropológiai alapjai, valamint a szabályokban megnyilvánuló gyakorlata, amelyek a csoport megszerveződéséhez és életének végigkísérésére szolgálnak, tökéletesen megfelelnek a szociális csoport-munkára irányuló céljainak. Ezen túlmenően hozzájárulnak *az egyén személyiségének megerősítéséhez*, egy *„helyhez és időhöz*" – ahogy Freire (1973) szerette mondani - kötődő *emberi közösséghez* való tartozás tekintetében. Ez elősegíti azt, hogy *az egyén legyen képes cselekedni, meg tudja hozni a saját életére vonatkozó döntéseket a fizikai és társadalmi környezet által nyújtotta lehetőségek alapján*. A módszer gyakorlati, instrumentális elemeket nyújt, amelyek „*megtanulhatók*", ezért irányíthatók, minthogy a szociális munkásnak konkrét eszközök állnak rendelkezésére a csoporttal való munkához.

(…)

A legtapasztaltabb szociális munkások és a szociális munkát tanító tanárok igen sikeresen alkalmazták Cohn módszerét és módszertanát a szociális munka gyakorlatában, a szociális munkában dolgozó szakemberek képzésében. Ennek a módszernek megvan az az

előnye is, hogy *terápiás jellegű és ugyanakkor oktató jellegű is*, tehát a csoporttevékenység során mindkét értelemben alkalmazható. Szociális munkásként olyan teret foglalunk el, ami néha terápiás jelleget ölt, gyógyító célú, ami később átmegy olyan szociális munkába, amely a személy egyéni fejlődéséhez vezet. A két aspektus néha összefonódik, és ezekre egyszerre kell figyelemmel lenni. Előfordulhat azoknak a rejtett problémáknak a kutatása, amelyek a gondok gyökerénél vannak, és gyakran egyáltalán nem nyilvánvalóak a csoport tagjai között zajló párbeszédek során. Ezek fontos feladatot képeznek a vezető számára, mivel az ő segítségével kell eljutnia a csoportnak oda, hogy felszínre hozzák és megfogalmazzák a rejtett problémkat, azokban a szavakkal kifejezett helyzetekben, ami a csoport munkája szempontjából igen érdekes. Gyakran a probléma helyes megfogalmazása magával hozza a megoldást is.

Úgy gondolom, hogy fontos az is, hogy Cohnt és módszerét *ne doktrinaként fogjuk fel*. A szerző inkább *egy gazdag, széles panorámát nyújt*, ám az alkalmazása során könnyű megtanulni azt, hogy hogyan kell személyre szabottan használni, vagyis Cohn módszerét integrálni lehet a csoport vezetőjének személyiségével.

A kommunikációs szabályokkal való kísérletezés nagy segítséget jelent a csoport tagjai számára abban, hogy beszédbeli képességeiket fejlesszék, amely nagy segítséget nyújt majd nekik a továbbiakban ahhoz, hogy jól tudjanak kommunikálni a mindennapi életben. Gyakran előfordul, hogy a szociális csoportmunkában a résztvevők kommunikációs problémákkal küszködnek. A fokozatosan megértett és megtapasztalt módszer és annak szabályai sok esetben igen nagy segítséget nyújtanak ezeknek az embereknek. "Amit itt megtanulok, az jól alkalmazható az életben". Ezt a megjegyzést gyakran lehet hallani a résztvevőktől. Közben megismertünk néhány sajátosságot az emberi nyelv és az interperszonális kommunikáció teréről, az olyan elméletek és pszichológiai, rendszerkutatások alapján, amelyet többek között Watzlawick, Bateson és mások (Palo Alto-i iskola tagjai) végeztek, valamint magáról a kommunikáció társadalmi vonásairól (Habermas 1986, McCarthy 1987, Hernández 1991, 2001). Ezért van az, hogy az ITC, mint a különféle koncepciók integratív módszere, lehetővé teszi azt, hogy egy sor más (részben új) elemet integráljunk munkánkba, és ezzel olyan rugalmas eszközt alkossunk, amely kiválóan alkalmazható a szociális munka terén a szociális csoportmunkában.

Bibliográfia

Alexander, G. (1976): *Eutonie. Ein Weg der körperlichen Selbsterfahrung*. Kösel Verlag Munich.

Boff, L. (1994): *Hablemos de la otra vida*. Sal Terrae. Santander.

Brocher T. (1967): *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Westermann. Braunschweig. (magyarul Brocher, T.(1972): Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó).

Cohn, R. (1981): *Von der Psichoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Klett-Cota. Stuttgart.

Freire, P: (1973): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Mexico.

Fromm, E. (1971): *El miedo a la libertad*. Paidos. Buenos Aires.

Guggenbühl-Craig, A. (1978): Macht als Gefahr beim Helfer. *In Psychologische Praxis nº. 45*. Karger. Basel/Munich .

Habermas, J. (1986): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol I yII. Taurus. Madrid.

Hernández Aristu, J: (1974): *Die Pädagogik Paulo Freires und ihre Bedeutung für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung*. Päd. Hochschule Rheinland. Dpto. Aquisgrán.

Hernández Aristu, J. (1977): *Pädagogik des Seins*. Achenbach. Lollar.

Hernández Aristu, J.(1991): *Acción comunicativa e Intervención Social*. Edit. Popular. Madrid.

Hernández Aristu, J. (2001): *La fundamento ético-ecológico en las profesiones de ayuda*. En Kisnerman N. (compilador) ETICA, ¿un discurso o una práctica social? Paidos. Buenos Aires/Barcelona/ México. pp.63 –105.

Kroeger, M.(1983): *Themenzentrierte Seelsorge*. Kohlhammer Verlag. Köln.

Langmaack (1996): *Themenzentrierte Interaktion.* Texte rund ums dreieck. Bleltz. Weinheim/Basel.

Lowen, A. (1979): *Bioenergetik Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper*. Rororo. Reinbek.

MacCarthy, T. (1987): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos Madrid.

Moser, T. (1989): *A. psychoanalyse und Körper*. En : Stalman, F. Lust an der Erkenntnis: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts; Piper Munich, pag. 463 y ss.

Naranjo, C. (1990): *La vieja y novísima Gestalt*. Actitud y Práctica Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

Perls, F.S. (1976): *Gestalt-Therapie in Aktion*. E. Klett Verlag, Stuttgart.

Rogers, C. R. (1969): *Freedom to learn*. C.E. Merril Publishing Company. Columbus. Ohio. EE.UU.

Rogers, C. R. (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. Counseling and Psychotherapy. Kindler Verlag. Munich.

Rogers, C. R. (1973): *Die Klient-bezogene Gesprächstherapie*. Client-centered Therapy. Kindeler Verlag. Munich.

Rogers, C. R. (1977*): On personal power*. Delacorte Press. Nueva York.

Watzlawick, P. y otros: (1989): *Teoría de la comunicación humana*. Herder. Barcelona.

Az ’érzelmi intelligencia’ egyéni és szervezeti tanulását kiemelő modell: A dráma és a nyertesek háromszöge [13]

Robin C. Burgess
Részletek
Fordította: Kabar Judit

(…)

Az érzelmi intelligencia mutatja ki igazából azt, hogy ki, illetve mely szervezetek képesek a csúcsteljesítményre. Goleman szerint az interperszonális készségek vagy az érzelmi kompetenciák a hatékonyságnak nem kevesebb, mint kétharmad részét jelentik. Ezek révén válnak a leghatékonyabbak képessé arra, hogy szervezeti körülmények között kognitív készségeiket érvényre juttassák.

(…)

Ezen érzelmi kompetenciák fejlesztéséhez azért van szükség, hogy egy szervezeten belüli fejlődés alapja a tanulást segítő, ne pedig a szemrehányásokat osztó kultúra legyen. Tapasztalatom szerint a tevékenység alapú tanulás (McGill - Beaty 1995; Burgess 1999) ezen értékek mentén juttatja el az embert az individuális és kulturális változáshoz. Tevékenység alapú tanulócsoportokban, valamint oktató és nevelő programokon egy olyan egyszerű modellt alkalmaztam, amely hatékonyan járul hozzá az érzelmi intelligencia egyéni, majd szervezeti szintű tudatosságának kialakulásához. Ezt mutatom be a következőkben azzal a szándékkal, hogy mások is kipróbálhassák

(…)

Az öntudatos választáson nyugvó megalapozottság a szemrehányás helyett

Amikor ezt a modellt bemutatom a kollégáknak, hasznosnak találom először is azt tisztázni, hogy ez nem egy „politikailag korrekt” modell (Burgess 1995). Ezalatt azt értem, hogy amikor ujjal mutogatok más emberek viselkedésére (és valószínűleg a magamét tartom helyesnek az összevetéskor), tisztában kell lennem azzal, hogy mutogatás közben a kezem három ujja visszamutat saját magamra. Más szóval: a módszer ereje az öntudatosság és a választás eszközében rejlik, s nem pedig abban, hogy másokat kritizálok. Következésképp a másokat okoló modell azt támasztja alá, hogy a szemrehányó személyben ne következzék be változás. Mivel személyes felelősségvállalásról van itt szó, ez is egyik oka annak, hogy e modell leírásakor főleg az egyes szám első személyt használom. Egy távolságtartóbb perspektíva azt sugallhatná, hogy én elvonatkoztathatom magamat a két háromszögben megtalálható viselkedésformáktól és érzelmektől.

[13] Burgess, C. Robin (2005): A Model for Enhancing Individula and Organisational Learning of ’Emotional Intelligence’: The Drama and Winner’s Triangels. *Social Work Education,* Vol. 24. No 1, February 2005, pp. 97-112. A szerző az University of Stirling (Egyesült Királyság) AlkalmazottTársadalomtudományok Tanszékének professzora.

Így tehát a drámaháromszög nem arról szól, hogy 'mit nem lenne szabad' és a nyertesek háromszöge sem az 'így kellene' példázata. Mindkettő a mindennapos emberi tapasztalat realitásáról szól és arról, hogy miként hozzuk meg döntéseinket. Önök – hozzám hasonlóan – valószínűleg gyakran találják magukat a drámaháromszög pozícióiban. Aztán sikerül megtalálni a sikeres kiutat is a zsákutcákból. Ez a modell egyszerűen a fogalomalkotás egy módját ajánlja föl, hogy tisztán lássuk, milyen választási lehetőségeink vannak. Nincs egyetlen modell sem, amely akár Önt akár engemet távol tartana időnként olyan viselkedésformáktól, amelyek hatástalanok, vagy az elégedetlenség érzését hagyják maguk után. Azonban fel tud ajánlani egy nyelvezetet, és egy olyan tisztánlátást, ami lehetővé teszi, hogy gyorsabban változtassuk meg azt, amin változtatni kell, hogy hatékonyabbak lehessünk emberi és szakemberi mivoltunkban egyaránt.

A modell az emberi állapot megértésének és öntudatának azon fokán alapul, amely belátja azt, hogy „Te jó Isten, de hiszen én ilyen vagyok!" A tranzakció-analízishez hasonlóan a változást segíti elő oly módon, hogy azt segíti tisztázni, miképpen tudok változtatni saját viselkedésemen, felfogásomon és érzéseimen. Az elmúlt 10 évben a vezetésfejlesztés terén – kezdetben a szociális munkás menedzserekkel, majd a szociális munkásokkal és az egészségügyi, lakhatási kérdésekkel foglalkozó szakemberekkel és oktatási menedzserekkel, és újabban a magánszektorban dolgozó menedzserekkel is – végzett munkában észrevettük azt, hogy az ilyen választások miként hatnak ki a másokkal való kapcsolatokra és dinamikákra, és miként késztetik az embereket az amellett való döntésre, hogy saját magukon változtassanak.

A drámaháromszög

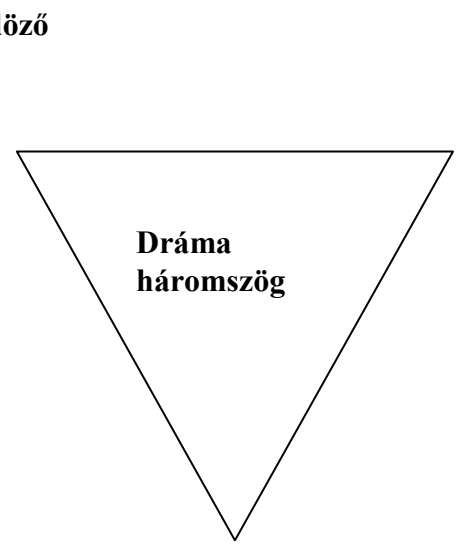
Az első háromszög, a Karpman (1968) által kifejlesztett dráma-háromszög az én neurotikus lényem tapasztalatait írja le, amit nap, mint nap, számtalan esetben megélek, legyen szó akár percekről, órákról, vagy pedig csupán a pillanat tört részéről. Eszköz arra, hogy felgyorsuljon bennem annak a felismerése, hogy miként viselkedem másokkal. Az 1. ábrán a három pozíciót: az áldozatot, az üldözőt és a megmentőt látjuk. Ha e háromszög bármely pozícióját elfoglalom, nem vállalok kellő felelősséget magamért, csak ha az erről való lemondás kifejeződik más és más pozícióként.

A modell pozícióinak első illusztrálásaként egy egyszerű, karikatúraszerű forgatókönyvet ajánlok a saját nevelési gyakorlatomból, ami nem is teljesen képzeletbeli. Képzeljük el, hogy egy szombati napon – miután rendet raktam és kitakarítottam a nappalit a vendégek jövetelére – a fiam ott vagdos, ragaszt és színez egy kartonlapot, amiből egy idegen űrlényt elijesztő sugárpisztolyt akar csinálni, s aminek a következtében a szoba úgy néz ki, mintha éppen most zajlott volna le benne egy intergalaktikus háború. Bemegyek, meglátom a felfordulást, és teljesen kétségbe esem. Az *Áldozat* pozícióját öltöm magamra: „Jaj ne! Tim, mit csináltál már megint, később pedig, hogy olyan sokáig és annyit dolgoztam ezen a szobán! Válaszol, bekapva az általam vetett horgot, az *Üldöző* pozíciójából (8 és 18 éves kor között ilyesmi lesz a válasz): „Apa, most mit vacakolsz! (aztán átcsap *Áldozatba*), „Mindig piszkálsz engem". Engem már amúgy is majd szétvet a düh, átmegyek *Üldözőbe*: „Te vagy a világon a legönzőbb gyerek, senkire sem vagy tekintettel! Mondtam, hogy vendégek jönnek. Most aztán nem kapsz zsebpénzt!"

Belép a szobába életem párja, aki hallotta a perpatvart, és a *Megmentő* pozíciót ölti magára, s mivel látja, hogy majd megüt a guta, nekem dobja oda a mentőövet: "Menj csak és öltözz át, én addig rendbe rakom Timmel a szobát. Igazán nem kellene, hogy ilyen állapotba kerüljél". Aztán Tim segítségére siet: „Menj és vidd ki a sugárpisztolyodat, hagyd, hogy rendbe hozzam a szobát". Én azonban nem hagyom, hogy a kölök ennyivel megússza,

továbbra is az *Üldöző* szerepéből szólok, de most a feleségemhez: „Milyen nevelés ez?" Miből gondolod, hogy így meg fogja tanulni a rendet? Éppen olyan felelőtlen vagy, mint ő maga!" Felpaprikázva, nejem is az *Üldöző* hangnemében szól vissza:" Te aztán olyan mintaszülő vagy, mi? Akkor hagyom is, hogy oldjad csak meg az egészet olyan sikeresen, ahogyan elkezdted!" Tim elbizonytalanodik, majd megrémül a köztünk lévő ellenségeskedés láttán és mindkettőnket meg szeretne menteni: „Mama, a papa nem gondolta komolyan, amit mondott. Csak…" De már hevesen vissza is estem az *Áldozat* szerepbe : „Ez annyira jellemző arra, hogy ki segít nekem ebben a házban! Timhez fordulok, visszatérve az *Üldöző* szerepbe: „Ha öt perc alatt nem takarítod ki nekem ezt a szobát, akkor öt-hétig nincs zsebpénz!" (Juj!)

l. ábra: A dráma háromszög (Choy 1990, Karpmann 1968).



Az *üldöző* valósága: Saját érdekében cselekszik
Jellemzők:
Mások szenvednek viselkedésüktől.
A cél részben a büntetésre irányul. (negatív)
Eredmény: Az áldozat nem számít.
Nekem csak akkor jó, ha téged megbüntetnek.

A *megmentő* valósága: Az áldozattal való törődés.
Jellemzők:
Átveszi a gondolkodást és a problémamegoldást.
Többet tesz annál, mint amennyi a dolga.
Olyan dolgokat tesz, amiket mások nem akarnak.(negatív)
Eredmény: az áldozat képtelen megoldani problémáját.

Az *áldozat* valósága: szenvedés vagy potenciális szenvedés
Jellemzők: Úgy tesz, mintha

1) nem lennének meg a kellő erőforrásai mások problémáinak a megoldásához (vagy valaki másnak kell megváltoznia ahhoz, hogy meg legyen elégedve).
2) rászorult helyzetük annyira kritikus, hogy emiatt képtelenek megoldani a problémáikat. (Ne alkalmazd a felnőtt ego állapotot arra, hogy egyszerre gondolkodj is, meg érezz is.).
Eredmény: Képtelen vagyok ezt megoldani. (negatív)

Hátrahagyva a családi perpatvart, ami nyilvánvalóan nem vezet sehová sem, a drámaháromszögre koncentrálunk. Az *Áldozat* szerepe valószínűleg a legismerősebb mindenki számára. Ez a pozíció „édes-savanyú" kombináció, amibe bevonhatok bárkit és bármit - magamon kívül – hogy ő a felelős a saját problémáim megoldásáért, és valószínűleg az okozásukért is. Miközben ínyemre van az, hogy leteszek a felelősségvállalásról, bágyadtan lemondok arról, hogy saját magam képes legyek megbeszélni és megoldani a problémát és ugyanakkor átélem megbántottságomat.

Áldozatként valószínűleg magara vonom majd olyasvalaki figyelmét, aki hajlandó felvenni a *Megmentő* szerepet. A *Megmentő* felelősséget vállal a másik személyért, méghozzá olyan mértékben, amely a tényleges hajlandóságát, vagy akár képességét meghaladja. Ilyen módon a *Megmentő* nem vállal felelősséget saját határaiért, és átveszi a felelősséget az *Áldozattól*. Nem látja be azt, hogy az *Áldozatnak* is megvan a maga problémamegoldó képessége, sem pedig azt, hogy megakadályozza az Áldozatot abban, hogy ezt a készséget az áldozat saját erejének, lehetőségeinek megfelelően kialakítsa. Azonban hamarosan valószínűleg úgy érzi, hogy az *Áldozat* hálátlan mindazért, amit ő, a *Megmentő* „oly nagylelkűen", magát nem kímélve megtett.

A *Megmentő* pozícióban az *Áldozat* hiányzó elismerése, vagy válaszreakciója miatt érzett düh nagy valószínűség szerint az *Üldöző* pozíciójába tolja át a *Megmentőt.* Hasonlóképpen, az *Áldozat* is könnyen áttolódhat az *Üldöző* helyére, mivel dühös másokra azért, hogy nem foglalkoznak a problémákkal, vagy éppen azért, ahogyan ezekkel a problémákkal foglalkoznak.

Nyilvánvalóvá válik az, hogy egy cseppfolyós dinamika valósul meg a drámaháromszög három pozíciója között, így tehát az egyik pozícióból a másikba csúszhatunk át, miközben másokat lökünk tovább, vagy mások taszítanak minket odébb. Az a következmény, hogy belül maradunk a drámaháromszög romboló dinamikájában – amelyben egyikünk sem vállal felelősséget saját magáért, és amelyben a pozíciók közötti gyors helyváltások ellenére sem lehet pozitív eredményt elérni.

A harmadik pozícióban, az *Üldöző* szerepében úgy teszek, mintha kielégítene az, hogy másokat büntetek ahelyett, hogy vállalnám saját magamért a felelősséget. *Üldözőként* mások felé böködök saját frusztrációm, vagy dühöm levezetéseként. Nem vagyok hajlandó a problémát megbeszélni, vagy megoldani, így aztán másokat bántalmazok. Az engem ért bajokért minden felelősséget bárki másra áthárítok, akit csak okolni tudok.

Az *Áldozat* az *Üldöző* tökéletes kontrasztja. Azonban a *Megmentő* gyorsan az *Üldöző* áldozatává válhat. A drámaháromszög dinamikája olyan, hogy az *Üldöző* is gyorsan átcsúszhat *Áldozatba, az Áldozat Üldözőbe,* a *Megmentő Áldozatba* stb. Mindegyik pozíció egyformán elérhető számunkra, mivel nem vagyunk hajlandók felelősséget vállalni magunkért abban, ahogyan egy másik személyhez viszonyulunk (belül vagy interaktívan). Az egyedüli behatárolás a háromszög. Az álláspontok, vagyis a szerepek közötti eltolódások ugyanazon interakción belül azonnaliak és többfélék lehetnek.

Az *Áldozat, Megmentő* és az *Üldöző* pozíciói egy olyan nyelvezetet, vagy mentális modellt nyújtanak, amelyet könnyű rávetíteni arra, hogy észrevegyem viselkedésemet, érzéseimet és a felelősség magamról való elhárítását. Míg bizonyos vagyok abban, hogy nem lehet minden magatartásformát e három, vagy ennek megfelelő pozíciókon belül megjelölni a

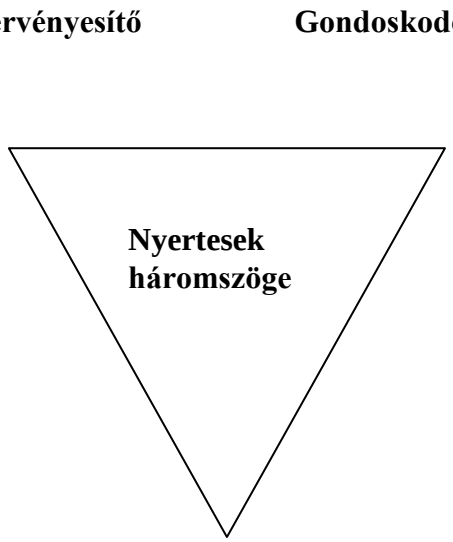
másik háromszögben, mégis, minél jobban kutatom ezeket, annál inkább összeköttetésbe tudom hozni ezeket a háromszög-pozíciókat egy sor viselkedésformával.

A drámaháromszög Choy (1990) által felkínált kiegészítése a nyertesek háromszöge (lásd a 2. ábrát). A nyertesek háromszöge azt illusztrálja, hogy miként lehet visszanyerni saját felelősségünket, mely felelőségvállalás hiányát a drámaháromszög megmutatta. Ott, ahol én az öntudatosságomat a bűntudatom, önmagam visszautasítása vagy kudarcérzésem táplálására használhatnám – ami aztán még mélyebbre ásna be engem a destruktív dinamikákba - a nyertesek háromszöge alternatívát, elmozdulást, választást nyújt. Könnyű azt mondani, hogy egyszerűen felelősséget vállalok saját magamért, ezt a valóságban sokkal nehezebb megtenni.

A nyertesek háromszöge

A nyertesek háromszögének három pozíciója (ld. 2. ábra) pontosan megfelel a drámaháromszög pozícióinak. Fordított sorrendben fogom ezeket megvizsgálni, hogy a munkám az áldozat ellentétének irányába mutathasson.

2. ábra: A nyertesek háromszöge (Choy 1990)



Az *önérvényesítő* valósága: Saját érdekében cselekszik.
Jellemzők: Azt kérjed, amire szükséged van.
Mondj nemet arra, amire nincs szükséged.
Ne büntess.
Készségek: Önérvényesítő készségek.

A *gondoskodó* valósága: A nehéz helyzetben lévő személlyel való törődés.
Jellemzők:
Ne te végezd el a gondolkodást és a problémamegoldást.
Addig ne vedd a kezedbe a dolgokat, amíg erre meg nem kérnek, (és ezt nem akarják).

Ne tegyél többet annál, mint amiben részt vállalnak.
Készségek: Másokra való odahallgatás készsége, öntudatosság.
A *megsebzett* valósága: szenvedés vagy potenciális szenvedés
Jellemzők: A felnőtt ego állapotot használd a gondolkodásra és a problémamegoldásra.
Tudatosság: Érzéseidet úgy használjad, mint a probléma megoldására szolgáló adatokat.
Készségek: Problémamegoldó készség, öntudatosság.

Először is röviden visszatérek a családi forgatókönyvhöz, bevezetésként illusztrálom a három pozíciót. Képzeljük el azt, hogy miután közöltem Timmel a büntető jellegű ultimátumot, hogy takarítson ki öt perc alatt, vagy pedig megvonok tőle ötheti zsebpénzt, elkapom a feleségem tekintetét. Szomorúan néz rám, és látván igazi sebezhetőségét, felszabadul bennem az az érzés, hogy elégedetlen vagyok önmagammal. Én is megkockáztatom azt, hogy sebezhető legyek: „Tim, idefigyelj, sajnálom, hogy kiborultam, nem volt helyes tőlem." Ezután képes vagyok elmozdulni az *Önérvényesítő* pozíció felé: „Azonban fél órán belül itt vannak a vendégek, és felfordulást csináltál. Mit akarsz tehát csinálni?"

Tim képes velem találkozni saját *Megsebzettségében*:" Apa, igazán megijesztettél, amikor kiabáltál, és nem szeretem azt, amikor a mamával veszekedtek. Segítenél nekem és beraknád a szemetet a kinti kukába, mert nincs rajtam a cipőm, fent van az emeleten?"

Feleségem a *Gondoskodó* pozícióból válaszol: „Nézd Tim, apának át kell öltöznie. Tudod mit, felmegyek és lehozom a cipődet. Így nyugodtan feltakaríthatsz mindent magad után egyedül. Mit szólsz ehhez?" Tim elfogadja a felelősséget, beismerést tartalmazó sebezhetőséggel: „Azt hiszem, én csináltam a rendetlenséget." Rettenetesen elégedett vagyok ezzel a megoldással, ami messze jobb annál, mint amit vártam volna, és képes vagyok *Gondoskodó* lenni: „Tim szeretnél egy kicsit focizni azután, hogy elmentek a vendégek? Tudod, nekem is kell egy kis testmozgás, és a futást áttehetem egy másik napra is.". Azonban egyúttal *Önérvényesítő* is vagyok: „Szeretném, ha odafigyelnél arra, hogy mindannyiunk számára tarts rendet a nappaliban, ha egyszer szétpakoltál!'

Azzal, hogy felelősséget vállalunk önmagunkért, többé már nem maradhatunk benne az *Üldöző* szerepben. Átlépünk az *Önérvényesítő* pozíció felé, és nem azt nézzük, hogy mivel okolhatunk másokat, sem pedig azt, hogy hogyan büntessük őket meg. Az önérvényesítő magatartás során tisztában vagyunk saját szükségleteinkkel és határainkkal, de ugyanakkor nyitottak vagyunk mások felé, aminek révén képesek vagyunk tárgyalni. Az önmagunkért való felelősségvállalás eme formájában rejlik a lényege annak az elmozdulásnak, ami a dinamikát a drámaháromszögből a nyertesek háromszöge felé lendíti. A nyertesek háromszögében található pozícióknál megvan annak a lehetősége, hogy valamilyen pozitív megoldás születhessék, ami azonban egyáltalán nem kivihető a drámaháromszögben.

Hasonló módon, az *Üldöző* pozíció megfelel az *Önérvényesítő*, illetve a *Megmentő* a *Gondoskodó* pozíciónak. A *Gondoskodó* módon viselkedő személy nem tagadja meg saját szükségleteit, nem lépi át a határait, annak a motivációnak, vagy képességnek, hogy másoknak segítsen. Ebben a szerepben nem dédelgetnek olyan illúziókat, hogy átvehetik más emberek problémáit és megoldják helyettük, anélkül, hogy ezzel kisebbítenék vagy tehetetlenné tennék őket. Bármilyen elkötelezettséget vállaljon is magára a *Gondoskodó*, ebben meg lehet bízni, és ezt teljes mértékben nyújtja, anélkül, hogy ismét visszavonná. Ha nem tudják betartani kötelezettségüket, akkor felelősségre lehet őket vonni. Érzékenyen fognak reagálni más emberek tapasztalataira és szükségleteire, mivel felelősséget vállaltak magukért.

Az *Áldozat* ellentéte a *Megsebzett.* Amikor a nyertesek háromszögében a sebezhetőség pozícióját vizsgáljuk, a menedzserek csoportjában, vagy a képző kurzusokon a résztvevők

gyakran jöttek elő azzal a javaslattal, hogy ők inkább valami más elnevezést adnának ennek a pozíciónak. Azonban az átnevezésre irányuló kísérletek sosem voltak teljesen sikeresek. Vissza kellett térjünk a sérülékenység kihívásának a vizsgálatához, és felismertük, hogy az elnevezés megváltoztatására irányuló kívánság a sérülékenység paradoxonjával való kulturális és individuális küzdelmünk intenzitását tükrözi vissza.

A sérülékenység mögött azt érezzük, hogy az ember gyenge, elvesztette a hatalmát, vagy ki van téve valamilyen erőszaknak. Olyasvalami, amit ösztönösen megtanultunk elkerülni vagy elrejteni, nem csupán másoktól, hanem saját magunk elől is. Amikor megpróbálom elkerülni sérülékenységem megtapasztalását, valószínűleg éppen akkor fogok az áldozat tehetetlen helyzetébe, a feljogosítás nélküli megmentő, vagy pedig a bántalmazó, üldöző pozíciójába helyezkedni.

Amikor sebezhető vagyok, a magamért való felelősségvállalás egyszerűen azt a formát is öltheti, hogy bevallom, hogy nem bírom kezelni a helyzetet, és másokhoz fordulok segítségért. Azonban nem várom el azt, hogy csakis valaki másnak kell rajtam segítenie, és nem neheztelek meg azért, sem, ha inkább nem segítenek. Saját sérülékenységem megtapasztalásának gondolata ijesztő lehet, sőt félelmetes is. Paradox módon a tényleges tapasztalat váratlan megerősödéshez vezethet.

A kihívás: merjünk sebezhetőek lenni

Azt hiszem egy csecsemő képe segít jobban megérteni a sérülékenységben rejlő paradoxonokat. Kiszolgáltatottságában, ártatlanságában, és átlátszóságában a csecsemő irtózatos hatalmat képvisel, nyomást gyakorol másokra. Öntudatlanul és védtelen viselkedéssel adják magukat, hogy válaszoljanak szükségleteikre. A sebezhetőség igen erőteljes dolog.

Ez nemrég vált számomra világossá annak kapcsán, hogy egy szociális munkásnak igen rossz tapasztalatai voltak menedzsereivel. Miután referenciákat kért attól a munkaadójától, ahol rövid időre alkalmazták, mert két állandó munkahelyre nyújtotta be pályázatát – amelyekre megfelelő képesítéssel rendelkezett. – Értetlenül állt szemben azzal a ténnyel, hogy egyik helyre sem hívták el. Akkor megkérte, hogy hadd nézze meg az ajánlólevelet, amit közvetlen főnöke állítása szerint a szervezeti menedzser írt meg (közvetlen főnöke jegyzetei alapján). A szociális munkás annyira megdöbbent, amikor meglátta az ajánlólevelet, hogy bement a főnökéhez és megmondta neki, mennyire igazságtalannak tartja a levelet. A főnöke védekező álláspontot vett fel, saját menedzserét okolta a történtekért. A szociális munkás, aki már nem bírta elviselni a helyzetet, sietve távozott, hogy lecsillapítsa érzelmeit.

Az ajánlólevélben annyira „halovány dícsérettel” szóltak róla, hogy egyáltalán nem volt meglepve azon, hogy nem hívták be interjúra. Mélységesen sértette az igazságtalanság. Jó tulajdonságait és erősségeit egyáltalán nem ismerték el. Elhatározta, hogy ismét látni akarja a referenciát, éshogy megmondja a véleményét mindkét vezetőjének. Világossá vált, hogy mindketten igen védekezően viselkednek (áldozat/üldöző). Azon ösztönös erőfeszítései ellenére, hogy megvédje magát, mély sértettségét egy igen sérülékeny pillanatban kimutatta, mikoris mindkét főnöke előtt hirtelen könnyekben tört ki.

Igazi sérülékenysége drámai hatást gyakorolt a volt, két védekező főnökre. Fájdalmának valóságos volta olyan erővel hatolt át felelőtlenségükön, amit többórás érveléssel sem lehetett volna elérni. Belátták tettük helytelenségét és mindketten intenzív erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy jóvátegyék tettüket, és hogy kimutassák, mennyire értékelik alkalmazottjukat. Ő viszont képes volt *önérvényesítő* magatartásmódra váltani, és elkerülni azt a csapdát, hogy *áldozattá* váljon, s ők ketten pedig a *megmentőivé.*

Aztán mindkét főnök megtapasztalta saját sérülékenységét, amiatt az Üldöző szerep miatt, amit az ajánlólevéllel kapcsolatban vállaltak. (Hiszen ők büntették meg a szociális munkást azért, mert nem akarták őt elveszteni egy másik állás miatt.) Aztán a sérülékenységből egy gondoskodóbb pozíció felé mozdultak el. A következő ajánlólevél teljesen más volt, és sikeres interjúhoz vezetett, aminek következtében az illető megkapta máshol az állandó státust.

Ez az élmény – azon kívül, hogy beigazolta számomra, hogy milyen ellentmondásos erővel rendelkezünk csupán azáltal, hogy egy adott pillanatban merjük kimutatni sebezhetőségünket – valami mást is megmutatott nekem. Megerősítette azt, hogy ha valaki a nyertesek háromszögében foglal el egy pozíciót, akkor miként válik ez a dinamikában nehezebbé mások számára, hogy meg tudjanak maradni a dráma háromszögén belül. Szembekerülnek először a tudatosság, aztán a választás lehetőségével. Lehet, hogy visszakoznak, vagy éppen belépnek a nyertesek háromszögébe. De az is lehet, hogy nagyobb intenzitással vonulnak vissza az üldözői, megmentő vagy, áldozati szerepbe. Tegye bármennyire is próbára az embert, azzal hogy valaki felelősséget vállal magáért, lehetővé válik, hogy az ember önmaga maradjon, és olyan döntéseket hozzon, amelyek jó érzéssel töltik el az embert a sérülékeny (de nem kamikaze), az önérvényesítő vagy a gondoskodó viselkedés során.

A fent leírt esemény ismét csak arra az ellenállásra emlékeztet engem, amit a sérülékenység kényszere miatt érzünk. Én inkább az önérvényesítő pozíciót vállalnám. Azonban, igen gyakran, az önérvényesítés felé vezető utam során először át kell haladjak a sérülékenységen. Igen gyakran úgy tűnik, hogy a sérülékenység ajtaján keresztül juthatunk be a győztesek háromszögébe. Bármennyire rövid is a sérülékenység pillanata, az élmény paradox módon utat nyit saját valóságom felé, amelyben megtalálom a megerősödést (felhatalmazást). Ez után tudok eljutni az önérvényesítéshez. Ha megkísérlem elkerülni a sérülékenységemet – mint ahogy kezdetben a két főnök is tette – oda jutok, hogy az áldozat, megmentő, vagy ami a legvalószínűbb – az üldöző szerepét fogom játszani a drámaháromszög „körkörösségében".

A *nyertesek háromszögének* nem az a *lényege*, hogy felveszünk egy bizonyos szerepet, pusztán csak azért, mert az hosszabb távon előnyösebb lehet. A három pozíció szembeszáll a manipulációval. Arról van itt szó, hogy egy adott pillanatban *hűek vagyunk önmagunkhoz, azok vagyunk, akik valójában vagyunk, olyan módon, ami nem lehetetleníti el a másikat, ugyanakkor összhangban van azzal is, ami valójában a javunkat szolgálja*. Ez a fajta hatékonyság felel meg az érzelmi intelligenciának (Goleman 1998). Ha összehasonlítjuk a drámaháromszög destruktív bennragadtságával, az az élmény, hogy merünk sérülékenyek, gondoskodók vagy önérvényesítők lenni (bármelyik is a valódi énem abban a pillanatban), drámai módon erőt adhat. Leginkább olyan lehetőségekhez és eredményekhez vezethet, amelyek sokkalta hatékonyabbak lehetnek annál, amit jó előre megterveztünk. Úgy tűnik, hogy ez egyszerűen azon lehetőség adta szinergia által valósul meg, amely akkor szabadul fel, amikor az emberek bátran viszonyulnak egymáshoz és magukhoz, védelmi rendszerek és játszmák nélkül.

Számomra ezt a szinergiát legjobban az a kép illusztrálja, amit animációként láthatunk (*A déli parti show* című TV műsor nyitóképében) Michelangelo „Ádám teremtése" című műve nyomán, ami a Sixtusi Kápolna mennyezetét díszíti. Az Élet kinyújtott ujjai elektromos erővel válaszolnak (szó szerint, ugyanis villámlást ábrázol) Ádám erőtlenül odatartott kezére. Ádám hozzájut mindazon képességekhez, ami számára a lehetőséget jelenti, de amit csak úgy tud elérni, ha vállalja a sérülékenység, bizalom vagy szeretet (három olyan tulajdonság, amelyek megfelelnek a nyertes háromszög három pozíciójának) kockázatát.

Habár a háromszögek terminológiáját a tranzakció-analízisből vettük át, úgy hiszem, hogy a modell megfelel az érzelmi intelligencia korszerűbb fogalmának. Ez egy sor olyan

minőséget sűrít össze magában, amelyet másokkal együttműködve lehet kifejleszteni becsületes és érzékeny kapcsolatok során. Azt gondolom, hogy a dráma és nyertesek háromszöge hatékony eszköz lehet ahhoz, hogy közös nyelvezet és elérhető megértés alakuljon ki az ilyen intelligencia kiépítése során, valamint az olyan viselkedésben, ahová ez az intelligencia vezet. Zander, B. - Zander, R. (2000) mindehhez kreatív és inspiráló hozzáállást mutatnak, ugyanis rámutatnak arra, hogy ez a folyamat közel sem arról szól, hogy valami unalmas, kötelességszerű, helyes viselkedésre kell törekedni, hanem valóban izgalmas és átfogó ez a folyamat. A „lefelé forgó spirál" kifejezést használják annak a dinamikának a leírására, ami hasonló a drámaháromszög dinamikájához. A „lehetőség művészete" pedig ennek exponenciális alternatívája.

Esetpéldák a dráma és a nyertesek háromszögének alkalmazására

Nem létezik egyszerű recept az öntudatosság növelésére és az ebből következő személyes választásra annak érdekében, hogy magasabb szintű önmagunkat juttassuk inkább kifejezésre, neurotikus önmagunk helyett. Mindazonáltal van abban valami egyszerűség, ahogyan én próbáltam meg a modell bevezetését megközelíteni. Általában azzal mutatom be a csoportomban a két háromszöget, hogy próbáljuk ki, lássuk, elég tartós modellek-e ahhoz, hogy alkalmazni lehessen őket a csoporttagok szakmai, és magánéletében. Miután kiosztom a két háromszöget ábrázoló ívet és elmagyarázom röviden a lényegüket, mindig reagálnak az illusztrációként szolgáló családi veszekedésekre (ld. fenti esetemet a fiammal!). A legtöbben azonnal azonosulni tudnak az otthoni kapcsolatok saját életükben történő ilyetén alkalmazásával. Ezt követően azt javaslom, hogy próbálják ki a modellt a szakmai interakciók vonatkozásában, és párokra osztom a résztvevőket.

Miután plenáris vitában tovább kutatjuk a különböző tapasztalatokat arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet a drámaháromszögből eljutni a nyertesek háromszögébe, a legtöbb ember már kellőképpen felfogja a modell lényegét. Aztán egy későbbi időpontban vissza lehet térni a modellre, akkor, amikor egy adott helyzetet vagy problémát kell megoldani. Ezt tapasztalataim szerint leghatékonyabban azzal a kérdéssel lehet elindítani, hogy vajon az, amit leírnak, megfelel-e az egyik háromszög valamelyik pozíciójának. A modell keretet ad egy olyan nyelvezetnek, amellyel a felelősségvállalásról lehet beszélni, amit aztán egy sor helyzetben lehet alkalmazni, ugyanis inkább a folyamaton van a hangsúly, s nem a tartalmon.

Amikor egy mesterkuzrus (MA) csoport tagjai egy tevékenység alapú tanulócsoportban, vagy a szakmai képzésben, már jól megismerkedtek a két háromszög nyelvezetével, igen gyorssá válik az érzelmi intelligencián alapuló magatartás kiválasztásához szükséges tudatosság szintjének kialakítása és felismerése. Míg kezdetben a tanár, vagy a foglalkozásvezető utal a dolgokkal kapcsolatban a háromszögekre, ez később fokozatosan a csoport tagjai által használt nyelvezetté alakul át. Például: „Hol látod magadat a két háromszögben?" A következő kérdés valószínűleg az lesz, hogy „Mit szeretnél, mi történjen?" és „Lát-e valaki lehetőséget arra, hogy átalakítsuk vagy megváltoztassuk a történtek értelmét, olyan módon, hogy át tudjunk menni a nyertesek háromszögébe?"

A modellt igen hatásosnak találtam az egyénekkel és csoportokkal való szupervízió vagy konzultáció terén is. A szociális munkások, tanácsadók és szupervízorok gyakran beszélik meg a modellt klienseikkel, vagy a szupervízión részt vevő személlyel. Az alábbi példákat a menedzserekkel és a szociális munkásokkal folytatott egy évtizedes gyakorlat alapján hozom fel. Azt illusztrálják, hogy miként alkalmazták a háromszögek modelljét az emberek akkor, amikor ki akartak törni egy beragadt helyzetből, vagy az interakció destruktív módozataiból, valamint ennek révén a szélesebb értelmű tanulás s hatékonyság érdekében.

Ezeknek a tudatosságoknak (érzelmi intelligenciáknak) sok fajtáját sikerült elérni a segítséget nyújtó, ám egyben kihívást is jelentő tevékenység-alapú tanulócsoportban.

(a)

Egy szociális munkás arra a kérdésre válaszolt, hogy látta-e először is kliensét, majd később saját magát a dráma háromszögben. Felismerte, hogy a benne lévő belső késztetés arra, hogy segítő legyen, gyakran a megmentő szerepre késztette őt. Látta, miként tudja megakadályozni, hogy kliensei képesek legyenek saját problémamegoldó készségeiket használni, és ezzel akaratlanul is az áldozat magatartásforma felé irányítani őket. Azt is felismerte, hogy egy bizonyos kliens őt kényszerítheti az áldozat pozícióba azzal, hogy rátámad (üldöző); a kliensekkel való megbeszéléseken a csoportvezető miként akarja őt megmenteni a kliensek agressziójától csak azért, hogy aztán ismét ugyanazon üldöző kliens miatt saját maga áldozattá váljon, s ez után neki kell a szociális munkást belekényszeríteni a megmentő szerepébe ahhoz, hogy kisegítse saját csoportvezetőjét. Ezt a hibás sorozatot azzal sikerült megtörnie a szociális munkásnak, hogy felismerte a benne rejlő mintát (sérülékennyé válhat) és újra definiálta segítő szerepét (gondozói pozíció), ezáltal sikerült a kliensét olyan lépésekre buzdítania, amit ő maga akart kezdetben elvégezni. (A kliens a sérülékenyből az önmegvalósító pozíció felé mozdul el.) Ez aztán megváltoztatta a dinamikát saját csoportvezetőjével is, aki kevésbé akarta őt pártfogolni, látván önérvényesítése erősödését.

(b)

Egy vezető oktató több szervezettel folyó közös felmérés témájában vezetett felkészítésket, amelyek rendkívül rosszul mentek. A dolgozók ellenálltak és minden erőfeszítését az üldözői szerepbe kényszerítő magatartással gyötörték. Kollégáival, a tevékenység alapú tanulócsoportban kezdte boncolgatni a két háromszög működését, s ennek során ismerte fel, hogy tulajdonképpen ő üldözte őket (üldöző szerep) azokkal a gyakorlati elvárásaival, amelyek túlságosan magas szintűek voltak ahhoz a környezethez képest, amelyben dolgoztak. Képes volt belátni azt is, hogy miként próbálta megmenteni a menedzsereket azon felelősségüktől, hogy tovább vigyék a közös felmérés megvalósítását. A háromszögek modelljének alkalmazásával meghatározta saját oktatói szerepének határait, megváltoztatta a projekt csoportban vállalat szerepét a végrehajtó helyett inkább tanácsadói szerepre. Ezáltal megváltozott az egyensúly a dolgozók és a menedzserek számára egyaránt. A közös felmérés megvalósítása tovább mehetett, méghozzá úgy, hogy a megfelelő emberek saját feladataikkal foglalkoztak.

(c)

Egy menedzser, amikor egy tevékenység alapú tanulócsoportban (Burgess 1999) egyik kollégájának bátor és kiegyensúlyozott visszacsatolására válaszolt, lassan ráébredt arra is, hogy milyen passzivitást előidéző tényezők vannak „ez bizony nem lehetetlen” hozzáállásában: „Nekem csak olyan „meg tudom csinálni” emberek kellenek, akik „bírják a gyűrődést”. Amikor megkérték arra, hogy próbálja ezt a hozzáállást meghatározni a dráma háromszög pozicióiban, beismerte, hogy esetleg üldözheti azokat az embereket (üldöző), akik sérülékenységükkel szembeszállnak vele azért, mert „többet kevesebbért” elven támaszt követelményeket a munkakörnyezetben. Felismerte, hogy félt felmérni saját sérülékenységét azzal kapcsolatban, hogy saját maga meg tudna-e birkózni ezzel a követelménnyel (a nyers, macho álarca mögött maradva). Azzal, hogy meghallgatták egymás sérülékenységét, sikerült szembesülnie saját maga sérülékenységével. Amikor felismerte saját félelmeit, valamint azt,

hogy ezek ellen miként védekezik, képes volt elfogadni félelmeit (azáltal, hogy sérülékennyé vált) és megtapasztalta azt a képességét, hogy mindezt túl tudja élni.

Így aztán képessé vált arra is, hogy hatékonyabban válaszoljon saját beosztottjainak sérülékenységére (gondoskodói pozíció). Ugyanakkor meg tudta tartani a határokat aközött, hogy mi az, amit képes megtenni és mi az, amit nem. Saját integritásának mélyebb szinten való megtapasztalása révén tisztábban sikerült meglátnia a szervezeti problémákat és követelményeket (önmegvalósító szerep), méghozzá oly módon, ami segített a dolgozóknak abban, hogy megtalálják saját megoldásaikat (szintén önmegvalósítóvá váltak). Mivel megtapasztalták azt, hogy saját harcaikat miként értékelik azáltal, hogy meghallgatják őket és nem pedig kinevetik vagy gyengének tartják őket, képesek voltak megtartani saját felelősségi köreiket. Emiatt nem kellett többé az áldozat pozícióhoz fordulni, és a sérülékeny pozíción keresztül eljutottak a jobban önmegvalósító módozathoz, annak érdekében, hogy megtalálják, mikét tudnak jobban megbirkózni a dolgokkal saját érdekükben. Hosszabb távú kihatásai is voltak ennek: a helyi szolgáltatás kultúrája is megváltozott. Az üldöző, hibáztató magatartásformát maguk mögött hagyva áttértek az elismerésre és az együttműködő tanulásra, ahol a hibák fontos adatokat szolgáltatnak a munka javítására.

(d)

Egy projektcsoportban a partnerségi, közös munka rengeteg kudarccal járt az egészségügyi és szociális szolgáltatások dolgozói számára. Úgy találták, hogy zsákutcába jutottak a versengő magatartás miatt, amelyben fellelhetők voltak a múltbéli fájó egyenlőtlenségek, s ezek fennmaradása. Amikor az egyik résztvevő egy tevékenység alapú foglalkozáson feltárta frusztrációját és sérülékenységét, a multi-ügynökségekben dolgozó kollégái úgy reagáltak erre, mint ami saját tapasztalataikat tükrözi. Egy mikrokozmoszon belül sikerült felismernie, hogy az érzések és tapasztalatok mennyire hasonlóak voltak a különböző egységeknél. Megdöbbentette az is, mennyire azonosan látják a megoldást arra, hogy hatékonyan tudjanak közös szolgáltatásokat nyújtani.

Azáltal, hogy belátta azt az üldöző/áldozat magatartásformát, a probléma felvetője képes volt arra is, hogy megtegye a lépéseket a sérülékenységtől az önmegvalósításhoz vezető úton, oly módon, hogy kollégáival a csoporton belül olyan szövetséget alkotott, ami ki tudta váltani a korábbi, negatív és helytelenített koalíciót a projektcsoportban. Bár a dolgok csak lassan változtak, azért megvolt az a reménysugár, ami inspirálta őket arra, hogy folytassák a munkát projektcsoportban, az olyan pozitív szövetség irányába, amely a korábbi versenyszerű és egymást okoló magatartásmódok helyett egyre inkább teret nyert.

(e)

Egy szociális munkás gyakornokot szakmai gyakorlatának helyén burkolt faji diszkrimináció ért, amit az irodában dolgozó adminisztratív munkaerő éreztetett vele. A gyakornok elég bátor volt ahhoz, hogy felvesse ezt a problémát a gyakorlatvezető tereptanáránál, aki – amikor megpróbálta az ügyet előre vinni – szembe találta magát azzal a tehetetlenséggel, amely a helyi munka-kultúrát tükrözte vissza. Erre adott válasza először az volt, hogy keményen kikelt saját vezetője és annak menedzsere ellen. Az ő védekezésük egyre inkább nőtt, amint áldozatként kezdték magukat érezni, és üldöző magatartásformákkal reagáltak, hogy bebizonyítsák az ő alkalmatlanságát.

Az egyik kolléga nyugodt hangú konzultációja után a gyakorlatvezető tanár belátta, hogy saját magatartása üldöző (ami összecsengett a rasszizmus hasonló hangvételével). Így aztán a sérülékeny pozícióból cselekedett és azt kérte, hogy találkozhasson mindkét menedzserrel. Beismerte, hogy hiábavalóan vádolja őket, elmondta, hogy tehetetlen néhány

befolyásos adminisztratív kolléga rasszista viselkedésével szemben. Ennek hatására a menedzserek is belátták, hogy úgy érzik, képtelenek megváltoztatni a helyzetet alakító sémát. Miközben attól féltek, hogy a helyzet rosszabbodik, és a reménytelenség felé sodorja őket, elkezdtek rátalálni a kifelé vezető útra egyszerűen azáltal, hogy beismerték egymás előtt tehetetlenségüket (megsebzettség), de egyúttal azt az elhatározásukat is, hogy valamilyen megoldást kell találni a rasszizmus ellen.

Elhatározták, hogy nyíltan vállalják a harcot annak érdekében, hogy hatékonyan meg tudják változtatni a munkakultúrát, ezért három csoportot alakítottak ki az irodában dolgozó kollégákból. Megtapasztalták a sérülékenységet, különösen fekete kollégáik esetében. Az első megbeszélés frissítő őszinteségének köszönhetően született meg az a kreatív ötlet, hogy rendezzenek az irodában olyan eseményeket, ahol megünneplik mindazt a pluszt és mást, amivel a különféle kisebbségi csoportok gazdagítják munkájukat.

Ezzel megkezdődött az önmegvalósítás áradata, kölcsönösen élvezetes rendezvények sora következett, amelybe bevonták a helyi közösségi csoportokat is, és még az eredeti 'vétkesek' is egyre inkább részt vettek ezeken. Ahelyett, hogy úgy érezték volna, hogy ujjal mutogatnak rájuk, egy olyan gondoskodó kultúrát tapasztaltak meg, amelyben meg tudják osztani másokkal jobbik énjüket, és maguk is élvezni tudták a multikulturalizmust. Képessé váltak arra, hogy kimozduljanak korábbi üldöző szerepükből, ami kirekesztette őket is. Az a bizonyos gyakronok már rég elment, de a nyomába lépők és a dolgozók sokat nyertek önérvényesítő fellépése nyomán. Önmagán túlmutató fellépése mélyen beépült a szervezetbe, és mások számára megteremtette a lehetőséget arra, hogy belépjenek a nyertesek háromszögébe kemény, de érdemesnek mutatkozó növekvő fájdalmak árán. Míg kezdetben egy konzultáns szerepet betöltő kolléga kérdéseket tett fel a háromszögekről, mások hamarosan képesek voltak ezt a nyelvezetet felhasználni arra, hogy új értelmeket és magatartásmintákat valósítsanak meg.

(f)

Egy tevékenység alapú tanulócsoportban az egyik menedzsernő elmondta, milyen problémákat jelent számára az, hogy az egyik munkatárs nem tudja betartani a határokat és az időpontokat.

A probléma már úgy elharapózott, hogy fegyelmi ügy lett belőle. Miközben az esetet taglalta, rájött arra, hogy ő saját maga miként hajlott arra, hogy több felelősséget vállaljon át magára, mint amennyi az ő felelősségi köre, a többi munkatárs rovására.

A tanulócsoportban résztvevő kollégák is feltárták egymás előtt saját sérülékenységüket azzal kapcsolatban, hogy – nők lévén – hajlanak arra, hogy megmentők akarjanak lenni családjukban és munkahelyi csapatjukban egyaránt. Ez segített a menedzsernőnek abban, hogy megszabja saját határait, és hogy az elszámoltathatóságot úgy helyezze el ezeken belül, hogy a munkatársak önérvényesítése nagyobb teret kapjon. Az eredmény az volt, hogy a kifogásolt munkatárs elhatározta, hogy más állásba megy, miután sikeresen bemutatták neki azt, hogy az üldöző/áldozat minta nem vezet eredményre. Ezzel sikerült elejét venni egy valószínűleg elkerülhetetlen, elhúzódó és igen forrásigényes hivatalos fegyelmi eljárásnak, aminek valószínűleg nem lett volna ilyen konstruktív kimenetele.

(…)

Következtetések

E néhány példa alapján jobban látható, hogy a háromszögek modellje az egyéni és a szervezetszerű tanulás terén egyaránt nagy lehetőségeket rejt magában. Ez a tanulás az

érzelmi intelligenciát inkább utazásként fogja fel, s nem pedig célként. „egyikünk sem tökéletes, elkerülhetetlenül vannak erősségeink és korlátaink" (Goleman 1998, p.25). Az érzelmi intelligencia képességei egymásra épülnek éppen úgy, mint ahogy a nyertesek háromszögében rejlő magatartás másokat befolyásolhat a nagyobb integritás irányába és konstruktív véleményeket generálhat.

A mai állami szektorhoz tartozó szolgáltatások állandóan változó és gyakran kaotikus világában a szociális munkásokra és menedzserekre vonatkozó követelmények közé tartozik az is, hogy újfajta módon foglalkozzanak az ellentmondásokkal. Az olyan követelmények, mint a partnerség a potenciális versenytársakkal és az együttműködés az olyan ügyfelekkel, akik nem is mindig örülnek a szolgáltatásoknak, olyan paradigmaváltást tesznek szükségessé, ami az egyéni és szervezeti növekedést egyaránt magában foglalja.

> „…mivel a munka egyre bonyolultabb és kollaboratív jellegűvé válik, azok a vállalatok a legversenyképesebbek, amelyekben az emberek a legjobban képesek együtt dolgozni.Az új munkahelyen, ahol a hangsúly a rugalmasságon, csapatokon és erős felhasználó orientáción van, az érzelmi kompetenciáknak ez a fontos készlete minden munkában egyre inkább a kiválóság lényeges előfeltételévé válik a világ minden részén." (Goleman 1998, p.29)

Az érzelmi intelligencia megtanulható egyénektől, de ahhoz, hogy „finomra hangoljuk azokat az interperszonális dinamikákat, amelyek révén a csoport okosabbá válik," a szervezetnek fontossági sorrendbe kell állítania az értékeit „olyan konkrét feltételekben, mint a munkafelvétel, az oktatás és fejlesztés, a teljesítmény kiértékelés és az előléptetés." (Goleman 1998, p.315)

Az elmúlt évtizedben aktív részvételem az állami szektor menedzsereinek és munkatársainak képzésében egyben azt is jelenti, hogy teljesen tisztában vagyok azzal, milyen nehézségekkel jár az, hogy elengedjük az embereket a munkájukból oktatás és fejlesztés céljából. Így tehát én is ügyelek azokra a kihívásokra, amelyekkel az egyének és csapatok szembe kell, hogy nézzenek akkor, amikor szeretnének visszajelzéseket beleépíteni a mindennapi munka gyakorlatába. Gyakran azzal viccelek a kollégákkal, hogy olyan tablettán vagy injekción dolgozom, amit be lehet majd venni oktatási program helyett. Komolyan beszélve a dolgokról – menedzserek és alkalmazottak százaival dolgoztam azon, hogy tevékenység alapú tanulóprogramokat alakítsunk ki (Burgess 1999), amelyek nyilvánvalóan megtermik gyümölcsüket a problémamegoldás és a fejlesztési szükségletek terén, és hosszabb távon idéznek elő változást a hatékonyság tekintetében.

Az ilyen tevékenység alapú tanulókörökben, valamint egyéb oktatási és fejlesztési programokban a dráma és nyertesek háromszöge hatékony és könnyen hozzáférhető eszköz egyének és csapatok számára ahhoz, hogy kiértékeljék az érzelmi intelligenciát, és növelni tudják választások révén. Azt ajánlom az olvasóknak, hogy nézzék át a modellt, próbálják ki és értékeljék ki hatékonyságát olyan menedzserek és alkalmazottak körében, akik könnyen alkalmazható eszközöket keresnek a személyi és szakmai hatékonyság növelésére. A modell alkalmazása ugyan nem egy pillanat műve, azonban időtálló és eredményt hoz.

Az állandó változások lüktetésében egyre többször vannak olyan alkalmak, amikor a józanság és túlélés egyedüli nyugvópontja az ember személyes integritásának és önazonosságának megerősítése. Egy olyan egyszerű modell, mint a háromszögek, a konstruktívabb kapcsolatok és kultúrák próbakövévé válhat. Előnye, hogy nem kielégítő magatartás esetén inkább elfogadást (gondoskodó), semmint visszautasítást (üldöző) vált ki oly módon, hogy saját döntésen alapuló lehetőséget és választásokat kínál a továbblépéshez. Kollaboratívan alkalmazva, a modell a kollégák számára közös megértést és közös

nyelvezetet nyújt, amivel bátorítani tudják egymást, ki tudnak lépni a romboló mintákból a konstruktív lehetőségek irányába.

> *A fényünk, és nem pedig a sötétségünk ijeszt meg minket legjobban…*
> *És amint hagyjuk, hogy a saját fényünk világítson,*
> *Önkéntelenül engedélyt adunk a többi embernek arra, hogy ugyanezt tegyék.*
> *Amint megszabadulunk saját félelmeinktől,*
> *Jelenlétünk automatikusan felszabadít másokat!*
> (Williamson 1996, pp. 190-191, idézi Nelson Mandela avatási beszédét)

Bibliográfia

Burgess, R. (1995): ’Political correctness, anti-discrimination and training’, *Context,* vol. 16. Spring.

Burgess, R. (1999): ’Reflective practice: action learning sets for managers in social work’, *Social Work Education,* vol. 18. no. 3, pp. 257–270.

Choy, A. (1990): ’The Winners Triangle’, *Transactional Analysis Journal*. vol. 20. no. 1, pp. 40–46.

Goleman, D. (1998): *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London.
(Magyarul: Goleman, D. (2003): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest).

Karpmann, S. (1968): ’Fairy tales and script drama analysis’, *T. A. Bulletin*, vol. 7, no. pp. 26. 39–43.

McGill, I. - Beaty, L. (1995): *Action Learning: A Practitioner’s Guide*, 2. kiadás, Kogan Page, London.

Midgley, D. (1999): *New Directions in Transactional Analysis Counselling*, Free Association Books, London.

Pedler, M. - Bourgoyne, J.- Boydell, T. (1991) *The Learning Company – A Strategy for Sustainable Development*, London, McGraw-Hill.

Senge, P. M. (1990): *The Fith Discipline – The Art & Practice of learning Organisations,* Century, Business, London.

Stewart, I. - Joines, V. (1987, last reprinted 1996): *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Kegworth, England.
(Magyarul: Stewart, I. – Joines, V. (é.n.): A TA ma. Xénia Kiadó, Budapest).

Williamson, M. (1996): *A Return to Love*, Thorsons, London.

Zander, B. - Zander, R. (2000): *The Art of Possibility – Transforming Personal and Professional Life*, Harward Business School Press, Boston, MA.

A kooperatív tanulás

Birloni Szilvia [14]

Bevezető

Magyarországon a kooperatív tanulás gyakorlati alkalmazása nagyjából 30 éves múltra tekint vissza. Az első ilyen típusú pedagógiai rendszer a Benda József nevéhez kötődő Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT). Az együttműködő tanulás elméletének bőséges irodalma elérhető magyar nyelven, ám a tényleges gyakorlat csak az elmúlt néhány évben terjedt el szélesebb körben. Ennek egyik oka, hogy az iskoláknak megváltozott külső és belső igényekre kell választ adni. A hagyományos, túlnyomórészt frontális oktatásra és egyéni munkára épülő tanítás, alkalmas a lexikális ismeretek átadására, de kevéssé enged teret a diákok aktivitásának, kreativitásának. Elavult már az a nézet, hogy a tanár a tudás egyetlen forrása az iskolában. Meg kell tehát tanítani diákjainkat arra, hogy miképpen tanuljanak egymástól, hogyan használják fel okosan a rendelkezésükre álló sokféle információforrást (internet, televízió, sajtó). Az iskolának nem egy körülhatárolt ismerethalmazzal kell megtölteni diákjai fejét, hanem minden lehetőséget meg kell adnia ahhoz, hogy önmaga és a környező világ megismerésével személyisége kibontakozzon, és alkotó, kreatív egyéniséggé váljon.

Ezeknek a kihívásoknak az iskolák módszertani eszköztáruk bővítésével, alternatív technikák alkalmazásával igyekeznek megfelelni. Ilyenek például a differenciálás, a projekt alapú tanítás és a kooperatív csoportmunka is. Egyre több kézikönyv lát napvilágot, amely a módszertani ismereteket nem az elmélet oldaláról közelíti meg, hanem a pedagógusok számára könnyen alkalmazható gyakorlati segítséget ad, természetesen a szükséges elméleti háttér megvilágításával.

Egy ilyen mű Spencer Kagan: Kooperatív tanulás című könyve. (Eredeti címén: Cooperative Learning / San Clemente, California: Kagan Publishing) (Kagan 2006). Jelen tanulmány célja ennek a könyvnek a bemutatása, és az alkalmazás során szerzett tapasztalatok leírása.

Első találkozásom a kooperatív tanulással

Matematika tanárként dolgozom, középiskolásokat tanítok, 25-32 fős csoportokban. Mivel ennek a tantárgynak a tanulása érettségiig kötelező, talán mindenkinek van saját emléke arról, hogy mi zajlik egy-egy matekórán, és hogyan viszonyulnak a diákok ehhez a tantárgyhoz. Általában kisebbségben vannak azok a tanulók, akik kedvelik a matematikát, aktívan vesznek részt az órákon, és sikereket érnek el. Többen vannak azok, akik kudarcaik miatt görcsösek, frusztráltak, és maguk sem hiszik el, hogy örömet is lelhetnének a tanulásban. Munkám során tudatosan törekszem arra, hogy ezeket a falakat lebontsam. Ennek egyik módja a módszertani változatosság. Így jutottam el 2000 nyarán egy továbbképzésre, melynek témája a kooperatív tanulásszervezés volt.

A képzés különlegessége az volt, hogy a kooperatív tanulás elméletét és gyakorlatát csoportokba szervezve, az adott módszer kipróbálásával tanultuk meg. Az első órában négyfős csoportokra osztották a résztvevőket, és úgy foglalkoztak velünk, ahogy később

[14] A szerző az Alternatív Közgazdasági Szakközépiskola (Budapest) matematika tanára.

nekünk a diákjainkkal kell a tanítás során. A legfontosabb elméleti részt, vagyis a kooperatív tanulás négy alapelvét, – melyeket Spencer Kagan könyve oldalakon keresztül tárgyal elméleti és gyakorlati szempontból, – úgy dolgoztuk fel, hogy a négyfős csoportok minden tagja megkapott egy-egy alapelvet leíró szöveget. Ez után a különböző csoportok azonos szöveggel dolgozó tagjai összeültek, hogy közösen értelmezzék a szöveget, és felkészüljenek annak megtanítására. Készítettek egy közös vázlatot, majd mindenki visszatért eredeti csoportjába, és megtanította a többieknek saját anyagrészét. (A módszert szakértői mozaiknak hívják.)

Nézzük végig a fent leírt tanulási folyamatot egy résztvevő szemszögéből! Első érzésünk a hosszú szöveg láttán a szorongás volt, vajon képesek leszünk-e arra, hogy helyesen értelmezzük, és érthetően magyarázzuk el a szöveget a csoportunknak. Ezen a kezdeti ijedtségen átsegített, hogy nem egyedül kellett megoldanunk ezt a problémát. A módszernek ugyanis az a lényege, hogy az azonos szöveggel dolgozók összeülnek (szakértői csoport), és a közös értelmezéssel és vázlatkészítéssel képessé válnak arra, hogy jól megértessék a megtanítandókat. A felkészülés során megtapasztaltuk, hogy mennyire fontos a megalapozott tudáshoz az, hogy ki-ki más szempontból látta, másként értelmezte ugyanazt az anyagot. Innen kellett eljutnunk a megállapodáshoz, hogy melyek a fontos, megtanulandó, megtanítandó gondolatok. Az eredeti csoportunkba visszatérve átéltük annak az örömét, hogy a többiek számára is érthetően, a lényegre koncentrálva megtanítottuk a számukra ismeretlen szövegrészt. Amikor csoporttársaink egymásután tanították meg nekünk a saját részeiket, átéltük, hogy mennyivel személyesebb és hatékonyabb, ha valaki nem az egész osztálynak, hanem csak három társának magyaráz. Arra is volt alkalom, hogy mindenki rögtön feltegye a témával kapcsolatos kérdéseit. Saját bőrünkön tapasztaltuk, hogy igazán aktívan és elmélyülten lehet így tanulni. Azt is jó volt látni, hogy milyen jól tudták alkalmazni a többiek az általunk megtanított ismereteket.

A képzésen lehetőségünk nyílt arra is, hogy kooperatív vita kereteiben eszmét cseréljünk az iskolában kialakított együttműködéssel és versennyel kapcsolatban, és sokat tanultunk a kollégáinkkal való beszélgetésekből is.

A gyakorlatban

Az első kulcsfontosságú lépés a diákok négyfős csoportokra való felosztása. Célszerű előre eltervezni, hogy kik fognak egy csoportban dolgozni. Legfontosabb szempont a heterogenitás. Ez elsősorban a tantárgyra vonatkozik, de általában szem előtt kell tartani, hogy nemek, habitus és szociális készségek szempontjából is változatos legyen a kép. Azt mindenképp érdemes elkerülni, hogy olyanok kerüljenek egy csoportba, akik között személyes ellentét van, mert ez hátráltatja a közös munkát. Ha nem ismerjük a tanulókat, akkor a csoportok összetételét bízzuk bátran a véletlenre! Ilyenfajta beosztás abban az esetben is beválhat, ha csoportmunkától idegenkedő társasággal van dolgunk. Tapasztalatom szerint a sors döntését hajlamosabbak elfogadni, mint a tanár parancsszavát. Ha a diákokra bízzuk a választást, az azzal az előnnyel jár, hogy szívesen veszik az együttlétet, de hosszútávon ez nem biztos, hogy a munkát is segíti. Én mindhárom lehetőséggel szoktam élni munkám során, de legnagyobb arányban az előre, tudatosan megtervezett csoportszervezési módokat használom.

Ha új csoportokat alakítunk, akkor érdemes a csoporton belüli együttműködési szándékot valamilyen játékos formában felébreszteni. Általában már a csoporttársak megtalálása is egy rejtvényben jelenik meg, ami jó esetben az adott tanóra témájához kapcsolódik. Amikor mind a négy csoporttag együtt van, „berendezik” saját helyüket. Ez azt jelenti, hogy úgy tolnak össze négy padot, hogy egymás munkáját és a táblát is kényelmesen

lássák. Arra is figyelni kell, hogy a csoportok között körbe lehessen járni. Az első közös feladat akkor jó, ha valamilyen pozitív élményhez juttatja a frissen megalakult csoportot. Ez lehet például az adott tananyaghoz/témához kapcsolódó közös ismeretek megkeresése, olyan tulajdonságok gyűjtése, ami segíti az együttműködést, a csoportnév kitalálása és plakátkészítés vagy a vágyott tudással, tulajdonságokkal felruházott „segítőszellem" kitalálása és megrajzolása. Az erre fordított idő kamatostól megtérül később a közös munka során. A többiek megismerése és a kellemes élmény nagyon jó alap, amire a későbbiekben építhetünk.

A terem elrendezésénél fontos végiggondolni, hogy milyen munkaformákat alkalmazunk a kooperatív csoportmunkán kívül. A frontális és az egyéni munkával valószínűleg mindenképp számolni kell. Optimális esetben a négyfős csoportok úgy helyezkednek el, hogy kényelmesen tudjanak önállóan is dolgozni, valamint mindenki lássa az előadót, illetve a táblát. Kagan könyve erre is kínál néhány lehetőséget, de a saját gyakorlata során mindenki kitapasztalhatja a számára megfelelő elrendezést.

Kagan könyvéről

Spencer Kagan könyve egy módszertani gyűjtemény. Olyan tanulásszervezési módokat gyűjtött egybe, amelyeket a világ legkülönbözőbb részein tanító pedagógusok osztottak meg vele, beszámolva saját tapasztalataikról. Ezeket a módszereket a szerző egy egységes elméleti keretbe foglalta. Felállított négy alapelvet, melyek együttes teljesülése esetén beszélhetünk (Kagan-féle) kooperatív tanulásról. Alapelvei: párhuzamos interakciók, egyenlő arányú részvétel, egyéni felelősség és építő egymásrautaltság. (Ezek rövidesen részletes leírásra kerülnek.) Külön fejezetet szentel a csoportok kialakításának, az együttműködésnek és a társas kapcsolatok fejlesztésének. A könyv erénye, hogy az elméleti felvetéseket konkrét példákon keresztül, és a gyakorlati tapasztalatokkal egybevetve mutatja be. Módszereket ad a tanár kezébe, melyekkel motiválhatja a gyerekeket az együttműködésre, fejlesztheti a kommunikációs készségüket, vagy alakíthatja a társas kapcsolatokat.

A kooperatív tanulás alapelvei

Miután elvégeztem a továbbképzést, tanításom során fokozatosan egyre több kooperatív módszert kipróbáltam. Nagyon jó tapasztalataim voltak, elsőként a motiváció szempontjából bizonyult hasznosnak a módszer. Hosszabb távon diákjaim arról is beszámoltak, úgy érzik, hogy a közös munka során alaposabban megismerik egymást, és ez kihat az egész osztály társas kapcsolataira is. Természetesen voltak kudarcélményeim is. Számomra az idővel való gazdálkodás okozta a legnagyobb nehézséget.

Már öt éve tartok tantestületeknek és egyéni jelentkezőkből álló csoportoknak kooperatív továbbképzéseket. Azt tapasztaltam, hogy a Kagan-féle kooperatív tanulás lényegét az érti meg igazán, aki tisztában van a négy alapelvvel, és munkája során szem előtt tartja ezek együttes érvényesülését. Nézzük meg most kicsit részletesebben ezeket az alapelveket! *Párhuzamos interakciókról* akkor beszélünk, ha a tanulás során egy adott pillanatban több csoportban párhuzamosan folyik a munka, ha például a diákok négyfős csoportban dolgoznak, de páros munka esetén is. Ez azért fontos, mert sokkal több aktív részvételi időt biztosít egy-egy diák számára, mint az egy szálon futó kommunikációs helyzet. Ráadásul ilyenkor a hangnem is személyesebb, kisebb a stressz veszélye a félénkebb tanulók esetén is. Az *egyenlő arányú részvétel* első pillantásra azt jelentené, hogy mindenki mindig ugyanannyit dolgozik, vagy beszél. Ezt azonban árnyalhatjuk differenciált feladatkijelöléssel, ami inkább azt jelenti, hogy minden diák képességének, tudásának, vagy épp aktuális

állapotának megfelelően veszi ki a részét a munkából. Kagan erre több lehetőséget ajánl. Például a feladatoknak (vagy feldolgozandó szövegnek) négy részre való felosztását, vagy a csoporton belül szerepek kiosztását (íródeák, szóvivő, feladatfelelős stb.). Egy kommunikációs feladatnál az egyenlő arányú részvételt időmegosztással, vagy a megszólalások számának szabályozásával is elérhetjük. A sikeres tanulás szempontjából nagyon fontos az *egyéni felelősség* kialakítása is. Ha négy diákra rábízunk egy közös feladatot, anélkül, hogy szabályoznánk, hogy miképpen oldják meg, akkor többnyire valamelyik kezdeményezőbb tanuló magához ragadja az irányítást, és elvégzi a munka oroszlánrészét, míg mások a háttérben maradnak. Ilyenkor a csoportfeladat elkészül, és a dicsőségben egyaránt osztozik a „potyautas" és az „igavonó" szerepét vállaló diák. Ha megfelelően adjuk meg a feladatot, akkor ez nem fordulhat elő. Például, mondhatjuk, hogy egy közösen készítendő plakáton mind a négy diák más-más színnel dolgozzon, így egyetlen pillantással lemérhető, hogy egyénileg mindenki megtette-e a magáét. Kagan olyan módszert is leír (diákkvártett), amikor a tanár kérdésére adandó választ a csoporton belül megbeszélhetik, majd véletlenszerűen dől el, hogy kinek kell az osztály előtt válaszolnia. Ilyenkor mindenkinek a saját felelőssége, hogy a csoportmegbeszélésnél résen legyen, és ha valamit nem ért, még visszakérdezzen. A sikeres együttműködést az *építő egymásrautaltság* fenntartásával biztosíthatjuk. Ez azt jelenti, hogy a csoport sikere az egyes tagok fejlődésétől függ. Ilyenkor a tagok érdekeltek az együttműködésben, bátorítják, segítik egymást. Ezt elérhetjük megfelelő értékelési rendszerrel, a feladatok strukturálásával vagy a megoldáshoz szükséges erőforrások megosztásával.

Kagan könyvében leírt módszerek esetén a fenti négy alapelv egyszerre érvényesül. Ezeket lehet változtatni, ötvözni, sőt újakat is ki lehet dolgozni. Azt azonban mindig szem előtt kell tartani, hogy a csoportmunka akkor a leghatékonyabb, ha a négy alapelv egyszerre teljesül.

A kooperatív csoportról

Mivel a csoport az együttműködő tanulás egyik kulcsfogalma, meg kell vizsgálnunk, hogy mi különbözteti meg a hagyományos értelemben vett csoportmunkát a kooperatív csoportok munkájától.

Mi jellemzi a kooperatív csoportot? Általában négy főből álló vegyes összetételű csoport. Ez azt jelenti, hogy az összeállításnál törekszünk arra, hogy *különböző módon teljesítő, különböző képességekkel rendelkező diákokból, a nemek szempontjából is vegyes csoportok jöjjenek létre*. Ezzel kedvező feltételeket teremtünk ahhoz, hogy egymást tanítani tudják, éshogy különböző helyzetekben fejleszthessék és kamatoztathassák szociális képességeiket. A csoportok megalakítását követően időt szentelünk a csoportépítésre, hogy a csoport tagjai megismerjék, elfogadják és támogassák egymást. Sajnos azonban mindig akad olyan diák vagy csoport, ahol konfliktusok adódnak. Ilyenkor kell közbeavatkoznia a tanárnak. Fontos, hogy segítsen olyan megoldást találni, mely mindenki számára megnyugtató, és közben konzekvensen képviselje az elfogadást, toleranciát. Ez gyakran hosszadalmas és bonyolult egyeztetést kívánó feladat. Ez azonban nem elfecsérelt idő, mert az a tapasztalatunk, hogy ha a diákok között ennek eredményeként kölcsönös bizalom és megbecsülés alakul ki, és az könnyebbé és hatékonyabbá teszi a tanulást és tanítást. Ezt segíti elő a feladatok kooperációt igénylő felosztása, és a csoportmunkához kapcsolódó értékelési formák is. Az osztályközösségre is jótékony hatással van, ha különböző órákon, más-más csoportokban vesznek részt a diákok, ugyanis sokféle helyzetben látják egymást, megtapasztalják, hogy képesek egymást figyelmesen meghallgatni, egymás munkáját segíteni és megbecsülni, segítséget kérni és segítséget nyújtani, egymást részvételre ösztönözni, és

mások buzdítását elfogadni, utasításokat adni és követni, dicsérni és elfogadni mások elismerését.

Csoportalakítási módszerek

A csoportok szervezésére a céltól függően többféle lehetőségünk van. Ezeket két, alapvetően különböző fajtába soroljuk: a véletlen és a tudatosan tervezett csoportalakítási módszerek.

A *véletlenszerű* csoportok megalakítására sok, főként játékos módszer áll rendelkezésünkre. Álljon itt példaként néhány lehetőség!

- Ha a csoportok számának megfelelő mennyiségű képeslapot négy-négy darabba vágunk, összekeverjük, és ezekből egyet-egyet huzatunk a diákokkal, akkor az összetartozó részek megkeresésével összeállnak a négyfős csoportjaink. (puzzle)
- A diákok sétálnak a teremben, a tanár felad egy-egy rejtvényt, melynek megfejtése egy pozitív egész szám. (Pl: Mohácsi vész évszámának utolsó számjegye.) A tanulók, anélkül, hogy kimondanák a megoldást, a megfejtésnek megfelelő létszámú csoportokba rendeződnek. Több fordulót játszunk úgy, hogy megkérjük diákjainkat, hogy figyeljenek arra, hogy aki valamelyik körben kimarad, az mindenképp kerüljön csoportba a következő alkalommal. (Ezzel elkerülhetjük a peremhelyzetben levők szisztematikus kirekesztését.) Az utolsó kör rejtvényének a megoldása négy legyen, így megkapjuk a négyfős csoportokat. (Keveredj–állj meg–csoportosulj!)
- Azt is megtehetjük, hogy megkérjük a tanulókat, hogy rendeződjenek párokba, majd az így kialakult párok választják egymást, esetleg valamilyen szempont szerint. Például a lány párok válasszanak fiú párokat és viszont.

E módszereknek közös előnye, hogy a diákok könnyebben elfogadják a csoportalakítás igazságosságát, új kapcsolatok alakulhatnak az osztályban, és a diákok ismerete nélkül is jól alkalmazható. Előfordulhat azonban, hogy olyan csoport jön létre, amelyben csak gyengébb képességű tanulók vannak, ami hátráltatja haladásukat. Hogy ez a helyzet ne váljon tartóssá, a véletlenszerű csoportokat ajánlatos gyakran újraszervezni.

A *tudatosan* szervezett csoportokat a tanár alakítja ki a saját preferált szempontjai szerint. Általában az adott tantárgyhoz való viszony, eredmények és tanulási képességek a meghatározóak. A hatékony tanulás szempontjából az együttműködési készségek fejlesztése is elsődleges cél lehet, ilyenkor ez határozza meg a csoportok kialakítását. Egy-egy komplex, összetettebb témakör feldolgozása során a diákok érdeklődése alapján is szervezhetünk csoportokat.

- Ha az a célunk, hogy tantárgyi képesség, tudás szempontjából heterogén csoportokat állítsunk össze, akkor vegyük alapul például az osztály legutóbbi eredményeit. Állítsuk „sorrendbe” az osztály tanulóit (persze csak papíron) az elért pontok alapján, majd osszuk négy egyenlő részre ezt a sort. Ekkor a tanulók gyenge, gyenge közepes, erős közepes és erős csoportokba soroltuk. Nincs más dolgunk, mint minden csoportból egy-egy tanulót véve összeállítsuk a négyfős csoportjainkat. Ugyanezt a módszert alkalmazhatjuk úgy is, hogy nem tantárgyi, hanem együttműködési készségek szempontja szerinti „erősorrendet” alakítunk ki.
- Ha vitára szeretnénk serkenteni az embereket a csoportokon belül, akkor fogalmazzunk meg a témában két szélsőségesen ellentétes állítást, és írjunk közé négy-öt fokozatot is. (Például: 1. Számítógép használata nélkül a mai ember nem élhet teljes életet. 2. A számítógép használata létfontosságú a mai kor

emberének, ezért ezt minél korábban, lehetőleg már az óvodában el kell kezdeni tanítani a gyerekeknek. 3. A számítógép már a játékok által is fejlesztő hatású, ezért a gyerekeket engedni kell kedve szerint játszani a számítógéppel. 4. A számítógép hasznos, ám sok veszélyt is hordoz, ezért a gyerekeket korlátozni kell benne, és meg kell tanítani őket az okos használatra. 5. A számítógép használatát a gyerekeknek minél később kell elkezdeni, mert ez sok más tartalmas tevékenységtől elveszi az idejüket. 6. A gyerekeknek semmi szükségük a számítógép használatára, ezért ezt az általános iskolából száműzni kell. 7. A számítógép napi használata felesleges, sőt káros, mert az embereket elidegeníti egymástól.) Ezeket írjuk fel külön-külön egy A4-es lapra, és helyezzük el ezeket a fokozatoknak megfelelő sorrendben a földön. Kérjük meg őket, hogy olvassák el figyelmesen állításainkat, döntsék el, hogy melyik áll hozzájuk legközelebb, és álljanak a kiválasztott állítás mellé úgy, hogy az osztály egy vonalba rendeződjön. Ekkor a diákok megfogják egymás kezét, és az így kialakult vonalat „félbehajtjuk" úgy, hogy a két legszélsőségesebb véleményű kerüljön párba. A csoportok úgy alakulnak ki, hogy a sor két végéről egy-egy pár dolgozik majd együtt. Ezt a folyamatot addig ismételjük, míg az osztály összes tanulóját csoportba nem osztjuk. Így olyan csoportokat hozunk létre, melyben egy adott témával kapcsolatosan két szélsőséges és két mértéktartó vélemény van jelen (hajlított véleményvonal).

- Ha valamilyen képesség, készség vagy ismeret differenciált gyakorlása a cél, akkor érdemes homogén csoportokat létrehozni, és minden csoportnak a saját számára megfelelő szintű feladatot adni. Ezt úgy is megtehetjük, hogy készítünk háromféle, különböző nehézségű feladatsort, a diákok választanak ezek közül saját belátásuk szerint, majd olyanokat ültetünk egy csoportba, akik azonos feladatsort választottak.
- Elképzelhető, hogy az osztálytársas kapcsolatainak fejlesztése kerül előtérbe. Ilyenkor készíthetünk egy szociometria felmérést, és annak eredménye alapján állítjuk össze a csoportokat, hogy kinek milyen a közösségben elfoglalt szerepe.

A csoportszervezésnél ügyelni kell arra, hogy egyik szempontot sem szabad kizárólagosan alkalmazni, ugyanis, ha tanulmányi szempontból csak vegyes csoportokat szervezünk, akkor nem nyílik lehetőségünk a differenciált fejlesztésre. Vagyis törekedjünk arra, hogy időnként az azonos szinten teljesítők kerüljenek egy csoportba. Ezzel elérhetjük, hogy a jobbak ösztönözzék egymást illetve, hogy a gyengébb tanulók is a tudás forrásává válhassanak. Ha szükség van a rendszeres differenciálásra, akkor érdemes részletesebben megismerkedni a rugalmas csoportok szervezésének módszereivel. (Heacox 2006.)

A csoportfejlesztés

Az új csoportok megalakításakor feltétlen szükséges időt szentelni a csoportfejlesztésre. Az a tapasztalatunk, hogy ha hangsúlyt fektetünk a csoportfejlesztésre, akkor a diákok lényegesen jobban oldják meg a tantárgyi feladatokat. Azt gondoljuk, hogy ez azzal magyarázható, hogy a csoportfejlesztés növeli a diákok közötti bizalmat, erősíti a kölcsönös támogatást és a közös munka iránti lelkesedést. Előfordul, hogy olyan tanulók kerülnek egy csoportba, akik nem akarnak együttműködni, mert valamilyen feszültség van közöttük. Ilyenkor különösen nagy szükség van arra, hogy valamilyen ráhangoló tevékenységgel elősegítsük, hogy ezen túljussanak. A csoportfejlesztéssel be tudjuk vonni azokat a jól tanuló diákokat, akik egyébként kevés hajlandóságot mutatnak arra, hogy segítsék társaikat.

Ha csoportfejlesztést tervezünk, akkor több célt kell szem előtt tartanunk:

- a csoporttagok új oldalról is megismerjék egymást
- fejlődjön a csoportidentitás
- alakuljon ki az az érzésük, hogy számíthatnak egymásra
- legyenek tisztában saját és egymás értékeivel és törekedjenek ezek elfogadására
- hangolódjanak rá az együttműködésre, ébredjen fel bennük ennek igénye.

Milyen módszerekkel lehet a fenti célok teljesülését elősegíteni? Ha a csoportok megalakításához valamilyen játékot alkalmazunk, az rögtön motivációt jelent, és alkalmat teremt *egymás megismerésére* is. Ha megalakultak a csoportok, akkor az első lépés, hogy a tagok egymás után sorban mondanak saját magukkal kapcsolatos jellemzőket, melyekre a többiek reflektálnak, és az adott tulajdonságot besorolják aszerint, hogy a csoport hány tagjára érvényes. Ezzel képet kapnak közös erősségeikről, és az egymástól eltérő, de a csoportban megjelenő tulajdonságokról is. Itt a gyűjtés tárgyaként megadhatunk általános emberi tulajdonságokat, együttműködés szempontjából előnyös jellemzőket, illetve az adott tananyaghoz kapcsolódó ismereteket, képességeket.

A *csoportidentitás* két dolgot jelent. Egyrészt az összetartozást a csoporttársakkal, másrészt elkülönülést a többi csoporttól. Ez közös élmények biztosításával, névválasztással és valamilyen közös produktum létrehozásával érhető el. A közös élményt a csoporton belüli játékok adhatják. A névválasztás akkor tölti be szerepét, ha a tanár törekszik a nevek folyamatos használatára.

A *kölcsönös támogatást* úgy is elősegíthetjük, hogy rendszeresen értékeljük a csoporton belüli együttműködést. Azt is megtehetjük, hogy megkérjük a diákokat, hogy értékeljék önmagukat és egymást is ilyen szempontból. Azzal is növelhetjük az egymásrautaltság érzését, ha a közös munkát értékeljük, és ennek eredménye minden csoporttag egyéni teljesítményébe számít bele.

Kooperatív tanlás (tanórák) folyamata

Ha most képzeletben bekukkantunk egy olyan terembe, ahol kooperatív tanulás folyik, akkor első látásra a legfeltűnőbb, hogy ott a diákok csoportokban vagy párokban dolgoznak, így egyidejűleg többen kommunikálnak egymással. Ez azzal az előnnyel jár, hogy egyszerre több ember számára teszi lehetővé és követeli meg az aktív részvételt. Ugyanakkor nagyobb munkazajjal jár, mint az egyéni vagy a frontális osztálymunka. Ez a kép nem sokban különbözik más nem kooperatívan szervezett csoportmunkától.

Az igazi különbség a feladatok kiosztásában, a csoporton belüli szerepek elosztásában és a tanár által adott instrukciókban van. Általában mindenkinek a csoport egészéhez kapcsolódó feladata van. Ilyenek például a *szóvivő, lelkesítő, feladatmester, eszközfelelős, időfigyelő, jegyző, csendfelelős*. Ezek a szerepek nagyon fontossá válnak a csoport életében. A szóvivő, az eszközfelelős, az időfigyelő és a jegyző feladatát ki lehet következtetni az elnevezésből. A lelkesítőnek az a szerepe, hogy ügyeljen a csoport jó hangulatára, az udvariassági szabályok betartására; lelket öntsön azokba, akik elkedvetlenednek, mert képtelennek érzik magukat a feladatuk megoldására; vagy kordában tartsa azokat, akik azt gondolják magukról, hogy mindent jobban tudnak a másiknál; ügyeljen arra, hogy egymást türelmesen végighallgassák, hogy a vita megfelelő mederben folyjék. A feladatmesternek az a dolga, hogy figyeljen arra, hogy mindenki a saját feladatával foglalkozzon, hogy a csoport a szabályoknak megfelelően dolgozzon, hogy az egymás közötti kommunikáció a feladat megoldásáról szóljon stb. Ha valaki eltér a tárgytól, akkor finoman figyelmeztetnie kell.

A szerepkártyák szétosztása tehát az első lépés az egyéni felelősségvállaláshoz. Természetesen az a jó, ha ezek a szerepek nem üresek, hanem konkrét feladat kötődik hozzájuk. A fejlesztés szempontjából hasznos, ha gyakran cserélődnek. Ezzel ugyanis elérhető, hogy mindenki legalább egyszer szóvivő legyen. Ezt a momentumot nagyon fontosnak tartjuk, ugyanis sok olyan tanuló van, aki nem mer megszólalni az egész osztály előtt. Ebben a szerepben azonban megérti, megérzi, hogy megfelelő mondanivalóval nem is olyan nehéz több ember előtt beszélni, sőt a csoport eredménye attól is függ, hogy mennyire jól tudja elmondani a csoport közösen kialakított mondanivalóját.

A csoport feladatának összeállítása a folyamat következő lépése. Ez a tanár dolga. Úgy kell összeállítani a feladatot, hogy annak sikeres megoldásához a csoport minden tagjára szükség legyen. A megtanulandó/feldolgozandó tananyagot úgy szoktuk felosztani, hogy önállóan is értelmes, logikus részeket kapjunk, és az egyéni feladatok kidolgozása után a részekből felépüljön az egész.

Néhány konkrét tanórai példa

Egyik irodalom óra témája a *teremtésmítoszok* volt. A tanár annyiféle teremtésmítoszt hozott be, ahány csoportban dolgozott az osztály. Ezek a következők voltak:

- Az aranytojást tojó sas (Finnország)
- Óriások versengése (Vietnám)
- Jade-Császár (Vietnám)
- Num és a sehonnai vén (Szibéria)
- Az Ég és a Föld fiai (Polinézia)
- A tengeri tajték (Japán)
- Ümír, a jégóriás (Skandinávia)

Minden csoport egy-egy teremtésmítoszhoz kapcsolódó szöveget és a feldolgozáshoz szükséges szempontrendszert kapott, melyek a következők voltak:

- A rövid tartalom
- Hogyan képzelte el az adott kultúra a világ teremtését?
- Ki vagy kik a teremtők?
- Miből és hogyan teremtett a teremtő?
- Milyen ellentétes erők harca jelenik meg?

A csoportoknak az volt a feladata, hogy feldolgozzák és megtanítsák a többieknek a saját témájukat. Ehhez bármilyen módszert, formát alkalmazhattak. Az első fázis tehát az önálló olvasás, és a csoporton belüli szövegértelmezés, lényegkiemelés valamint a szempontok segítségével történő feldolgozás volt. A második fázisban fel kellett készülniük arra, hogy milyen módon tanítják meg a többieknek az általuk már jól ismert történetet. Az utolsó momentum maga a tanítás volt, ami nagyon változatos képet mutatott. Volt olyan társaság, amelyik élő előadást készített, és volt olyan, amelyik bábokat használt a tanításhoz. Az egyik csoport plakátra rajzolta az eseményeket, ezzel segítve a megértést/megtanulást. A csoportok nagyon figyeltek egymásra, ami véleményünk szerint a feldolgozási módok sokszínűségének, és a diákok személyes érintettségének köszönhető. A személyes érintettséget úgy értjük, hogy mivel minden diák átélte az előadó szerepét, ezért nézőként jobban lehet számítani az együttműködésére, figyelmére. Az óra hangulatát jellemezte, hogy nem a számonkérés fenyegetettsége tette érdekeltté a diákokat a tanulásban.

Egy másik irodalomórán a Hamletet dolgozták fel, mégpedig a főhős és valamely más szereplő kapcsolatának elemzésével. Minden csoport egy-egy címet és egy kérdéssort kapott. A jobb érthetőség kedvéért leírjuk a kérdéssorokat is.

Hamlet és a többi szereplő

1. Hamlet és Gertrudis

a, Mit tudunk meg a drámából Gertrudisról?
b, Bűnös? Ha igen, miben?
c, Milyen kapcsolata van Hamlettel?
d, Milyen a viszonya a többi szereplővel?

2. Hamlet és Laertés

a, Mit tudunk meg a drámából Laertésről?
b, Milyen hasonlóságok figyelhetőek meg Hamlet és Laertés között?
c, Hogyan változnak Laertés szándékai?
d, Milyen a kapcsolata a királlyal?

3. Hamlet és Polonius

a, Milyen ember Polonius?
b, Hogyan viselkedik a családjával, a királlyal, Hamlettel?
c, Mennyiben más az ő halála, mint a többi szereplőé?

4. Hamlet és Horatius

a, Mit tudunk meg a drámából Horatiusról?
b, Milyen dramaturgiai szerepe van?
c, Milyen viszonyban van Hamlettel?
d, Milyen viszonya van a többi szereplővel?

5. Hamlet és Ophélia

a, Mit tudunk meg a drámából Ophéliáról?
b, Idézzétek fel az ő történetét?
c, Milyen viszonyban van Hamlettel?
d, Melyek tragédiájának okai?

6. Hamlet és Claudius

a, Mit tudunk meg a drámából Claudiusról?
b, Hogyan változnak Claudius szándékai?
c, Milyen viszonyban van Hamlettel?
d, Milyen viszonyban van a többi szereplővel?

7. Hamlet

a, Bizonyítsátok be, hogy Hamlet amellett, hogy vívódó, töprengő hős, igazi cselszövő is! Milyen cselszövései vannak?
b, Bizonyítsátok be, hogy Hamlet bár a fő döntését halogatja, számos esetben gyors, azonnali döntésre képes!
c, Mit gondoltok, miért halogatja Hamlet, hogy megtegye azt, amire apja szelleme kéri?

A csoportok közösen kidolgozták a kérdéseket, majd egy plakátot készítettek. A plakáton kulcsszavak, vázlatos ábrák szerepeltek strukturált elrendezésben. Erre azért volt szükség, hogy tanítás során könnyebben felidézzék a megbeszélteket, és segítsék a tananyag megértését, rögzülését.

Amikor minden csoport elkészült, akkor a diákok kiosztották egymás között a szokásos jelöléseket: *A, B, C, D* betűk. (Megjegyezzük, bármely más négyes jelölés is alkalmas erre, pl: 1, 2, 3, 4; szerepkártyák: szóvivő, feladatfelelős, jegyző, lelkesítő; négy virág vagy állatnév) Ezután az azonos jelűek kerültek egy újabb csoportba (ez a magyarázó csoport). Az így megalakult hétfős csoportok leültek egy-egy plakáthoz, és az a diák tanította meg társainak a plakát témáját, aki részt vett az elkészítésében. És így mentek a magyarázó csoportok plakátról plakátra, „forgószínpadszerűen”, míg az összes témát meg nem tanulták/tanították. Ha végiggondoljuk ezt a folyamatot, akkor látható, hogy minden diák

minden plakátnál megfordult, egyszer – a sajátjánál– tanárszerepbe került, az összes többinél befogadó volt.

A fent leírt órák mindegyikén jól nyomon lehetett követni, hogy mekkora szerepe van az egyéni felelősségnek. A csoport belső munkamegosztásán múlt, hogy mindenki képességének megfelelő módon vegye ki részét a témák kidolgozásában. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a tanár a feladat struktúrájával tudatosan olyan helyzeteket teremt, amelyben a diákok megélik azt, hogy a feladat sikeres elvégzéséhez szükség van társaik munkájára, csoporton belül, és az osztályon belül is. Láthatjuk, hogy a kooperatív tanulás négy alapelve hogyan érvényesült ezekben a helyzetekben.

A csoportok munkája, a *párhuzamos interakciók* kialakítása minden diáknak lehetőséget adott az aktív részvételre, alkalmat a feladatat megbeszélésére, illetve a tananyag egymástól való megtanulására

- A csoporton belüli munkamegosztásban érvényesült az *egyenlő arányú részvétel*
- Az *egyéni felelősségtudatot* fejlesztettük a feladatok szerkezetével
- Az *építő egymásrautaltság* érzetét keltettük fel a téma megfelelő részekre bontásával.

A fenti célok megvalósítása elősegítő például egy anyagrész ismétlésénél úgy, hogy az összefoglaló kérdéseinkre nem ötletszerűen szólítunk fel egy-egy jelentkező vagy nem jelentkező diákot, hanem a kérdés elhangzása után lehetőséget adunk arra, hogy csoporton belül megbeszéljék a választ. Erre persze időt kell hagyni. Miután minden csoport az összes tagját felkészítette a válaszadásra, felszólítunk egy diákot, hogy mondja el a csoport által megbeszélt, megvitatott, helyesnek tartott választ. Az ismétlést játékossá is tehetjük, ha a válaszadót sorsolás útján határozzuk meg. (Kihúzzuk a csoport nevét és egy tag jelét.)

Olyan feladatokat is kooperatívvá lehet tenni, amelyeket egyéni vagy csoportos (nem kooperatív) munkára is használunk. Például, ha az a feladat, hogy a *Thébai mondakört* kell a megfelelő sorrendben összeállítani a szétszabdalt részekből:

1. Oidipusz megmenti Thébai városát a rettenetes Szfinxtől, és hálából királlyá teszik a városlakók
2. Oidipusz elhagyja Korinthoszt.
3. Az önmegtartóztatást gyakorló királyt felesége, Iokaszté borral itatva ágyába csalja.
4. A jóslat a delphoi jósdában Oidipusz tudomására jut.
5. Laiosz, thébai király jóslatot kap Apollótól: ha fia születik, az meg fogja ölni apját és feleségül fogja venni anyját.
6. Oidipusz a Théba felé vezető úton szóváltásba kerül egy onnan jövő szekér utasával, akit a lovak közé vet.
7. Oidipusz kiszúrja saját szemét és önkéntes számüzetésbe megy, Iokaszté önkezével vet véget életének, a fiúk megegyeznek abban, hogy a trónutódlásban évente váltják egymást.
8. A gyermek megfogan, a megszülető csecsemőt, Oidipuszt Laiosz a bokájánál keresztül szúrva kiteteti a Kitharión hegyére.
9. Az új király nőül veszi a halott király feleségét, négy gyermekük születik: Polüneikész, Eteoklész, Antigoné és Iszméné.
10. A kitett csecsemőt pásztorok találják meg, és a gyermektelen korinthoszi királyi pár neveli föl.
11. Polüneikész haddal indul Thébai ellen.
12. Oidipusz nyomozást indít a bűnös leleplezésére, de a gyilkosban önmagára ismer.
13. A testvérek egymás kezétől esnek el, és Iokaszté testvére, Kreón lesz a király.
14. Az első év leteltével Eteoklész nem adja át a hatalmat testvérének.
15. A királygyilkosság miatt az istenek dögvészt bocsátanak Thébára.

Ez lehet egyéni feladat, de megtehetjük, hogy egy csoportnak adjuk a 15 papírt a mondatokkal. Ilyenkor általában az történik, hogy valamelyik diák magához ragadja a

kezdeményezést, és szinte egyedül összeállítja a történetet. Ha szeretnénk elérni azt, hogy érvényesüljön a négy alapelv, akkor körültekintőbben kell megfogalmaznunk a feladatot. Először felszólítjuk a csoportot, hogy egyenlően osszák el a történet elemeit, és egymás után, sorban, mindenki egy-egy rész helyére tegyen javaslatot, a már korábban meghatározott elemekhez képest. Amennyiben a többiek egyetértenek vele, tegye a cédulát a megfelelő helyre. Annak végiggondolását, hogy itt hogyan érvényesülnek az alapelvek az olvasóra bízzuk.(A fenti példák a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium gyakorlatából származnak.)

Játékok

A tanulási folyamatban igen nagy jelentősége van a játékoknak. A játék természeténél fogva alkalmas pozitív attitűd kialakítására, emiatt a tanításban ráhangoló és motivációs szerepet tölthet be. A jó játékban a résztvevők felszabadulttá válnak, megfeledkeznek gátlásaikról, ezért olyan kihívásokra is kaphatók, amelyeket különben elutasítanának. Nagyon fontosnak tartjuk a játék közösségteremtő, csoportkohéziós erejét is. Az együtt megélt élmény, a felszabadult jókedv, nevetés erősíti az összetartozás érzését. A mozgással járó játékok élettani hatása is kedvező: felfrissíti a résztvevőket, javítja a koncentrációt. Emiatt érdemes minél több játékos tevékenységgel színesíteni a tanulást. Néhányat leírunk mutatóba:

- „Ki vagyok?” Minden diák kap a hátára egy papírt, melyen számára ismeretlen tartalom van. (Híres ember, matematikai kifejezés, évszám stb.) A teremben körbejárva barkochba-kérdéseket tesznek fel egymásnak, a hátukon levő szöveggel kapcsolatban. Az a cél, hogy a kapott válaszokból mindenki kitalálja, mi van a saját hátán, anélkül, hogy megnézné.
- „Működő szerkezetek” Minden csoport kap egy darab papírt egy működő gépezet elnevezésével (például porszívó, mosógép, kávéautomata, hókotró stb.). Ezt úgy kell a csoportnak megjeleníteni, hogy mindenki részt vegyen benne. A jelenet előadása közben nem szabad eszközöket használni, és hangokat kiadni. A többieknek ki kell találni a bemutatott gépet.
- „Add tovább a mozdulatot!” A diákok körben állnak a teremben. Valaki tesz egy mozdulatot, ami lehet például tornagyakorlat. A jobboldali szomszédja pontosan leutánozva küldi tovább a mozdulatot. Így halad tovább, míg vissza nem ér a feladóhoz. Közben a második ember is elindítja saját mozdulatát. Mindenkinek addig kell ismételnie az adott mozdulatot, míg újat nem kap baloldali szomszédjától.
- „Varázsos 11” Ez egy csoporton belüli játék, lényege az egymásra hangolódás elősegítése. Minden csoporttag egy-egy kézzel vesz részt a játékban. Adott jelre ujjaival egy számot mutat egytől ötig. Az a cél, hogy a négy kézen összességében 11 legyen a mutatott számok értéke.
- „Rántotta”: Körben állnak a résztvevők, céljuk egy képzeletbeli rántotta közös elkészítése, pantomim mozdulatokkal. Az első megteszi az első lépést, például kinyitja a hűtőszekrényt. Úgy kell figyelniük egymásra, hogy mindenki kapcsolódjon az előző mozdulatokhoz, és hogy éppen az utolsónál készüljön el a rántotta.

A kooperatív tanulás során fejlesztett kompetenciák

Számos példát láttunk arra, hogy milyen lehet az a tanulási mód, amely a diákok együttműködésén alapul. Érdemes számba venni, hogy a tantárgyi kompetenciákon túl milyen képességek, készségek fejlődhetnek még.

Gyakorolni és fejleszteni lehet azokat a képességeket, amelyek az együttműködést segítik elő. Ilyenek:

- a másikra figyelni tudás képessége
- az egymás iránti türelem
- az önmegtartóztatás
- a másik ember és saját magunk elfogadása
- a társak megismerése abból a szempontból, hogy milyen képességei vannak, hol és mennyire használhatók ezek a közös munkában
- saját magunk megismerése: mire vagyunk már képesek, miben vagyunk még gyengébbek, mi az, amit még gyakorolni kell.

A diákok megtanulnak egymásra odafigyelni. Gyakorolják, hogyan lehet saját gondolataikat kifejezni, és társaik gondolkodásmódját, érvrendszerét megérteni. Megtanulnak érvek felsorakoztatásával vitázni egymással. Fejlődik szókincsük, kifejezőkészségük, vagyis kommunikációs képességeik.

A szerepkártyák használatával és ezek állandó cserélgetésével a tanulók a csoporton belül különböző élethelyzetbe kerülnek (jegyző, szóvivő), és így gyakorolhatják, hogyan lehet helytállni ezekben. Az együttműködés során változik a diákok egymáshoz viszonyított helyzete, ami nemcsak térbeli, hanem tartalmi különbségeket jelent, ugyanis hol tanítói, hol tanulói szerepben vannak. A tanítói szerep fejleszti a lényegkiemelő, problémamegoldó gondolkodást, a szövegértést.

A tanulók a kooperatívan szervezett órákon különböző tulajdonságú, habitusú, képességű, társadalmi hátterű társaikkal kerülnek kapcsolatba. Ez jótékonyan hat az előítéletesség csökkenésére is, és fejleszti az empátia képességét.

Ezen tanórákon a diákok önállóan dolgoznak fel egy témát, emiatt fejlődik az önállóságuk, kreativitásuk, alkotóképességük. Azt is megtapasztalják, hogy egy szöveget, feladatot, elméletet milyen sokféleképpen lehet értelmezni, és az elsajátításnak is igen sok módja van. Megtanulják a saját és mások munkáját megbecsülni, és megtalálni azokat a részfeladatokat, szerepeket, amelyekben sikeresek. Fejlődik szervező és kezdeményező készségük, tudnak egymásnak segítséget és bíztatást adni, illetve egymástól segítséget és bíztatást elfogadni.

Az a tapasztalatunk, hogy csökken a tanulók egyes tantárgyakkal kapcsolatos szorongása. A tanítói szerep, és az a tudat, hogy a csapat jó eredményének én is részese vagyok, én is hozzájárultam ennek eléréséhez, sikerélményhez juttatja a diákokat, amely aztán segíti a belső motivációt is.

Természetesen a felsorolt képességek, készségek valódi fejlődéséhez a diákok aktív, elfogadó és befogadó részvételére igen nagy szükség van. Az eddig kooperatívan tanított osztályokban majdnem mindig akadt olyan, aki nem akart másokkal együttműködni, ha be is ült egy csoportba, inkább eltakarta saját megoldását, minthogy a többiekkel megbeszélje, vagy segítsen nekik. Mindig akadt olyan tanuló, aki úgy érezte, hogy tanulmányi képességei nem fejlődnek eléggé, ugyanis idejének jórészét avval tölti, hogy a gyenge képességűeknek segít. Gyakran akad olyan diák is, aki jobban szereti, ha a tanár a tábla előtt állva elmondja a tananyagot, a feladatok megoldását, ugyanis úgy gondolja, hogy az új ismeretek önálló felfedezése felesleges, ha már mások kitalálták stb. E problémáknak a leküzdésére nincs receptünk. Mindig meg kell találni az ilyen diákjához vezető egyéni utakat.

A tanár helyzete, szerepe a kooperatív foglalkozáson

A tanár helyzete és szerepe nagyon különbözik a kooperatívan szervezett és a frontális órákon. Az egyik kilencedikes diákom a tanári munka értékeléséről szóló kérdőív kitöltésekor

azt mondta: „Hogyan értékeljem a tanárnő munkáját, amikor nem is tanít?” A diáknak látszólag teljesen igaza van. A kooperatívan szervezett órákon diákjaink moderátori szerepben látnak minket. Azt tapasztalják, hogy az órákon csak feladatokat, eszközöket osztunk ki és szedünk be, csoportokat szervezünk, járkálunk a csoportok között. Ha segítséget kérnek, akkor odamegyünk és válaszolunk a kérdéseikre. Időnként dicsérünk, ellenőrizzük és értékeljük a munkájukat stb.

Nézzük meg, hogyan készülünk fel a kooperatívan szervezett órákra, milyen tevékenységeink, feladataink vannak:

- meghatározzuk a tanítási óra tartalmát, célját, honnan hová szeretnénk eljutni
- átnézzük a tananyagot, abból a szempontból, hogy miképpen és melyik kooperatív módszerrel lehet feldolgozni
- hogyan lehet a tananyagot négy önálló, de mégis egymással összefüggő részre osztani úgy, hogy a különálló részek önálló feldolgozásra alkalmasak legyenek. Ehhez gyakran kell szövegeket írni és szerkeszteni
- elő kell készíteni (megcsinálni, vagy megvenni) a tanuláshoz szükséges eszközöket
- meg kell tervezni, hogy az óra melyik részében kik kerülnek egymással valamilyen munkakapcsolatba
- a tervezetet ellenőrizzük, hogy teljesül-e a négy alapelv

Mit csinálunk a tanórákon?

- berendezzük a diákokkal a termet
- ha szükséges, akkor új csoportokat alakítunk
- kiosztjuk a felelőskártyákat
- játékkal, vagy a meglévő tudás előhívásával ráhangoljuk a tanulókat a tartalomra
- segítjük az egyének vagy a csoportok munkáját
- járkálunk a csoportok között, odahajolunk egy-egy diákhoz vagy csoporthoz, esetleg leülünk mellé jük és együtt csináljuk a feladatot
- megfigyeljük a diákjainkat munka közben, próbáljuk megismerni erősségeiket és gyengeségeiket
- a diákokkal a feladatukról nem előadóként, hanem bizalmi, társasági hangnemben beszélgetünk.

Az ilyen típusú tanórák lehetőséget adnak arra is, hogy tanítványainkat több szempontból, (tanulmányi és szociális képességeik) is megismerjük, és ez könnyebbé teszi a munkájuk értékelését.

Talán nagyon bonyolultnak és nehéznek tűnik ez a fajta tanárszerep. De ha belegondolunk, hogy nem kell a tanári előadás, vagy a feleltetés során arra is koncentrálni, hogy mindenki figyel-e, van-e fegyelmezési feladatunk, és azt az adott helyzetnek megfelelően spontán módon hogyan tudjuk megoldani; hatásos-e a beszédünk; le tudjuk-e kötni a diákokat; jól, pontosan, mindenki számára érthetően magyarázunk-e; megfelelő hangerővel beszélünk-e, akkor ez a fajta szerep is elég sok feladatot ró ránk.

Kitekintés

Amikor kooperatív módszerek alkalmazása mellett döntünk, mérlegelnünk kell saját személyiségünket, tanári attitűdünket, valamint azt, hogy a feldolgozandó/megtanítandó tartalmakon kívül milyen értékeket közvetítünk, milyen távolabbi célokat tűzünk ki. Saját példámnál maradva, nem kétséges számomra, hogy a matematika feladatok fejlesztik diákjaim gondolkodását, de biztos vagyok benne, hogy vannak olyan tanítványaim, akik az együttműködés élményét, és az ennek során szerzett tapasztalatait jobban tudják hasznosítani életük során, mint a másodfokú egyenlet megoldóképletét.

A hétköznapi életben gyakran veszi hasznát az ember annak, ha másokkal együttműködve, a többiek szempontjait megértve tud gondolkodni és cselekedni, például a családi kapcsolatok szervezésében, a nagypapa 75. születésnapjának megszervezésekor. Ma már a munkahelyek többségében az emberek teamben dolgoznak. Előnyösebb helyzetben van az, aki rendelkezik a gördülékeny együttműködéshez szükséges készségekkel, kompetenciával a feladatok megoldásában. Azonban nemcsak a család, a barátok és a munkahely szempontjából hasznos az ilyen tudás, hanem társadalmi értéke is számottevő. Gondoljunk csak *a civil kezdeményezésekre, az önszerveződő csoportok működésére, az állampolgári részvételre a társadalom működésében*. Ha a civil kurázsi empátiával, nyitottsággal, jó kommunikációs készséggel párosul, kétségtelenül jobban működő lesz egy civilszervezet, szélesebb konszenzus és hatékonyabb érdekérvényesítés érhető el részükről, az általuk képviselt területen.

A *felsőoktatás*, amikor azt célozza, hogy *a diplomával rendelkező személy képes és alkalmas legyen arra, hogy a társadalom vezetői pozicióiban irányító, team munkát szervező, együttműködéseket kialakító tevékenységet folytasson*, akkor egyik eszköze lehet a felsőoktatásban oktatóknak ezen készségek fejlesztésében a koopoeratív tanulásszervezés mintáinak a megajánlása, a kooperatív tanulásszervezésen keresztüli autonóm, és felelős együttműködések gyakorlati átadása.

A *felnőttképzésben* a tanulás sajátossága adja azt, hogy *érdemes építeni a felnőtt kompetenciákra,a meglévő ismeretekre, a gyakorlati együttműködések mintáira*, és ekkor adja magát közvetlenül a kooperativ módszerek alkalmazása. A kooperatív módszer lehetővé teszi a felnőttoktatásban az oly sokszor előforduló infantilizálódás elkerülését, és a partneri viszonyban szervezett oktatás kialakítását.

Azokban a tantestületekben, ahol a tanárok többsége részt vett kooperatív tanulás továbbképzésen, arról számoltak be, hogy a kollégák közötti kommunikáció is javult, jobban megértik egymást, hatékonyabban tudnak együttműködni. Ezek a példák azt mutatják, hogy nemcsak a közoktatásban, de a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is van létjogosultsága ennek a módszernek. Ahhoz hogy az ember autonóm, döntéseiért és környezetéért felelős, az általa választott ügyért tenni is képes állampolgárrá váljon, szükség van arra, hogy megélje és megtanulja, hogy egy csoport nem egyének összessége, hanem annál sokkal több, a lényeg a team működésmódjában van.

Bibliográfia

Birloni Sz. – Harsányi Zs. (2006): *Együttműködő tanulás az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban*. In: Van más megoldás is, SuliNova, Budapest.

Czike B. (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Kiadó.

Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

Kagan, S.(2006): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.

Egyetem – közösség – aktív állampolgáriság [15]

Beszámoló a „Közösségi tanulás: Párbeszéd az egyetemek és a közösség között” (CIVICUS) elnevezésű Leonardo da Vinci projekt eredményeiről

Galambos Rita – Kozma Judit

Részletek

1. Bevezetés

A Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke 2005-ben csatlakozott a „Közösségi tanulás: Párbeszéd az egyetemek és a közösség között” (CIVICUS) Leonardo da Vinci akciókutatási projekthez.[16] A projekt vezetője a litván, kaunasi székhelyű Vitautas Magnus Egyetem Szociológia tanszéke. A partnerség tagjai a Debreceni Egyetemen kívül: a Valladolidi Egyetem (Spanyolország), az European Enterprise Organisation (Görögország), a Fiatalok Karrier Tanácsadó Központja (Litvánia), a Maastrichti Egyetem (Hollandia), a Rutgers Egyetem (USA, az Európai Unión kívüli, és ezért EU támogatást nem élvező partner), a Linköpingi Egyetem (Svédország). A kutatás központi témái a következők voltak:

- a felsőoktatási intézmények és a helyi közösségek (gazdasági vállalkozások, állami és nem állami szervezetek) közötti kapcsolat javításának lehetőségei
- a partnerországok felsőoktatásában működő terepgyakorlatok, illetve munkatapasztalat-szerzési lehetőségek vizsgálata
- az állampolgári kompetenciák elsajátításának és fejlesztésének lehetőségei a partner országok felsőoktatásában
- a sajátos terepgyakorlati és közösségi részvételi modellek, innovatív oktatási stratégiák, jó gyakorlatok feltérképezése és vizsgálata.

Azt a tanulási-formát, amelyben összekapcsolódik a tanulás, a munkatapasztalat-szerzés és a közügyek iránti elkötelezettség, neveztük a projekt során *közösségi tanulás* típusú

---

[15] Galambos Rita – Kozma Judit (2006): Beszámoló a „Közösségi tanulás: Párbeszéd az egyetemek és a közösség között” CIVICUS elnevezésű Leonardo da Vinci projekt eredményeiről, amely jó előtanulmánya és gyakorlata volt a jelen projekt kimunkálásához és megvalósításához (a szerkesztő megjegyzése!), ld: www.civicus.lt . A tanulmányban elsősorban a résztvevő kutatócsoportok beszámolóira hivatkozunk, mivel a hivatkozott művek listája rendkívül terjedelmes lenne egyébként. A kutatás során felhasznált irodalmat az érdeklődő olvasó megtalálja a projekt honlapján (http://civicus.lt) és az egyes partnerek kutatási beszámolóiban. Mindkét szerző a Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszékének volt oktatója, Kozma Judit jelenleg a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet főosztályvezetője, Galambos Rita a Leonardo da Vinci program CIVICUS projektjének volt koordinátora, a Demokratikus Ifjúságért Alapítvny ügyvezető igazgatója.

[16] A projekthez a Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszéke több okból csatlakozott:

- egyrészt a lehetőség felmerülésekor a Debreceni Egyetem Szociálpolitika Tanszéke már tervezte, hogy szociális munkás képzését új, a közösségi munkát a középpontba állító koncepció nyomán alakítja át, a projekt jó lehetőséget biztosít számára, hogy tovább dolgozzon ezen a koncepción
- másrészt – ugyancsak a koncepcióváltással összefüggésben – a tanszék tervezte nemzetközi projekt benyújtását az Európai Unió Leonardo da Vinci programjához éppen a közösségi munka témában, így jó alkalom nyílt az előzetes tapasztalatszerzési lehetőségre
- továbbá reméltük, hogy a projekt majd jó referencia lesz további EU pályázatok elnyeréséhez, újabb tapasztalatokat jelent majd a projektmenedzsment terén, új partnereket ismerhetünk meg, akikkel közös kutatásokat, más projekteket bonyolíthatunk a jövőben; szélesedik a partnerintézményeink köre; és javulni fog a tanszék külföldi elismertsége.

tevékenységnek. A projekt az ilyen tanulási és közösségi részvételi gyakorlatok elterjedését kívánja elősegíteni.

A kutatási projekt központi fogalma, a *közösségi tanulás (service learning)*[17] Európában, és főként az Unióhoz újabban csatalakozott országokban kevéssé ismert, elterjedt viszont az Amerikai Egyesült Államokban, ahol jelentős szerepe van az *önkéntesség* kultúrájának építésében és fenntartásában. Tulajdonképpen az *állampolgári nevelés* egyik legfőbb eszköze, kiváló módszer arra, hogy a mai gyermekek és fiatalok felnőttkorukban természetesnek tekintsék a közösség jólétét szolgáló önkéntes tevékenységek vállalását és végzését.[18]

A projekt természetesen az Európai Unió valamennyi országában központi témaként kezelt szükségletre is alapoz, miszerint az egyetemi tantervek a korábbinál jobban feleljenek meg a munkaerőpiac elvárásainak. Ebből a szempontból központi jelentőségűnek tartjuk a munkatapasztalat-szerzést. Ezért a kutatás során egyrészt feltérképeztük a partner országok felsőoktatásában a *terepgyakorlati formákat*, másrészt igyekeztünk megtalálni a közösségi tanuláshoz leginkább hasonló tevékenységeket, *innovatív tanítási stratégiákat*.

A kutatás során szembesültünk azzal, hogy a *közösségi eszmének* politikai vetületei is vannak. A közösséget és a közösségi felelősségvállalást elsősorban a konzervatív eszmerendszer állítja gondolkodása középpontjába. Azonban eredetileg a baloldali gondolkodás közösség-eszméjében is szerepelnek a helyi közösségek, a baloldali gondolkodástól csak a konzervatív gondolkodás állam-ellenessége idegen.

Mindezen bevezető gondolatok után először *a kutatás fogalmi és módszertani kereteit*, majd a második részben a közösségi tanulás tevékenységi formájához közel álló **hazai** *kezdeményezéseket* tekintjük át a hazai szakirodalom alapján, ezt összehasonlítjuk a kutatásban résztvevő más országokban látható gyakorlattal, majd a dolgozat harmadik részében ismertetjük a projektben végzett *kvalitatív kutatás* alapján a *jó gyakorlatokat* és a kollégák vélekedéseit a kutatásban megfogalmazott kérdésekről mind hazánkban, mind pedig a kutatásban résztvevő partnerintézmények országaiban. A kutatásnak ezen a pontján az összehasonlítás még nem lehet teljes, hiszen a kutatási periódus még nem zárult le. A végső kutatási beszámoló megtalálható lesz a www.civicus.lt honlapon magyarul is.

2. A kutatás céljai, fogalmi és módszertani kerete

A kutatás céljai és fogalmi kerete

A CIVICUS olyan nemzetközi kutatási projekt, amely az egyetemek, gazdasági szervezetek, állami intézmények és civil szervezetek közötti együttműködés formáit és stratégiáit vizsgálja, Elemzi és összehasonlítja a felsőoktatási intézmények és társadalmi partnereik közötti együttműködés kezdeményezéseit, beleértve ebbe a *közösségi tanulást* és a *munkatapasztalat-szerzés* más formáit. A CIVICUS kutatási projekt másik központi kérdése, hogy miképp lehetne *motiválni az oktatási intézményeket és a társadalmi partnereket* (gazdasági vállalkozásokat, állami és nem állami szervezeteket), hogy hatékonyabban

[17] A 'service learning' kifejezés magyarra fordítása ugyanúgy problémát jelentett munkánk során, mint más, a nyugati polgári demokráciákban széles körben használt fogalmak (például az empowerment) fordítása. A fogalom tartalmát leginkább a DIA (Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, http://vip.i-dia.org) fordítása közelíti meg, ez a „közösségi tevékenységből történő tanulás". Ez a rövidebb fordítás – közösségi tanulás - egyszerűen a munka során alakult ki.

[18] Az erős angolszász gyökerekkel rendelkező szociális munka szakma számára ez a fajta önkéntes felelősségvállalás nagyon ismerős, a szakmai etikai kódexünk (ahogy valamennyi ország szakmai etikai kódexe) is beszél a szakma küldetéséről, társadalmi felelősségvállalásáról. Ez csak a magyarországi közéleti kultúrában jelent újdonságot.

működjenek együtt, és úgy profitáljanak az együttműködésből, hogy miközben nem áldozzák fel a tudományos alapozottsággal, a közösségi kapcsolatok által biztosított javakkal értékesebbé és tartalmasabbá teszik a tanulási-tanítási folyamatot.

A kutatással ugyanakkor szeretnénk elősegíteni, hogy a felsőoktatási tantervek jobban megfeleljenek a munkaerőpiac elvárásainak. E cél elérése érdekében:

- *vizsgáljuk* az egyetemek és a közösség (állami, vállalkozási, civil szektor) közötti együttműködést, és a közösségi tanulás és az állampolgári nevelés jó gyakorlatait;
- *igyekszünk elterjeszteni* az együttműködés jó gyakorlatainak tapasztalatait az Európai Unió tagállamaiban;
- *felhívjuk a felsőoktatási intézmények vezetőinek és tanárainak figyelmét* arra, hogy gondolják át oktatási gyakorlatukat, és igyekezzenek azt a közösség szükségleteihez igazítani;
- *erősíteni igyekszünk a párbeszédet* az egyetemek és a civil társadalom szervezetei között;
- *hálózatot és adatbankot hozunk létre*, mely elősegíti az együttműködés szereplői között a kapcsolat kialakulását, illetve elmélyülését (Juratie).

A kezdet kezdetétől világos volt, hogy a projekt résztvevői nagyon különböző nézeteket és értelmezéseket adnak a kutatás kulcsfogalmainak, mint amilyen a *közösségi tanulás* (service learning, community service), *állampolgári nevelés* (citzenship education), az *egyetemek hivatása,* stb., így a feladatok egyike volt a tisztázás és a közös nyelvezet megteremtése. Az amerikai szóhasználat és gyakorlat csaknem ismeretlen Európában, ezért az első feladat a szavak jelentésével, a koncepcióval való megismerkedés volt, a hatékony kutatás csak ezután kezdődhetett.

Jelen kutatás célja az is, hogy rámutasson, milyen lehetőségek léteznek az egyetemek és a környezetük közötti kapcsolat javítására, annak érdekében, hogy a hallgatók jobb felkészítést kapjanak a munka világára, az ott rájuk váró kihívásokra, az élethosszig tanulás programjára, és ezáltal növekedjenek érvényesülési és elhelyezkedési esélyeik. A foglalkoztathatóság növelésén kívül szeretnénk tevékenységünkkel hozzájárulni ahhoz, hogy elnyerje méltó helyét az állampolgári nevelés filozófiája és gyakorlata a felsőoktatásban, mert meggyőződésünk, hogy a jó munkaerő egyben jó állampolgár is, aki tudatosan vállalja és teljesíti az állampolgárság alapját képező „szerződést", és rendelkezik mindazokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek e szerződés teljesítéséhez. Kutatásunkkal egy, az oktatási kormányzat elé terjesztendő javaslatot kívánunk megalapozni a projekt végeredményeképpen. Ezzel szeretnénk elérni, hogy a kormány és az oktatás irányítói elismerjék és támogassák azokat a kezdeményezéseket, melyek egyként fejlesztik a felsőoktatásban résztvevő fiatalok foglalkoztathatóságának javításához nélkülözhetetlen új kompetenciák fejlesztését, ugyanakkor hozzájárulnak a felelős és aktív állampolgári magatartás megalapozásához. Kutatásunk kulcsfogalmai tehát a következők:

- a felsőoktatási intézmények és a helyi közösségek kapcsolata
- állampolgári nevelés a felsőoktatásban
- terepgyakorlatok és munkatapasztalat-szerzés a létező tananyagokban/kurzusokban.

E három tényezőt egymásra vonatkoztatva kapjuk meg a felsőoktatásnak azt a sajátos stratégiáját, amelyet hazánkban is meghonosítandónak vélünk, ez a *közösségi tanulási modell.*

A *közösségi tanulás (service learning)*[19]fogalmának megvilágítására felsorolunk néhány meghatározást. Ezzel igyekszünk rámutani arra is, hogy miként kapcsolódik

[19] A „service learning", csakúgy, mint néhány más kulcsfogalom magyarra fordításával is gondban voltunk. A fogalom eredetileg „közösségi tevékenységből való tanulás"-ként jelent meg a szakirodalmban elsősorban a DIA (Demokratikus Ifjúságért Alapítvány) publikációiban, majd később egyszerűsödött „közösségi tanulás"-ra. (a Szerzők) Közösségi szolgálatban tanulás?

egymáshoz a fenti három fogalom – egyetem, közösség, aktív állampolgáriság – a közösségi tanulás gyakorlatában. Mindhárom definíció az Amerikai Egyesült Államokban született. Az első az 1993-as *National and Community Service Trust Act*-ből származik:

> „A közösségi tanulás olyan módszer, amely alaposan megszervezett közösségi szolgálat által lehetőséget teremt a diákoknak a tanulásra és fejlődésre. A szolgálat alaposan megszervezett, vagyis figyelembe veszi és kielégíti egy adott közösség szükségleteit és egy felsőoktatási intézmény, valamint a helyi közösség együttes irányításával történik. Elősegíti az állampolgári felelősség fejlődését, illeszkedik a tantervbe, ezen kívül időt szán a képzésben arra is, hogy a diákok reflektálhassanak a közösségi tapasztalataikra."

A második definíció a legnagyobb közösségi tanulással foglalkozó szervezet, a *Campus Compact* [20] meghatározása:

> „A közösségi tanulás olyan tanítási módszer, amely kombinálja a közösségi szolgálatot az elméleti oktatással, miközben középpontba állítja a kritikai és reflektív gondolkodást, valamint az állampolgári felelősségvállalást. A közösségi tanulási programok olyan szervezett közösségi szolgálatba vonják be a diákokat, amely helyi szintű szükségleteket próbál kielégíteni, és egyben fejleszti a diákok tanulási készségeit, állampolgári felelősségtudatát, valamint a közösség iránti elkötelezettségét."

A harmadik meghatározás a minnesotai Campus Compact[21] küldetésnyilatkozatából származik:

> „A közösségi tanulás a diákok közösségi részvételén alapuló olyan folyamat, amely nagymértékben hozzájárul a következőkhöz: 1. pozitív változás egyénekben, szervezetekben, lakónegyedekben, vagy a közösség rendszereiben; 2. a diákok jobban megértik a tananyagot, állampolgári készségeik fejlődnek, egyéni életükben és a karrierjükben sikert érnek el, illetve bonyolultabb társadalmi kérdéseket is megértenek. Ez a folyamat mindig magában foglalja a diákok tervezett és strukturált fejlődését. Történhet tantervi keretekben, de tanterven kívül is megvalósítható. A közösségi tanulás minden kétséget kizáróan a jövőben is fontos szerepet fog játszani az egyetem és közösség együttműködésében."

A negyedik meghatározást egy szakfolyóiratban megjelent tanulmányban találtuk:

> „A közösségi tanulás egy kreditértékű oktatási tapasztalat, amely során a diákok olyan szervezett közösségi tevékenységekben vesznek részt, amelyek meghatározott közösségi szükségleteket elégítenek ki, és úgy reflektálnak a közszolgálati tevékenységekre, hogy azáltal jobban megértsék a kurzus tananyagát, megtanulják a szakterületüket még inkább tisztelni és a polgári felelősségtudatukat nagyobb mértékben átérezni." (Bringle – Hatcher 1995).

A definíciók közös vagy egymást kiegészítő elemei tehát a következők:

1. a felsőoktatásban tanuló hallgatók a közösségi tanulás kurzusai során önkéntes tevékenységben vesznek részt, melyet a felsőoktatási intézmény és a helyi közösség valamely intézménye közösen szervez;
2. ez az önkéntes tevékenység a felsőoktatási intézmény és a helyi közösség sajátos viszonyát fejezi ki, amennyiben megtestesíti a felsőoktatás felelősségét a helyi és a tágabb közösség iránt, és a helyi közösség elvárásait a felsőoktatási intézménnyel szemben.

A közösségi tanulásban a kölcsönösség elve központi jelentőségű, mivel a programban résztvevő valamennyi szereplő profitál a tevékenységből, amennyiben:

---

[20] www.campuscompact.org

[21] www.mncampuscompact.org

3. a felsőoktatási intézmény a közösségi tanulás kurzus által olyan tanulási tapasztalatokat képes biztosítani a hallgatók számára, amelyeket e nélkül nem tudna megtanulni, és amelyek javítják az oktatás minőségét;
4. a közösségi gyakorlat a helyi közösségnek valamilyen hasznos szolgáltatást jelent.

A programból a legtöbbet a hallgatók nyernek, akik:

5. a közösségi tanulás során olyan kompetenciákra tesznek szert, amelyek igen hasznosak lesznek jövőbeni karrierjükben;
6. e kompetenciákat nem csak munkavállalóként, hanem a majdani közösségük aktív tagjaként/állampolgáraként is hasznosíthatják; továbbá
7. kreditet is kapnak a kurzuson való részvételért.

A definíciókból világosan kiderül, hogy a közösségi tanulás olyan modell, amelynek meghonosítását valamennyien szívesen látnánk a magyar gyakorlatban. Megállapítható, hogy ilyen típusú munkatapasztalat-szerzés/terepgyakorlat csak sporadikusan van jelen, bár megjelent a hazai felsőoktatási intézményekben.

A közösségi tanulásnak *sajátos módszertana* is van, mely az *aktív tanulás* formáit foglalja magába. Ezek: *a reflektív tanulás, a projekt-alapú tanulás, a sajátélményű tanulás, a probléma-alapú tanulás és az akciókutatás*. A CIVICUS keretében ezért azokat az aktív tanulási módszereket is kutattuk, amelyek már megjelentek a partnerországok felsőoktatási gyakorlatában.

A kutatás módszerei

Kutatásunk első fázisában áttekintettük a téma szakirodalmát. Igyekeztünk felkutatni valamennyi lehetséges írott forrást könyv formában vagy folyóiratokban publikált tanulmányoktól az adott kormányok által nyilvánosságra hozott, és konferencia anyagokon keresztül az internetes honlapokon található prezentációkig. Ezek alapján kerestük a választ a következő kérdésekre:

1. Mi jelenik meg a partner országokban a médiában az egyetem és a társadalom közötti párbeszédről?
2. A munkatapasztalat-szerzés és az állampolgári nevelés milyen formái jelennek meg a felsőoktatásban?
3. Vannak-e politikai/közpolitikai válaszokat követelő jelenségek, melyek elősegíthetik a munkatapasztalat-szerzés és az állampolgári nevelés megjelenését és összekapcsolódását a felsőoktatás gyakorlatában?
4. Milyen szervezeti formák léteznek az egyetem és a társadalom közötti párbeszéd megteremtésére?

A kutatás második fázisában a jó gyakorlatok feltérképezése történt. Éppúgy, mint a korábbi szakaszban, azok a törekvések álltak a középpontban, melyek a fent megfogalmazott célok megvalósulását bizonyítják. Az interjúk során elsősorban azokat szólaltattuk meg, akik maguk is kísérletet tettek újító oktatási formák kifejlesztésére, meghonosítására. Így a kérdezettek kiválasztása egyoldalú volt. A tapasztalat azonban azt igazolta, hogy az újítók rendelkeznek a legtöbb információval arról a rendszerről, amelyet megváltoztatni kívánnak, hiszen az újítás nem lehetséges reflexió nélkül, és a gyakorlati tapasztalatok fedik fel leginkább a rendszer sajátosságait. Az alkalmazott módszer tehát a szociológiai kutatások kvalitatív módszerei közül a szakértők bevonásával végzett kutatások nyomdokait követte.

A kvalitatív kutatás során a következő módszereket alkalmazták a partnerek kutatócsoportjai:

- *Interjúk készítése* a felsőoktatási rendszer kulcsszereplőivel, akiktől a legtöbb minőségi információ volt várható a témában. A megkérdezettek között szerepeltek vezető egyetemi tisztségviselők, professzorok, hallgatói szervezetek, és az

egyetemek szociális partnereinek (non-profit és for-profit vállalkozásoknak) a képviselői.

- *Megvizsgáltuk* a partnerországok egyetemeinek alapító okiratait, küldetésnyilatkozatát és honlapját.
- *Elvégeztük* a CIVICUS kutatás keretében végzett szakirodalmi áttekintésében szereplő publikációk elemzését.
- *Fókuszcsoport interjút* végeztünk frissen diplomázott hallgatókkal.
- Több fókuszcsoport-interjút készítettünk tapasztalt tereptanárokkal (a magyar kutatásban), illetve a közösségi tanulás módszerét alkalmazó oktatókkal (a litván és spanyol kutatásban).

A harmadik fázisában survey-kutatás keretében a partnerországok egyetemeinek különböző karain tanuló végzős hallgatókat kérdeztük tapasztalataikról, amelyeket egyetemi éveik alatt a terepgyakorlatokon, állampolgári kompetenciájuk fejlődésével, illetve az ezt elősegítő tanulási formákkal kapcsolatban szereztek. A kutatás ezen szakaszában e-mailben küldtünk ki kérdőíveket a hallgatóknak. A vizsgálat tárgykörei a következők voltak:

1. A hallgatók motivációja (Milyen célból folytatnak egyetemi tanulmányokat?)
2. Mit gondolnak az egyetem küldetéséről?
3. Milyen kompetenciák elsajátításának lehetőségét várják az egyetemtől?
4. Milyen feladatai vannak a felsőoktatási intézménynek az állampolgári neveléssel, munkára való felkészítéssel kapcsolatban, illetve hogyan teljesítik az egyetemek ezeket a feladatokat?
5. Elégedettek-e az oktatás tartalmával, módszereivel, a számonkérés/értékelés formájával?
6. Az állampolgári kompetencia kérdésköreit érintette a következő kérdéscsoport: egyrészt a társadalmi-politikai kérdésekben való jártasságot, másrészt az állampolgári aktivitást (önkéntes munkában való részvétel és ennek motivációja célozta).
7. A kérdések következő csoportja az értékekkel állt kapcsolatban: a bizalom, a szabadság és egyenlőség, a szolidaritás és a diszkrimináció-mentesség, a munkához/munkafeltételekhez kapcsolódó értékek, az életmódhoz kapcsolódó értékek témaköreiben kérdeztük a hallgatókat.
8. Az utolsó kérdéscsoport a terepgyakorlatok és az elhelyezkedési esélyek összefüggését vizsgálta.

Arra is ki kell itt térnünk, hogy a nemzetközi kutatási anyag összehasonlításának gátat szabott a nemzeti kutatócsoportok háttere, a kutatásban résztvevő intézmények céljai, érdeklődése. Például a spanyol és a magyar kutatócsoportot erőteljesen érdekelték a felsőoktatási intézményekben megjelenő, a hallgatók részvételével működő önkéntes szervezetek. Ezen szervezeteket a magyar kutatócsoport az egyetemek és a helyi közösségek közötti együttműködés olyan sajátos formájának látta, mely a hallgatók számára nem csak tanulási tapasztalatot, hanem az állampolgári aktivitás terepét is jelenti. Ez a tevékenységi forma közel áll a kutatás által elterjeszteni kívánt közösségi tanulási modellhez. A hallgatói önkéntesség Svédországban csak sporadikusan van jelen, így a svéd kutatócsoport a kutatásunk ezen részéhez hasonlót nem tudott felmutatni. A görög kutatócsoportot legfőképp a hallgatók munka-erőpiaci helyzete érdekelte, így elsősorban az egyetemi karrierközpontok tevékenységét látta lényegesnek az egyetem és a közösség kapcsolódási lehetőségei közül. Litván partnerünk a hallgatók terepgyakorlati formáit tekintette kutatása fókuszának. A kutatási beszámolóban emiatt vannak olyan fejezetek, amelyek szinte kizárólag a magyar gyakorlat leírását tartalmazzák, míg más fejezetekben inkább a partner országok tapasztalatairól van szó.

3. A háttér: A felsőoktatás változásai az Európai Unióban 1995-2006 között

Az oktatást érő kihívások az európai országokban és Magyarországon
Az Európai Unió országainak felsőoktatási rendszereit több közvetlen kihívás éri napjainkban. Ilyenek:

- *a globalizáció*, ami az egyes oktatási intézményeket és képzéseket bevonja az oktatás piacán folyó versenybe
- *a tömegképzés*, ami új társadalmi csoportokat von be a felsőoktatási rendszerbe, így komoly kihívást jelent a hagyományos képzések számára, és fókuszba állítja az oktatáshoz való egyenlőtlen hozzáférés kérdését
- *a migráció*, ami új hallgatói kultúrát alakít ki a rendszerben (Kozma 2004).

Az egyetemeknek (adminisztratív, irányítási és gazdasági szempontból egyre bizonytalanabb környezettel kell számolniuk nagyobb elvárásokat támasztva a felsőoktatással szemben. Az oktatás és kutatás nemzetközivé válása a változás leglényegesebb eleme, bár ez Magyarországon még nem érezhető. Az egyetemek szerepe a nem akadémiai világgal szövődő kapcsolatban alakul. A tudás-alapú társadalom mindkét fél számára kihívást jelent, és a hagyományos kapcsolatok átalakítását teszi szükségessé. Ugyanígy befolyásolják az egyetemek és a társadalmi partnerek közötti kapcsolatot a felsőoktatás finanszírozásával kapcsolatos kérdések. Bár az oktatás a közjavak közé tartozik minden európai országban, a finanszírozási problémák miatt egyre több ország egyetemei kénytelenek „vállalkozó egyetemekké" válni (The Bologna Process 2005). Ez Magyarországon egyrészt az új egyetemek tevékenységében jelenik meg, másrészt a költségtérítést fizető hallgatók egyre bővülő létszámát jelenti a felsőoktatásban

Az 1990-es években és a 21. század első éveiben a Közép-Kelet-Európai régió országainak felsőoktatási rendszerei (köztük a magyar felsőoktatási rendszer) nagy mértékű változáson mentek keresztül, ami általánosságban a felsőoktatás modernizációjával, a társadalmi és gazdasági környezet változásával és a „szovjet múlt" örökségével való szakítással függ össze. Az elmúlt 10 évben a felsőoktatásban tanulók száma Magyarországon megnégyszereződött. Az expanzió új felsőoktatási intézmények és oktatási programok megjelenését is jelentette. Új harmadik szintű szakképzési programok (post- secondary képzések), többféle főiskolai képzési program, és új főiskolák nyíltak meg. Az expanzió ugyanakkor a felsőoktatási intézmények közötti minőségi különbségek új formáit hozta létre (Lannert 2001). Manapság a különbségek nem elsősorban a különböző típusú oktatási intézmények vagy programok között vannak, hanem az intézményeken és programokon belül, és mindez a minőséggel áll összefüggésben. Más szóval, bár több hallgató nyer felvételt a felsőoktatásba, eközben csak a hallgatók kisebb hányada fér hozzá a minőségi oktatáshoz, és az egyenlőtlenség tulajdonképpen nagyobb, mint az átmenet előtt volt (Setényi 2000).

Magyarországon a felsőoktatásról szóló viták mindezidáig elkerülték az ezekből a kihívásokból következő témákat, és jórészt másról szóltak az elmúlt években: a finanszírozási kérdésekről, az egyetemi integrációról, az oktatáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségéről, a Bolognai folyamatról, és legutóbb a tandíjról.

Az Európai Unió oktatáspolitikája és új megközelítései

Az Európai Uniónak a tagállamok felsőoktatási rendszerét érintő dokumentumai közül széles körben ismert az Európa Tanács *Lisszaboni Deklarációja* (2000), és a tagországok oktatási minisztereinek Bolognai Deklarációja (1999). A Lisszaboni Deklarációban foglalt stratégia választ keres azokra a kihívásokra, melyek az Európai Uniót érik az ezredfordulón. Ezek a gazdasági növekedés lassulásából, a munkanélküliek, és azon belül is a tartós

munkanélküliek számának növekedéséből, valamint *a társadalmi kohézió problémáiból* fakadnak. A stratégia az európai gazdaságok versenyképességének növelését, a technológiai fejlődés (információs társadalom) és a tudásalapú társadalom fejlődésének elősegítését, valamint a társadalmi kohézió erősítését tűzte ki célul. A lisszaboni stratégia központi gondolata szerint az Európai Uniónak a világ legdinamikusabb és legversenyképesebb tudásalapú társadalmává kell válnia az ezredforduló utáni évtizedben.

Bár a Bolognai deklaráció időben megelőzte a lisszabonit, mégis nyilvánvaló kapcsolat van a kettő között, az összefüggést pedig még tovább mélyítették a *Bolognai folyamatként* ismert későbbi stratégiai irányvonalak. A Bolognai deklaráció 2010-re koherens, kompatibilis és versenyképes *Európai Felsőoktatási Térség* létrehozását tűzte ki célul, amely vonzó mind az európai, mind pedig a más kontinensekről származó fiatalok számára. Az Unió oktatási miniszterei hat akciót hirdettek meg, melyhez még hármat kapcsoltak a 2001-es prágai és a 2003-as berlini találkozón. Ezek:

1. a könnyen érthető és összehasonlítható képzettségek rendszerének alkalmazása
2. a kétciklusú képzési rendszer kialakítása
3. a kreditrendszer létrehozása
4. a hallgatói és oktatói mobilitás elősegítése
5. a minőségbiztosítás érdekében európai együttműködés támogatása
6. a felsőoktatás európai dimenziójának erősítése.

Prágai nyilatkozat (2001):

7. az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek kidolgozása
8. az Európai Felsőoktatási Térség vonzerejének növelése.

Berlini Nyilatkozat (2003):

9. az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség a tudásalapú társadalom két oszlopa.

A Lisszaboni nyilatkozat és a Bolognai folyamat szellemében az Európai Unió politikája az oktatási rendszer, és ezen belül a felsőoktatás hatékonyságát és elszámoltathatóságát állítja a középpontba. Az európai modell mindezidáig az *elefántcsont-torony egyetem* volt, amelynek legfőbb feladata a jövő kutatóinak és tudósainak képzése, ezért az oktatási módszerek a tudás átadására, és a kutatási módszerek elsajátíttatására koncentráltak.

Az új megközelítések egyrészt a *kimenet-szabályozást* pártolják, másrészt bizonyos *kulcs-kompetenciákat* határoznak meg, melyeket az oktatásnak fejlesztenie kell. Az *élethosszig tartó tanulás* vonatkozásában a munka dokumentumok (Implementation of Education and Training 2004) *kompetencián* olyan készségekből, tudásokból, hajlamokból és atttűdökből álló együtteseket tekintenek, amelyek alapvetőek az élet három aspektusában:

1. *A személyes kiteljesedés és fejlődés* a teljes életen keresztül *(kulturális tőke):* a kulcskompetenciáknak képessé kell tennie az embert arra, hogy azon egyéni céljait kövesse élete során, melyeket érdeklődése, vágyai, és a tanulás folytatása iránti vágya jelöl ki a számára.
2. *Aktív állampolgáriság és integráció (társadalmi tőke):* a kulcskompetenciáknak lehetővé kell tenniük, hogy mindenki aktív állampolgárként vehessen részt a közösség életében.
3. *Foglalkoztathatóság (emberi tőke):* a minden egyes ember képessége arra, hogy tisztességes munkát kapjon a munkaerőpiacon.

A kulcskompetenciák áttekintése

Kompetencia	*Definíció*
Kommunikáció anyanyelven	A kommunikáció az a képesség [22], amely által képesek vagyunk gondolatokat, érzéseket és tényeket kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (beszédértés, beszéd, olvasás és írás), valamint arra is képesek vagyunk, hogy számos társadalmi és kulturális szituációban (az iskolában, munkában, otthon és a szabadidőben) megfelelően tudjunk információt cserélni másokkal.
Kommunikáció idegen nyelven	Az idegennyelvű kommunikáció során nagyjából ugyanazokat a kézségeket használjuk, mint az anyanyelvi kommunikáció során: arra a képességre épül, amelynek segítségével képesek vagyunk gondolatokat, érzéseket és tényeket kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (beszédértés, beszéd, olvasás és írás) különféle társadalmi és kulturális szituációkban (a munkában, otthon, a szabadidőben és az iskolában). Az idegennyelvű kommunikációhoz más kézségekre is szükség van, mint például a közvetítésre és a különböző kultúrák megértésére. A nyelvtudás mértéke négy különböző dimenzió között mozog, befolyásolja az, hogy épp milyen nyelvet tanulunk és az is, hogy valaki milyen nyelvi környezetben mozog és milyen örökséggel bír.
Matematikai jártasság-képesség, alapvető természettudományi és műszaki kompetenciák	A matematikai képesség birtokában tudunk összeadni, kivonni, szorozni, osztani és törtekkel bánni mindennapi problémák megoldása érdekében. A hangsúly inkább a folyamaton van, nem az eredményen, inkább magán a tevékenységen és nem a tudáson. A természettudományi képesség arra utal, hogy valaki képes és hajlandó az általa ismert tudás és módszerek alkalmazására a világ és a természet működésének megértése érdekében. A műszaki képesség azt jelenti, hogy valaki a tudását és az általa ismert módszereket a természetes környezet megváltoztatására tudja használni a vélt vagy valós emberi igényeknek megfelelően.
Digitális kompetencia	A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos használatát jelenti a munkában, szabadidőben és a kommunikációban. Ezek a kompetenciák a logikus és kritikai gondolkodáshoz kapcsolódnak, az információk magas szintű menedzselésének képességét és a fejlett kommunikációs készségeket. Legalapvetőbb szinten a számítógép kezelési készségek és multimédiás technológiák használatának képességét jelentik az információk elérésére, tárolására, prezentációjára és cseréjére, valamint az interneten keresztül történő kommunikációra és hálózatokban való részvételre.
Interperszonális és állampolgári kompetenciák	Az interperszonális kézségek minden olyan viselkedési formát magukba foglalnak, amelyek elsajátítására szüksége van egy egyénnek ahhoz, hogy a társadalmi életben hatékony és konstruktív módon részt tudjon venni, és ha arra van

[22] A kompetencia, a képesség, a készség és a jártasság fogalmát itt nem differenciáljuk, mindhárom fogalom kifejezi, hogy valaki, valamilyen tudás birtokában valamit meg tud csinálni.

	szükség, a konfliktusokat fel tudja oldani. Az interperszonális készségekre szükség van a hatékony interakcióhoz két személy között vagy csoportban. A közszférában és a magánszférában is alkalmazzák.
Vállalkozási készségek	A vállalkozásnak aktív és passzív összetevője van, valaki maga kezdeményez változtatásokat, ha valaki a külső tényezők által létrehozott újításokat el tudja fogadni és támogatni tudja. A vállalkozás azt jelenti, hogy valaki vállalja a felelősséget a cselekedeteiért attól függetlenül, hogy azok negatívak vagy pozitívak, ide tartozik a stratégiai látásmód fejlesztése, a célok kitűzése és végrehajtása, valamint a siker általi motiváltság.
Kulturális önkifejezés	A kulturális önkifejezés a gondolatok, tapasztalatok, és érzelmek kreatív kifejezésének a hangsúlyozását jelenti a médiában, a zenében, az irodalomban és a művészetekben.

Más nemzetközi szervezetek dokumentumaiból is idézünk, álljon itt az OECD oktatással foglalkozó munkabizottságának meghatározása a kulcskompetenciákról (Rychen – Salganik 2000).

- *Kommunikációs készségek*. A nyelvi készségek elsajátításának szintjét csaknem minden komplex kompetencia integráns részének kell tekintenünk.
- *Értékek és érték-orientációk*. Az értékrendet a kompetencia általános alapjaként vagy komponenseként szemléljük
- *Motiváció*. Bármely cél vagy elvárás teljesítéséhez nélkülözhetetlen előfeltétel a motiváció, és ezért bármely kompetencia alkotó elemének kell tekintenünk, és nem szemlélhetjük egyszerűen egy önálló kompetenciának.
- *Kritikus gondolkodás*. Más kognitív komponensekkel együtt a kritikus gondolkodás a kompetenciák kialakulásához nélkülözhetetlen mentális struktúrákhoz tartozik.
- *Terület-specifikus kompetenciák*. A terület-specifikus kompetenciák különböző társadalmi ügyekhez vagy sajátos foglalkozásokhoz nélkülözhetetlenek, egyes esetekben betagolódnak az általános/több kompetenciához egyként tartozó/átfogó kompetenciákba. Koncepciós szempontból érdemes különbséget tennünk, bár a gyakorlat szempontjából e distinkció lényegtelen lehet.
- *Személyes tulajdonságok*, mint amilyen az őszinteség, az integritás, a lojalitás. Ezek hozzájárulnak a hatékony cselekvéshez, és ezért a kompetencia komponenseinek tekinthetjük őket.
- *Személyes jellemzők,* mint amilyen például a pozitív önértékelés. A másik példa a csoportban való sikeres együttműködés képessége, ami lehetővé teszi például, hogy az egyén magabiztosan tevékenykedjen, és ezért esetleg hasznosabb, ha más kompetenciák elégséges szintű elsajátításának eredményeként szemléljük.

Tárgyunk szempontjából fontos kiemelnünk, hogy a fenti dokumentumok olyan komplex kompetenciákat határoznak meg, amelyek nem pusztán a tudásokat és készségeket, hanem az értékeket és attitűdöket is magukba foglalják. Az oktatás során elsajátítandó kompetenciák tehát egyszerre szolgálnak a társadalmi integráció eszközeként a munkaerőpiacon és a közösségekben, melyeken keresztül az egyén a társadalom egészéhez kapcsolódik, állampolgárként illetve honfitársként, munkatársként, szomszédként, barátként és családtagként. A kompetenciák puszta áttekintése is világossá teszi, hogy ezen kompetenciákat nem lehet pusztán az iskolapadban elsajátítani. Az ezek kialakításához nélkülözhetetlen oktatási módszerek - *„innovatív pedagógiák”* (vagy más szóval aktív tanulási stratégiák) - támogatása is explicit célja annak az európai politikának, mely célul tűzi

ki a „az élethosszig tanulás közös európai területének” létrehozását. Sokféle módon lehet ezt a célt elérni: ezek közül néhányat (projekt-alapú tanulás, munka-alapú tanulás, tanuló körökben szervezett tanulás, iskolák és az önkéntes vagy gazdálkodó szervezetek közötti tapasztalatcserék) a releváns uniós stratégiai dokumentumok meg is neveznek (European Commission 2001).

4. Az egyetem és a közösség kapcsolata

A partner országok kutatócsoportjainak beszámolóiból az egyetemek és a helyi közösségek, illetve a társadalom közötti viszony tekintetében akövetkező problémák és dilemmák rajzolódtak ki:

- az egyetem és a piac: az egyetem piacosodása és az egyetem termékeinek piacosítása
- az egyetem szerepe a társadalmi problémák megoldásában, és ezzel szoros összefüggésben
- az egyetem és a politika (politikai küzdőtér) viszonya
- az egyetemnek a demokrácia fejlesztésében és az állampolgári nevelésben betöltött szerepe
- az egyetem és az állam viszonya, a finanszírozási kérdések.

A felsőoktatási intézmények küldetése a társadalomban

Az egyetem társadalmi küldetéséről és a felsőoktatásnak a hallgatók állampolgári nevelésében betöltött szerepéről a partner országok mindegyikében találtunk hivatalos megnyilatkozásokat. Az OECD oktatási minisztereinek athéni találkozóján (2006. június 27-28.) [23] például Marietta Giannakou, a Görög Nemzeti Oktatási és Vallásügyi Minisztérium vezetője (és a szeminárium vezetője) záróbeszédében megerősítette:

> „A felsőoktatás kettős mandátummal bír: egyrészt elő kell segítenie a demokrácia, a tolerancia és a társadalmi kohézió fejlődését; másrészt a gazdasági növekedést a tudás és készségek létrehozásával. A megreformált felsőoktatást a három kulcsszereplő – az állam (mely biztosítja mindenki számára az oktatáshoz való hozzáférést), a társadalmi partnerek, valamint a tudásalapú gazdaság és társadalom – közötti együttműködés alapozza meg.”

A miniszterasszony rámutatott arra is, hogy a felsőoktatás egyre inkább nemzetközivé válik az olyan eszközökön keresztül, mint a Bolognai folyamat és az OECD tevékenysége. A felsőoktatásnak a demokrácia építésében betöltött szerepe ugyanígy valamennyi vizsgált ország oktatási törvényében szerepel, Svédországban például a következőképpen:

> „Az állam… fenntartja a felsőoktatási intézményeket 1. a tudományos vagy művészeti eredményeken, valamint a bizonyított tapasztalatokon nyugvó oktatás, és 2. a kutatás és művészeti fejlődés és a fejlődés más formái érdekében. A felsőoktatási intézményeknek együtt kell működniük a helyi közösségekkel, és informálniuk kell a közösség tagjait tevékenységükről.” [24]

[23] http://www.oecd.org/site/0,2865,en_21571361_36507471_1_1_1_1_1,00.html

[24] Svéd Felsőoktatási Törvény, 1992:1434, idézi Marie-Louise Sandén: CIVICUS Literature Review. Report from Sweden. 2005. www.civicus.lt

Illetve:

> „A felsőfokú alapképzésnek a tudás és készségek elsajátításának elősegítésén kívül képessé kell tenniük a hallgatókat a független és kritikus gondolkodásra, a problémamegoldásra, a tudás és az oktatási terület fejlődésével való lépéstartásra."[25]

Ugyanakkor ezek a politikai, illetve törvényi megnyilatkozások nem vezetnek nyilvánvaló eredményekre a gyakorlatban. Svédországban például már az 1960-as évektől számos tanulmány született az egyetemek és a svéd társadalom közötti együttműködés fontosságáról, de e tanulmányok általában az egyetemek, és a piac közötti kapcsolatról szóltak. Ebben a kapcsolatban az egyetemeket az az érdek vezérelte, hogy képzésüket közelebb hozzák a munkaerőpiac elvárásaihoz, a piaci szereplőknek viszont alapvető érdeke volt a kutatási eredmények minél gyorsabb hasznosítása.

A magyar felsőoktatási törvény az egyetemek, és a közösség közötti kapcsolatról nem szól, a hallgatók állampolgári kompetenciájának fejlesztéséről általánosságban a következőket írja:

> „A törvény célja:
> f) a hallgatók felkészítése a nemzeti, az európai és egyetemes értékek megismerésére, vállalására, az általános műveltség elmélyítésére, az autonóm gondolkodásra, a szociális és morális kérdések iránt nyitott gondolkodásra, a civil társadalommal való együttműködésre, a szakmai és értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre." [26]

Az egyetemek küldetéséről igazán eleven vita csak Litvániában alakult ki. A vitát az is motiválta, hogy az egyetemek társadalmi küldetéséről szóló érvelés, a társadalom ügyeiben való szerepvállalás az egyetemi elitet a politikai küzdőtérre sodorta.

> „Az egyetemek társadalmi elkötelezettsége… valódi kihívás, különösen egy poszt-szovjet valóságban, amely az egyetemek és a közösség, az egyetemek és az állam közötti rendellenes viszonyt örökölte, mely tiltotta a kritikus gondolkodást, és az oktatásra a tanítás és a személyiségfejlődés indoktrinált értelmezéseit kényszerítette rá" (Juratie és társai 2005)

Az egyetemek társadalmi szerepének kulcskérdése a politikai küzdőtérhez fűződő viszony, a svéd oktatáspolitikai dokumentumokban is megjelenik. A felsőoktatási rendszer és a környező közösségek közötti kapcsolat szintén hosszú ideje témája a svéd oktatáspolitikának. A svéd Felsőoktatási Tanács legutóbbi, 2004-es beszámolója a következő célokat határozza meg a felsőoktatás számára:

- együttműködés a demokrácia fejlesztése érdekében
- együttműködés a tudomány fejlődése és a növekedés érdekében
- együttműködés a jobb oktatás érdekében. [27]

Az együttműködésnek viszont fontos aspektusa, hogy az *egyetemek függetlenségének* változatlanul fenn kell maradnia, és nem várható el az egyetemektől valamennyi társadalmi probléma megoldása. A beszámoló másik, témánk szempontjából fontos pontja, hogy a *közvéleményt* gyakran kihagyják az együttműködésről szóló vitákból. Az együttműködés középpontjában pedig mindenek felett a piac, és a gazdaság áll. A beszámoló szerint ez valószínűleg azért van így, mert a közvélemény meglehetősen megfoghatatlan csoport, és a

[25] ugyanott.
[26] 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról, 2.§, f. pont.
[27] Högskolan samverkar, 2004, p. 17. idézi: Marie-Louise Sandén (2005).

tudományos ismeretterjesztés ma már nem élvez elsőbbséget az együttműködés más formáival szemben, mint a múltban.

A svéd dokumentum ugyanakkor rámutat, hogy a felsőoktatási intézmények és a közösség között a kapcsolatok nem formalizáltak, és emiatt esetlegesek, sporadikusak. A kitétel, hogy az együttműködésben a közösségnek is érdekeltnek kell lennie, arra utalhat, hogy nem teljesen az egyetemeken múlik a közösséggel való együttműködés sikere vagy megléte. Az együttműködés legnyilvánvalóbb formái tehát a kutatás-fejlesztéshez (K+F) kapcsolódnak. *Kiemelendő, hogy a szociális képzések minden vizsgált európai országban szorosan együttműködnek a helyi szociális szolgáltató rendszerekkel, ami nem csak a terepgyakorlatok szervezéséből áll, hanem szolgáltatásfejlesztési projektek közös tervezéséről és kivitelezéséről is szól.*

A *szakképzésnek* a felsőoktatás funkciói közé kerülése magával hozza, hogy a képzés és a munkaerőpiac szükségletei közötti összefüggés a felsőoktatással kapcsolatos viták, és az oktatáspolitika központi témáinak egyikévé vált. Már csak azért is, mert a legtöbb európai országban a fiatal diplomások munkanélkülisége, a diplomák értékvesztése igen komoly gondot okoz, és középpontba állítja a foglalkoztathatóság szempontjait. Így ez a kérdés valamennyi, a kutatásban résztvevő ország felsőoktatásának egyik kulcskérdése. Leginkább a görög oktatáspolitika állítja középpontba az egyetemek és a közösség közötti együttműködés eme vonatkozását (Tzillas és társai). Az oktatás és munkaerőpiac közötti harmónia megteremtésének kulcsintézményei az egyetemek karrierközpontjai, melyek minden vizsgált országban megjelentek, és például Görögországban, Spanyolországban kiemelkedő jelentőségre tettek szert. Magyarországon ezek a szervezetek tudomásunk szerint még nem szereztek kiemelkedő jelentőséget.

Úgy tűnik, hogy az egyetemek szerepéről szóló vita során a vizsgált országokban éppúgy szembekerültek egymással a munkaerő-piaci kívánalmakra és a humán értékekre – például az aktív állampolgáriságra vagy a társadalmi kohézióra – hivatkozó eszmék, ahogy az Európai Unió dokumentumaiból is egyre inkább kimaradnak a társadalmi kohézió nem munkaerő-piaci vonatkozásai, hogy mindent elsöprő prioritásként kerüljön előtérbe a gazdasági növekedés és a munkanélküliség leküzdésének célrendszere. Ahogy egy - svéd kollégánk által idézett – mű egyik fejezetcíme jelzi a két érték- és célrendszer közötti ellentét a gazdasági prioritás híveinek szempontjából „az utópia és a gazdaság között" feszül. Persze, erről nem szokás beszélni, az Európai Unió és a tagországok oktatáspolitikája nem mondhat le nyíltan azon értékek képviseletéről, amelyek a fejlett nyugati polgári demokráciákat vezérlik. Gondolunk itt a felelős, aktív állampolgáriság értékeire. De nyilván ennek az ambivalenciának is köszönhető, hogy az aktív állampolgáriság terjedését elősegítő törekvések (az időnkénti kampányok ellenére) csak sporadikusan vannak jelen a vizsgált országok gyakorlatában.

Arról sem szabad elfelejtkeznünk, hogy a szűkebb és tágabb közösség finanszírozóként is jelen van az egyetemek életében. Ez a probléma élesen került elő a kutatásban résztvevő újonnan csatlakozott országokból származó beszámolókban éppúgy, mint a görög beszámolóban. A finanszírozással kapcsolatos kérdésekről így fogalmazott egy igen kritikus litván egyetemi oktató:

> „Az egyetem, mint intézmény nagyrészt az állami pénzek megszerzésével foglalkozik. Ha nincs pénz – munkád sincs. Jó lenne, ha az egyetemnek a működésének lényegét, a társadalom problémáinak megoldásához nyújtott segítséget nem kellene mindenek előtt bevételi forrásként kezelnie."

Az egyetemek és az oktatók elképzelései az egyetem társadalmi küldetéséről

Áttekintve a projektben résztvevő országok egyetemeit, látható, hogy csak a nagy ambíciókkal rendelkező, erősen fejlődésorientált egyetemeknek van *küldetésnyilatkozatuk.* Ezek közül is kiemelkedik a Maastrichti Egyetem, amely 2004-ben dolgozta ki tízéves stratégiáját a fakultás tanárainak, az egyetem hallgatóinak, külső szervezeteknek, sőt középiskolásoknak (leendő egyetemistáknak) a bevonásával. Az egyetem küldetésének központi értéke a *tehetség és alkotókészség*. Jövőképében az egyetem nemzetközi jellegét kívánja elsősorban fejleszteni, a képzések nemzetközi akkreditációját is támogatja, segíti. A hosszú dokumentumból (www.unimaas.nl) csak néhány mondatot idézünk. „A Maastrichti Egyetem nemzetközi egyetem, mely a következő célokat tűzi maga elé:

- „európai mércével mérve csúcsminőségű, más egyetemekétől különböző, diplomát adó képzések együttese
- a kutatási témák egy meghatározott körében magas minőségű kutatási központ
- aktív együttműködés vállalatokkal és intézményekkel
- hozzájárulás a régió, és abban Limburg tartomány fejlődéséhez.

Jövőkép. Az ebben a stratégiai programban meghatározott irányvonalak azon a felelősségen alapulnak, melyet a Maastrichti Egyetem a holland és az európai közösség iránt érez. A tudás egyike a holland és az európai társadalom legfontosabb javainak."

Az igen ambíciózus egyetemek közül még két svéd egyetem küldetésnyilatkozatát idézzük:
A Lundi Egyetem küldetésnyilatkozata kijelenti: Svédországban az egyetem kiterjedt együttműködést folytat az országos és regionális kulturális és üzleti közösségekkel, a kormány intézményeivel és szervezeteivel.A Lundi Egyetem védjegye a demokratikus filozófia, a kritikai gondolkodás, a globális környezet iránti felelősség, valamint az etnikai és társadalmi különbség iránti érzékenység. A Lundi Egyetem számára az olyan értékek is fontosak, mint a humor, az újítás és a humanista szempont. A Mälardalen Egyetem így vall küldetéséről:

> „A Mälardalen Egyetem magas nemzetközi elvárásokat teljesítő oktatást kínál és kutatásokat végez a mérnöki tudomány és technológia, a természet- és társadalomtudományok, a szociális és segítő tudományok területén.
> Vezérlő elvei:
> - A magas nemzetközi elvárásoknak eleget tevő oktatás és kutatás, ami hozzájárul a Mälardalen régió fejődéséhez.
> - A kutatás legújabb eredményein alapuló kompetenciák a nézőpontok gazdag tárházával a fenntartható közösség alapjainak fejlesztése érdekében.
> - Multidiszciplináris együttműködés az oktatási és kutatási kapcsolatokban.
> - Aktív kölcsönhatás az oktatás és a kutatás között.
> - Aktív kölcsönhatás az akadémiai, piaci és köz-szektor között.
> - Olyan újító oktatási módszerek, melyek közvetlen kapcsolatot létesítenek a hallgatók, tanárok és kutatók között."

A spanyol egyetemek közül az Opus Deihez szorosan kötődő magánegyetemnek, a Navarrai Egyetemnek a küldetésnyilatkozatát idézzük:

> "A Navarrai Egyetem arra törekszik, hogy minden tevékenységében megjelenjen annak az eszmének a lenyomata, hogy a munka az emberi lényeknek az anyagi világ

feletti uralmát bizonyítja. A munka az emberi fejlődés eszköze, a kötelék ember és ember között, és alapvető módja az emberiség haladásához való hozzájárulásnak."

Összehasonlításként álljon itt egy idézet a szintén Navarrai Állami Egyetem küldetésnyilatkozatából:

> „A Navarrai Állami Egyetem küldetése, hogy felkészítse az új nemzedéket a XXI. század kihívásaira. Ezért mindent megtesz azért, hogy a lehető legjobb eredményeket érje el a tanításban és a kutatásban. Nemzetközi elhivatottsága azt jelenti, hogy különös erőfeszítést tesz az Európai Unió összefüggés-rendszerébe való integrálódás érdekében."

A fejlődésorientált egyetemek küldetésnyilatkozatai tehát általában a kutatás és oktatás nemzetközi minőségi normáira, a helyi és regionális közösségek fejlődési szükségleteire, az európai felsőoktatási térségbe való bekapcsolódásra hivatkoznak küldetésük és jövőképük kidolgozása során.

A nyolc magyarországi nagy egyetem közül csak egynek volt világos küldetésnyilatkozata (Corvinus Egyetem), de ez is főleg egy hivatás elitjének a képzését tekintette fő feladatának, illetve ezt a tradíciót kívánta tovább folytatni:

> „A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem oktatásra orientált kutatóegyetemként definiálja magát, ahol az oktatók tudományos teljesítménye nemzetközi mércével mérhető, a hallgatók pedig a hasonló profilú egyetemekkel azonos tudástartalmú és nemzetközileg is a legjobb iskolák által elismert diplomát szerezhetnek. A BKÁE döntő szerepet tölt be szakterületein a hazai felsőoktatás minőségének meghatározásában és fejlesztésében. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem stratégiai célja, hogy az eddig elért eredményekre alapozva a következő 3-5 évben az európai élvonalhoz tartozó, hatékony tudományegyetemmé váljon." (www.bke.hu)

A másik egyetem, amely világos küldetésnyilatkozattal rendelkezett, a Közép-Európai Egyetem (Central European University) volt, amely nemzetközi magánegyetem, és csak nemrég nyerte el a magyar akkreditációt.

> „Intézményünk multikulturális jellegéből adódóan teret nyújt különböző, sőt néha ellentétes álláspontok találkozására, elősegítve ezzel a helyi és egyetemes érdekek, illetve a szellemi és gyakorlati kihívások közötti határvonal és átjárhatóság elmélyült megértését diákjaink számára. Hallgatóinknak az itt megszerzett magas szintű tudás és szakértelem lehetőséget teremt arra, hogy fontos munkaköröket töltsenek be a tudományos élet különböző területein, valamint kormányzati és nem kormányzati szektorokban. Számos nálunk végzett diák helyezkedett el nemzetközi szervezeteknél, kutatási intézetekben, ENSZ szervezeteknél, valamint az üzleti világban." (www.ceu.hu)

A miénkhez hasonló tapasztalatokról számoltak be litván kollégáink (Zdanevicius 2006) az egyetemek küldetésnyilatkozataival kapcsolatban. Ezek – ha szó esik róluk egyáltalán - általában nagyon rövidek és sematikusak. Egyetlen kivételt találtak, a Siauliai-i Egyetem küldetésnyilatkozata némileg másként fest: elsődleges céljának tekinti a helyi környezetbe való beilleszkedést, és annak kulturális, társadalmi és gazdasági fejlesztésének ösztönzését. A kis egyetem Litvána északnyugati részén működik. A régió elszigeteltnek

mondható, nem lévén más felsőoktatási intézmény a környéken. Vezető szerepet igyekszik elfoglalni a régióban, és különlegesen nagy hajlandóságot mutat az aktív szerepvállalásra a környező társadalom problémáinak megoldásában. Az egyetemen különféle projekteket szervez, amelyekbe megpróbálja bevonni a közösség tagjait is. Ahogy egy tájékoztatóból megtudtuk, az egyetem eléggé kedvező eredménnyel teljesíti céljait. Siauliaiban létezik egy közösségi ház, mely együttműködik az egyetemmel, és így kulcsfontosságú szerepet játszik a közösségi ügyekben. Vezető regionális szerepéből adódóan arra biztatja a hallgatókat, hogy vegyenek részt a közösség életében, és hallgatóik egy hányada részt is vesz az önkormányzati munkában. Másrészről azonban ez az együttműködés a diákok részéről korlátozott az egyetemi számonkérések mennyisége miatt. Közösségi tanulási kurzusok vannak, amelyek újfajta kapcsolatot jelentenek az egyetem és a közösség, illetve a civil szervezetek között. De – ahogy az egyetem egyik oktatója elmondta - a közösségi tanulás kurzusok hatékonyságának növeléséhez szükség lenne egy szervező központra, mely felelősséget tudna vállalni a különböző adminisztratív feladatokért.

Hazánkban a felsőoktatás vezetői között is vitatott kérdés, hogy szüksége van-e az egyetemeknek küldetésnyilatkozatra vagy a jövőt meghatározó stratégiára. Egyik nagyhírű professzor interjúalanyunk például megkérdőjelezte, hogy ilyesmire szükség lenne. A küldetés nyilatkozatok megjelenését azzal magyarázta, hogy a felsőoktatásban megjelentek az amerikai típusú, eredetileg a gazdasági szervezetek számára kidolgozott minőségbiztosítási formák.

A felsőoktatást érő kihívások és az egyetemek átalakulása azonban óhatatlanul szükségessé teszik a jövővel kapcsolatos stratégiai döntések kidolgozását. Az egyetem ma már nem az, ami húsz-harminc évvel ezelőtt volt. Ahogy a felsőoktatással foglalkozó szociológiai kutatásokból (Kozma 2004) tudjuk, a szakképzési funkció a középfokú oktatásból a felsőoktatás repertoárjába került, míg az elitképző funkciót is az egyetemek Ph.D. programjai biztosítják. Közben pedig egyre fontosabbá válik az egyetemek szerepe a szakemberek továbbképzésében.

A megkérdezett magyar oktatók jó része szintén semmiféle elképzeléssel nem rendelkezett arról, hogy milyen küldetése van annak az egyetemnek, amelyben dolgozik. Ezzel a tapasztalattal azonban nem állunk egyedül, hiszen svéd és litván kollégáink is ugyanerről számoltak be. Viszont kérdezettjeink között többen voltak, akik nagyon világos elképzelésekkel rendelkeztek a saját küldetésükről vagy arról, hogy ennek milyennek is kellene lennie:

„Oktatóként és kutatóként számomra az egyetem legfőbb feladata nyilván az, hogy kritikaig ondolkodásra neveljen, erre serkentse a résztvevőket. Mind az oktatókat, mind a kutatókat, mind a diákokat, tehát mindenkit, aki az egyetemi közösség tagja. Számomra az egyetem, „az universitas" mindenképp egy olyan hely, amelynek a szellemisége mindig az új keresése, a kritikai gondolkodás ápolása, fenntartása, tehát egy olyan hely, ahol folyamatosan el lehet gondolkodni a világ dolgairól, az életünkről, ráadásul egy közösségben lehet elgondolkodni. Tehát az én számomra igazából ez az egyetem, és ez azt is jelenti, ami ehhez közvetlenül kapcsolódik, hogy hogyan lehet jobb mindaz, ami körülöttünk van. Hogyan tudhatnánk többet erről, és hogyan tudnánk úgy dolgozni, tanulni, és olyan emberré válni, hogy képessé váljunk jobbá tenni a világot. Ez egy nagyon szép idealista elképzelés, de szerintem az érdemi tanulás vagy tanítás, kutatás erre kellene, hogy irányuljon. És ilyen értelemben szerintem az egyetem továbbra is a nevelés terepe. Tehát az eddigi tizenegy éves oktatói tapasztalatom alapján azt látom, hogy az egyetemen úgy gondolják, hogy mi már nem nevelünk, mert itt már kész felnőtt emberek vannak. Tizennyolc évesen idejönnek és huszonnégy évesen elmennek, és ezek az emberek már nem változtathatók, nem

befolyásolhatók, mert kész felnőtt emberek...” (magyar egyetem docense, több civil szervezet aktív tagja)

> „Mindenekelőtt olyanokat képezni, akik igyekeznek többféle aspektusból közelíteni a dolgokhoz és erre nem csak hajlandók, hanem ez valahogyan a részükké is válik. Olyan hallgatókat, akik veszik a bátorságot arra, hogy többféle aspektusból tekintsenek a dolgokra. Nekem a tanítással az volna a fő célom, tehát azt szeretném, ha kritikusan jönnének a hallgatók, és megdolgoztatnák az én agyamat is azzal, hogy kérdéseket tesznek fel.” (magyar felsőoktatási intézmény docense)

Egy másik interjúalany megjegyzi, hogy a magyar egyetemek olyanok, mint a régi szocialista nagyvállalatok, melyek csak arra koncentráltak, hogy megszerezzék az állami forrásokat, kielégítsék munkavállalóikat, és így elkerüljék a nyílt konfliktust. A hallgatók, és az ő érdekeik a legutolsók, amiket az egyetemi döntéshozók tekintetbe vesznek. A magyar kérdezettek kritikai megnyilatkozásaiból a következő kép alakult ki a magyar felsőoktatásról:

1. A magyar felsőoktatási rendszer intézményei a felsőoktatási elit/menedzsment irányítása alatt álló állami vállalatok, amelyek önálló küldetéstudattal nem, vagy csak korlátozottan rendelkeznek. Partnerük, illetve vásárlójuk a központi költségvetés, következésképpen közösségi küldetésüket az állami direktívák formájában, illetve az állammal folytatott érdekegyeztetésben találják meg. Ennek következtében a küldetésnyilatkozat fogalmát nem ismerik és nem alkalmazzák.
2. Bár sokat beszélnek a felsőoktatás szereplői az új kihívásokról és követelményekről, melyek az ún. Bolognai folyamatból, az Európai Unióhoz való csatlakozásból fakadnak, a politika és a végrehajtás láthatóan szűklátókörűnek és alacsony hatásfokúnak bizonyult. Az állami intézmények a központi direktíváknak engedelmeskedtek, illetve a bürokratikus koordináció mechanizmusainak szellemében jártak el. A Bolognai folyamathoz való csatlakozás nem belső érdekekek, hanem külső, éspedig központi irányítási kényszerek mentén valósult meg, de az érdekeit követő markáns csoportok híján ez lényegében „rendi ellenállást” eredményezett.
3. A hazai felsőoktatási intézmények és oktatáspolitikusok az állampolgári nevelést nem tekintik a felsőoktatási rendszer integráns részének valószínűleg főként a múltbéli tapasztalatok, nevezetesen az indoktrinációtól való félelem miatt. Másik lehetséges magyarázat az, hogy az állam ezt nem rendeli meg tőlük, a közösségi igény pedig számukra csak az állami megrendelésen keresztül jelentkezik.
4. Bár léteznek meglehetősen hatékony stratégiák, az egyetemek és a helyi közösségek közötti párbeszéd megteremtésében és fenntartásában, ezek azonban – bár a rendszer sok pontján megtalálhatók – csak egyes hallgatók, tanárok és kis csoportok erőfeszítéseit jelentik, de az intézmények vagy tanszékek szintjén nincsenek koncentrált erőfeszítések az újító törekvések stratégiává formálására. A helyi közösséggel való kapcsolat magánérdek és nem intézményi.

Miközben az egyetemek nem tesznek túl nagy hangsúlyt küldetésnyilatkozatuk meghatározására, vannak olyan kivételes képzések és tanszékek, melyeknek van elképzelése a megfelelő oktatási gyakorlathoz nélkülözhetetlen oktatási filozófiáról. Egyikük, egy szociálpolitika tanszék így fogalmazza ezt meg a kibocsátási követelményeken alapuló tantervében:

> „Arra törekszünk, hogy olyan szakembereket képezzünk, akik tudatosan elkötelezik magukat a demokrácia, a társadalmi igazságosság és a társadalmi szolidaritás ügye mellett, s akik az egyének és közösségek jólétének előmozdítását, az egyének és közösségeik öntevékenységre, autonómiára való képességének

kibontakoztatását tartják legfőbb hivatásuknak. A színvonalas szakmai munka, a társadalmi változásokhoz alkalmazkodni és kritikailag viszonyulni tudó képzés érdekében széleskörűen tájékozódunk a szakma hazai és külhoni fejlődéséről. Igyekszünk minél jobban megismerni - saját kutatások segítségével is - a magyar társadalmat, az itt zajló változásokat, az újonnan megjelenő szociális szükségleteket." (tanszéki honlap)

Kapcsolat az egyetem és a helyi közösség (üzleti vállalkozások, önkormányzati intézmények, állami és civil szerveződések) között

Ahogy a litván kollégák (Zdanevicius 2006) leírták, a helyi közösség és az egyetemek közötti együttműködésnek a következő három formája a legelterjedtebb:

- együttműködés a közösséggel, illetve annak intézményeivel, amelyek a hallgatók terepgyakorlatához biztosítanak helyet
- kapcsolat a közösséggel oktatási tevékenységek kapcsán (műhelyek, konferenciák, bemutatók, előadások, egyetemi események, stb.)
- közös célok érdekében létrehozott formális együttműködések.

A sorrend ez esetben azt is jelenti, hogy az első típus a legelterjedtebb, míg a harmadik a legkevésbé. A hallgatói gyakorlatokat ők is – mint a projektben résztvevőkutatócsoportok többsége – erős kritikával illették, szervezetlenségük, koncepciótlanságuk, a támogatás és a szupervízió hiánya miatt. A görög kutatócsoport (Tzillas és társai) az egyetemek és a helyi közösség közötti kapcsolat új és hatékony formájának elsősorban az egyetemek karrierközpontjait tekintette. A karrier irodák színes szolgáltatási palettával jöttek létre. Feladataik közé a következők tartoznak:

- segítik a vézős és a már végzett hallgatókat az alapképzéssel összefüggő ügyekben
- információt nyújtanak a továbbképzési lehetőségekről belföldön és külföldön
- információt nyújtanak az intézmények és kutató szervezetek szakképzési, intenzív és kutatási programjairól
- karrier-tanácsadást nyújtanak a hallgatóknak
- informálják a jelentkezőket a megüresedett állásokról, továbbá a vállalkozásokat a munkát kereső végzős hallgatókról, azok jellemzőiről
- segítik az egyetemi intézetek, a hallgatók, a pénzügyi és társadalmi partnerek kutatási tevékenységét Görögországban és a nemzetközi kapcsolatok keretében.

A magyar egyetemek rendszerint nem tekintik önmagukat a környező helyi közösség integráns részének, vagy amennyiben igen, ez a provincialista szűklátókörűség melegágya. Továbbá nem érzik magukat felelősnek hallgatóik jövőjéért. Mivel nem függnek végzett hallgatóiktól, és a vállalkozások adományaitól, hiszen az állam finanszírozza őket, nem is minden esetben ápolnak szoros kapcsolatokat a környező közösséggel. Ez alól csak a kis vidéki főiskolák kivételek, melyeknek létrejöttében nagy szerepe volt a helyi szempontoknak és intézményeknek, és ezért szoros összefonódás figyelhető meg a felsőoktatási intézmény vezetése és a helyi intézmények vezetői között.

Interjúalanyaink szerint a nagy egyetemek olyan kiemelkedő presztízzsel rendelkeznek az egyébként a számukra otthont adó településen, hogy a helyi intézmények és vállalkozások vezetői megtiszteltetésnek tekintik, ha megkeresik őket az egyetem részéről, és rendszerint eszükbe sem jut „megrendeléseket" adni az egyetemi képzéseknek. Ez is egyike a múlt örökségeinek. A helyi környezet még mindig nem a munkaerőpiac igényeit kielégítő intézménynek, hanem az elit képzésének színhelyeként tekint az egyetemekre. Ebben a viszonyban az egyetemek döntéshozói sem gondolják, hogy többet kellene tenniük a helyi közösségért, a közjó fejlesztéséért, mint amit eddig is tettek. Emiatt ritkán működnek a helyi

közösségnek szolgáltatásokat nyújtó tudásközpontokként, a helyi konfliktusokban vagy problémákban tanácsadó fórumként. Az egyetemeknek Magyarországon egyszerűen nem érdeke az együttműködés.

A magyar felsőoktatásról szóló publikációkban igen kevés szó esik az egyetemek és a helyi közösségek vagy a társadalmi partnerek (gazdasági szervezetek, önkormányzati intézmények és civil szervezetek) kapcsolatáról. Az egyetemek elenyésző kisebbsége vesz részt közös projektekben, például a Corvinus Egyetem, amely a Magyar Olimpiai Bizottsággal kötött együttműködési megállapodást az olimpikonok képzésének támogatására, a Miskolci Egyetem, mely a General Electrics Hungary vállalattal hozott létre oktatási és kutatási együttműködést, a Szegedi Egyetem, mely konzorciumi partnerként vesz részt az eSzeged programban a Siemenssel és a Szeged Városi Önkormányzattal, vagy a győri Széchenyi István Egyetem az Audival való együttműködése jó példák. Ilyen jellegű együttműködések Európa-szerte léteznek az egyetemek és a társadalmi partnerek között. Az együttműködések terjedését elősegítik az uniós fejlesztési pályázatok, például a Regionális Operatív Programok keretében létrejött fejlesztési megállapodások. Van tehát néhány jó példa a képzés és a közösségi partnerek közötti partneri együttműködésre, főleg olyan tanszékek esetében, melyek kiemelkedő kutatási tevékenységet végeznek. Körülbelül egy tucat ilyen partneri együttműködési szerződés lehet országszerte.

Néhány multinacionális cégnek vannak oktatással kapcsolatos programjai nagyvárosokban, ahol telepeik vagy üzemeik vannak. Ezek közül vannak olyanok is, amelyek együttműködnek helyi iskolákkal, non-profit szervezetekkel és egyetemekkel, de az egyetemek hozzájárulása ezekhez minimális (lásd például a General Electrics „Nyitott ajtók" programját Észak-Magyarországon).

Ugyanígy az olyan újító képzések, mint például a gyakorlat-orientált tantervvel rendelkező szociális képzések, nem engedhetik meg maguknak az elzárkózást, ezért igen kiterjedt kapcsolatokat ápolnak a helyi környezet intézményeivel. A szociális felsőoktatás angolszász, ezen belül is elsősorban amerikai minták alapján épült fel – a kelet- és közép-európai országokban általában a rendszerváltással egyidőben (az 1990-es évek elején) – és emiatt igen nagy szerepet játszik a képzések curriculumaiban a gyakorlat és a szakmai etika. Így a szociális felsőoktatásban egyértelműen megjelenik a szakmai gyakorlat közösségi elkötelezettsége.

Terepgyakorlat – munkatapasztalat-szerzés

Ahogy a kutatásban résztvevő országokról szóló beszámolók szinte mindegyike megjegyezte, a legtöbb felsőoktatási intézmény számára *a tevékenységből tanulás* (learning by doing) még nem intézményesült, és ezért nem is elérhető a hallgatók nagy része számára. Az egyetemeken belül születő civil kezdeményezések pedig gyakran csak egyéni kezdeményezések maradnak, és nem kapcsolódnak az egyetemi tananyaghoz. A svéd Felsőoktatási Tanács 2004-es beszámolója kiemeli, hogy a felsőoktatásban tanulóknak csekély lehetősége van a környező közösséggel kapcsolatba kerülni. Rámutat, hogy az egyetemeknek több lehetőséget kellene biztosítaniuk a hallgatóknak a terepgyakorlat végzésére.

A görög kutatócsoport (Tziallas és munkatársai) összhangban a görög felsőoktatás-politikai dokumentumokkal – megállapítja, hogy a felsőoktatás fejlesztési programok mindenek előtt és felett a munkaerőpiac és az oktatás közötti jobb megfelelést igyekszik elősegíteni, és e cél mögött a felsőoktatás szocializációs funkciója háttérbe szorul. A terepgyakorlati rendszerek fejlesztése ennek a stratégiának egyik központi eleme. A terepgyakorlati rendszerek fejlesztéséhez az Európai Unió fejlesztési ügynökségei, elsősorban a Regionális Operatív Programok igen komoly segítséget nyújtottak. A beszámoló azonban

megjegyzi, hogy a tapasztalatok szerint a hallgatók számára kötelező terepgyakorlatok előkészítetlenek, a hallgatóknak nincsenek a terephelyen mentoraik, akik segítenék őket a munkahelyen a kapcsolatrendszerükbe és tevékenységükbe való integrációban, a gyakorlatból történő tanulásban.

Ahogy interjúalanyaink elmondták, a magyar felsőoktatási intézmények zöme sem tekinti kötelességének, hogy a hallgatók munkatapasztalat-szerzését elősegítse. Más szóval, hasonlóan az állampolgári neveléshez, hallgatóik munkaerő-piaci boldogulásának kérdése sem áll stratégiai terveik fókuszában. Ennek következtében a tantervek főleg az elméleti tudás elsajátítására koncentrálnak és a hallgatóknak kevés lehetősége adódik arra, hogy tevékenységen keresztül tanuljanak, vagy az egyetemen tanultakkal kapcsolatban tapasztalatokat szerezzenek az életben. A terepgyakorlatoknak két formája gyakori a magyar felsőoktatásban:

- *Terepgyakorlat*

A klasszikus terepgyakorlat főleg a szociálpolitikus és szociális munkás képzésben van jelen. Ha jól szervezik, a hallgatók nagy mennyiségű tapasztalatot szereznek a való életről, és gyakran végzés után abban az intézményben vállalnak munkát, amelyben korábban gyakorló hallgatóként vagy önkéntesként dolgoztak.

- *Gyakornoki tevékenység*

Bizonyos területeken és szakirányok esetében gyakornoki állásokat biztosít a hallgatók számára az egyetem, de legtöbbször a hallgatóknak maguknak kell ezeket a helyeket megtalálniuk. A gyakorlati hely így sokszor azon múlik, hogy milyen kapcsolatrendszere van a hallgatónak, és nincs lehetősége arra, hogy megbeszélje tapasztalatait mentorral vagy tanárral, elmarad a gyakorlatok reflexiója.

A vállalkozások világából jött interjúalanyaink megjegyezték, hogy a friss diplomások gyakran nem rendelkeznek azokkal a *kulcskompetenciákkal és tudásokkal*, melyek a piacgazdaságban nélkülözhetetlenek. Ilyen készségek a *problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, az önálló döntéshozás, a hatékony konfliktus megoldás, a projekt-menedzsment készségek,* stb. Az állásinterjúkon manapság egyre szélesebb körben elfogadott kérdés az, hogy vajon a jelentkezőnek vannak-e önkéntesként szerzett tapasztalatai. Így próbálnak megtudni valamit a jelentkező jelleméről, kockázatvállalási és egyéb nem átlagos készségeiről. Véleményük szerint a legsikeresebb alkalmazottak azok, akik rendelkeznek némi külföldi munka-tapasztalattal, vagy részt vettek önkéntes tevékenységben tanulmányaik idején.

Interjúalanyaink szerint a legismertebb munkatapasztalat-szerzési forma a jövendő tanárok tanítási gyakorlata, illetve a klasszikus terepgyakorlat, melyet a szociológusok, szociálpolitikusok, szociális munkások vagy az antropológus-hallgatók végeznek. Kérdezettjeink közül többen hangoztatták azt a kritikai észrevételt, hogy ezek a gyakornoki kihelyezések nem eléggé előkészítettek, és a nyomon követéssel is problémák vannak, mert például a hallgatók gyakran egyedül maradnak a gyakorlat során felmerült nehézségeikkel.

Ugyanakkor kedvező folyamatok is elindultak. A pedagógusképzésben például napirendre került, hogy olyan kompetenciákat kell a hallgatóknak nyújtani, amelyek lehetővé teszik a helyi közösség oktatási szükségleteinek a felmérését, és ezáltal helyi tantervek kialakítását, új típusú tanulási formák bevezetését (összefüggésben az élethosszig tanulás uniós céljával). Ugyanígy a szociális képzések nagy erőfeszítéseket tesznek terepgyakorlataik hatékonyabbá tételére. Rendszeresen szerveznek képzéseket és továbbképzéseket a tereptanároknak, elindult a szupervízor képzés.

Az egyetemi keretek között megvalósuló valódi közösségi tanulási formákról csak a litván kollégák (Zdanevicius 2006) számoltak be. A közösségi tanulás-kurzusok segítségével lehet ösztönözni az egyetem és a közösség (vagy civil szervezetek vagy gazdasági társaságok) partnerségét. Számos tudós támogatja a közösségi tanulás fejlesztését több okból is: egyrészt

annak a hallgatók akadémiai kiteljesedésére, illetve szakmai és szociális készségeinek fejlődésére való befolyása, másrészt azon hatása miatt, hogy a hallgatók ezáltal jobban megértik állampolgári felelősségüket, valamint, hogy segédkezzenek a partner problémáinak megoldásában.

A közösségi tanulás-partnerség témái:

- Számos megszólaló hangsúlyozta, hogy az egyetemnek vezető szerepet kell vállalnia a partnerség kezdeményezésében. Az egyetemet igen aktív és erős intézménynek tekintik, amelynek felelősséget kell vállalnia a társadalom és a közösség nevelésében.
- Fontos téma a hallgatók motivációjának kialakítása.
- A közösségi tanulás-partnerségnek olyan intézményesült gyakorlatnak kell lennie a tanterven belül (egy intézményesült rendszert kell kialakítani az egyetemen belül), hogy előmozdítsa, és fenntarthatóvá tegye a partnerséget az egyetem és a közösség között.
- A felsőoktatási intézmények oktatói és tisztviselői a partnerség külső és belső akadályairól számoltak be. A belső akadályok a hallgatók körében a motiváció, tudás, készségek hiányához köthetők, valamint a közös és egyéni munkára való képesség és a kommunikációs készségek hiányához; illetve akadály lehet a kurzusoknál az idő és a tanárok munkabírása vagy motivációjának hiánya is. A külső akadályok: zárt közösség, amely nem hajlandó nyitni az egyetem felé, az egyetem iránti bizalom hiánya, az egyetem és a közösség közti megegyezés témája, a formális szervezeti hálózat hiánya, illetve a nem kielégítő finanszírozás.
- A célcsoporttal készített interjúkból azt a következtetést lehetett levonni, hogy a hallgatókat jobban be kell vonni a közösségi tanulás gyakorlatának fejlesztésébe. A felsőoktatási intézményeknek a demokratikus gyakorlat modelljeiként kell szolgálniuk. Fontos aktív kapcsolatot kell kialakítani a hallgatók és az intézmény vezetése között, hogy együtt lehessen dolgozni és megfogalmazni a közösség szükségleteit és ügyeit.
- Az egyetem és a tágabb közösség közötti kooperáció igénye kölcsönös és mindkét fél számára világosan érthetőnek kell lenni (célok, elvárások, elkötelezettség, kötelezettségek, helyszín, koordináció, ellenőrzés, fenntarthatóság).
- A megszólaló hallgatók hangsúlyozták, hogy a terepmunka egyfajta partnerség az egyetem és a közösség között. Egy lényeges elem azonban gyakran hiányzik: a kutatási eredmények elterjesztése a közösség tagjai között.

A közösségi tanulás-kurzusok sikerének egyik legfontosabb feltétele a hallgatói részvétel. A megszólaló hallgatók rámutattak, hogy a hallgatói részvétel kívánatos feltételeinek olyannak kell lenniük, amelyek lehetőséget teremtenek a kurzusból eredő értékek kihasználására. Mindemellett létre kell hozni (mind a közösség tagjai, mind az oktatók részéről) egy felügyeleti/mentori rendszert, amely reagálni tud a kurzuson zajló folyamatokra és segédkezni tud a kurzus sikeres fejlesztésének biztosításában.

A közösségi tanulásnak azonban vannak ellenzői is, akik amellett érvelnek, hogy a programok negatív hatással vannak a tanítási/tanulási folyamatra és konkrétan a hallgatókra, mert a programban résztvevők rengeteg időt töltenek önkéntes munkával ahelyett, hogy a könyvtárban vagy a laboratóriumban dolgoznának. Ebből következően számos kormányzati intézmény és egyetem maradt közömbös és szkeptikus a programmal kapcsolatban, és ez az egyik oka annak, hogy a program nem vált meghatározóvá.

Vannak egyéb problémák is a közösségi tanulási-kurzusok lehetőségével és hatékonyságával kapcsolatban:

- A közösségi tanulást csak olyan programokban lehetne alkalmazni, amelyek a közösségiséget szakmai tevékenységnek ismerik el, vagy legalábbis a szakmai készségek fejlesztéséhez kapcsolják.

- A hallgatóknak csak kis része végez önkéntes tevékenységet vagy vesz részt civil szervezet tevékenységében. Többségük csak az egyetemi előmenetelével törődik, így az ő esetükben a közösségi tanulás – kurzus hatékonysága kérdéses.

5. Az aktív állampolgáriság az egyetemen

Kelet- és Közép-Európában az elmúlt negyven évnek az államszocializmussal és a központi tervezéssel kapcsolatos közép-európai történelmi tapasztalatai miatt az ifjúsági aktivizmustól és az állampolgári neveléstől való általános félelem jellemzi a közvéleményt. Jellemző, hogy a hallgatók állampolgári kompetenciájának kérdése csak egy-két magyar tanulmányban szerepel, és ott is meglehetősen sematikusan, tevékenységi formához nem kötötten. Az állampolgári kompetencia kérdése hagyományosan a magyar szociológia politikai szocializációval kapcsolatos kutatásaiban van jelen (Csákó 2004, Szabó 2004).[28]

A partnerországok beszámolóiból is hasonló kép rajzolódik ki. Jellemző, hogy például az Európai Aktív Állampolgáriság Éve (2005 European Year of Citizenship through Education) alkalmából a görög állampolgári nevelésről szóló beszámolójában Dimitris N. Chryssochoou, a rendezvénysorozat nemzeti koordinátora hosszú elméleti fejtegetéseket közöl, hosszan ecseteli, hogy az állampolgáriságnak aktívnak kell lennie, de egyetlen konkrét példát sem említ. Majd a tanulmányban megjegyzi, hogy a valódi állampolgári aktivitást jelentő hallgatói szerveződések nagyon ritkák Görögországban. A beszámolóban a felsőoktatásról szó sincs, csak a középfokú oktatás tantervi programjairól.[29]

A kutatásban szereplő országok között csak a holland kollégák beszámolójában vált teljesen világossá az egyetemnek az állampolgári aktivitás elősegítésében betöltött szerepe Pons – Huveevers 2005). Nem véletlen, hogy a holland kutatócsoport tagjai azon Maastrichti Egyetem Aktív Tanulás Központjának a munkatársai, melynek küldetésnyilatkozatát fentebb már idéztük.

A holland beszámoló arra az előfeltevésre épül, hogy a jó munkavállaló egyben jó állampolgár is. Ha a kompetencia-alapú képzés kívánalmaiból indulunk ki, nem látunk különbséget a jó munkavállaló és a jó állampolgár tudása, készségei, attitűdjei, motivációi, azaz egyszóval kompetenciái között.

Hollandiában egyre fontosabbnak tartják az állampolgári kompetenciák elsajátításának elősegítését az iskolákban. Ugyanakkor az alkalmazottak képzettségével kapcsolatos elvárások folyamatosan változnak, az elvárások a munka-specifikus tudástól az általánosabb és rugalmasabb tudás felé tolódott el, miközben a szociális készségek, mint az állampolgáriság, egyre nagyobb teret nyernek a szakképzésben. Ha az üzleti világ, és az oktatás szempontjából vizsgáljuk meg a követelményeket, a kettő ötvözete vezethet a holland oktatáspolitikusok szerint a leginkább sikerre. A holland oktatás úgy próbál eleget tenni a munkaerőpiaci követelményeknek, hogy tartalomban gazdag tanulási környezetet és integratív oktatási formákat kínál. A cél az, hogy csökkenjen az iskola és a társadalom közti szakadék (beleértve a munkaerőpiacot).

A munkaerőpiaci változások új követelményeket állítottak fel a képzettségek tartalmával kapcsolatban. Manapság egyre jelentősebb szerepet játszik a munkaerővel szembeni elvárásokban a *csapatmunkára való készség, az erős felelősségtudat és az önálló probléma-megoldási készség*, amelyek fontos alkotóelemei az állampolgári kompetenciának

[28] Lásd például az Educatio folyóirat tematikus számát, illetve a hivatkozások bővebb jegyzékét Kozma Judi – Galambos Rita: A Critical Review of the Hungarian Literature on Service-Learning and Civic Education in Hungarian Higher Education. www.civicus.lt

[29] 2005 European Year of Citizenship through Education. Greec Report on Education for Democratic Citizenship. April, 2006, Athens, Greece.

is. Holland kutatótársaink a *probléma-alapú tanulás* (PAT) módszerével dolgoznak segítő foglalkozásúak, így az orvostanhallgatók terepgyakorlatában. A *probléma-alapú tanulás,* ami egyben a szakképzés kiváló módja a gyakorlati professziók esetében, *megfelelő tanulási módszernek tűnik az állampolgári készségek fejlesztésére is*, hiszen olyan problémákra alapoz, melyek a tartalmas és integratív megközelítést alkalmazó szakmai gyakorlat során merülnek fel. A probléma-alapú tanulás során a hallgatók *megtanulják az együttműködést*, ami jelentős állampolgári készség, miközben megalapozza a munkacsoportban végzett hatékony tevékenység képességét is. Készségeik fejlesztése érdekében a hallgatóknak *reflektálniuk kell viselkedésükre*. Az önmaga vagy mások viselkedésére való reflektálás fontos módja az állampolgársággal kapcsolatos képességek fejlesztésének. Ugyanígy a végzett munka felmérésének és értékelésének folyamatos, változatos, és tevékenységhez kapcsolódó formái – az önértékelés, a társak értékelése, a csoport együttes értékelése – lehetőséget adnak a kompetencia elsajátításának folyamatos követésére. Erre a hagyományos teszt-alapú értékelés nem alkalmas. Az értékelés formái így maguk is fejlesztik a hallgatók szakmai és állampolgári kompetenciáját.

A holland példa azonban kérdéseket is felvet, hiszen olyan előfeltevéseken és kulturális sajátosságokon alapul, mely nem minden európai ország sajátja. Kérdés például, hogy valóban egyenlőségjelet tehetünk-e a jó alkalmazott, és a jó állampolgár között. A mögöttes előfeltevése a modellnek az, hogy a társadalom alapvetően jó, tehát az iránta mutatott lojalitás minden esetben indokolt. A kritika pedig csak építő lehet, amely egy sajátos állampolgári beállítódás, és az „érett demokráciák" sajátossága, de azok között sem általános (ebből a szempontból például a brit demokrácia, ahol nagyon éles harcok folynak a politikai küzdőtéren, eltér a holland modelltől). A semmiképpen sem „érett" közép- és kelet-európai demokráciákban pedig ez a felfogás és kultúra végképp ismeretlen.

Visszatérve azon országok gyakorlatára, amelyek nem rendelkeznek az állampolgári nevelés ilyen kidolgozott formájával, és elsősorban a Magyarországon tapasztaltakra, el kell mondanunk, hogy ezen országokban is megtaláltuk az aktív állampolgárság igen jó példáit. A fiataloknak bármely politikai rendszerben jellemzője a dinamizmus és a kreativitás, és ezért készek arra, hogy létrehozzák a saját informális vagy formális struktúráikat, ha erre szükség van. Megállapíthatjuk, hogy a fiatal kutatók és egyetemi hallgatók kimagaslóan kreatív attitűdöt mutatnak az új struktúrák bevezetésében, amivel igyekeznek betölteni azt a szakadékot, melyet ezen a területen tapasztaltak.

A felsőoktatás és a helyi közösségek kapcsolatának és egyben a hallgatók állampolgári kompetenciája fejlesztésének a következő új típusú modelljeit említették és írták körül interjúalanyaink és a kutatások. E modelleket a szerint csoportosítottuk, hogy maga az intézmény, aktív egyének (hallgatók) vagy oktatók hozták-e őket létre. A partner országok kutatócsoportjai által leírt hasonló kezdeményezéseket besoroltuk a magunk csoportjaiba.[30]

Az intézmények által létrehozott modellek

Az ebbe a kategóriába tartozó modelleket Magyarországon csak két nagy egyetemen találtuk meg. Mindkettőben nagy hagyománya van az ifjúsági aktivizmusnak. Mindazonáltal még ezeknek az egyetemeknek a küldetésnyilatkozata sem tartalmaz kijelentéseket az állampolgári nevelés jelentőségéről.

- *Szakkollégiumi rendszer*

Ez a struktúra már a két világháború közötti időszakban létezett Magyarországon a tehetséges hallgatók támogatására. Manapság a legtöbbre becsült egyetemeknek vannak ilyen kollégiumaik, amelynek keretében a kollégiumok, ahol a hallgatók tanulmányaik alatt laktak,

[30] De, mint említettük, a magyar kutatócsoport nagyobb jelentőséget tulajdonított ezeknek a kezdeményezéseknek, mint a partner országok kutatócsoportjai.

speciális lehetőségeket biztosítottak a tehetséges hallgatóknak, akik több kurzust akartak felvenni.

Egyes esetekben valóban újító kurzusokat hirdetnek meg a szakkollégiumok. Interjúalanyaink egyike például szociális vállalkozással foglalkozó kurzust hozott létre, ami igazi újdonság Magyarországon. A kurzus eredményeképpen elkészült a legjobb esettanulmányok gyűjteménye, ma a kurzus új területtel, a sajátélményű tanulás módszertanával foglalkozik, és a köelező tantárgyak listáján szerepel.

Alulról felfelé szerveződő természete miatt történetük során a szakkollégiumok különböző ifjúsági kezdeményezéseknek adtak otthont. A két nagy magyarországi párt egyike is egy ilyen, a szakkollégiumi tevékenységen alapuló ifjúsági kezdeményezésből nőtt ki az 1980-as évek végén.

Némiképp ehhez hasonló az a svéd kezdeményezés, melynek keretében a hallgatók szakdolgozataikat olyan témákból írhatják meg, melyeket a helyi vállalkozók és intézmények hirdetnek meg, kapcsolatot találhatnak a téma kiírójával, és ugyanakkor az egyetemi szeminárium keretében egyrészt rálátást kapnak a téma szélesebb összefüggés rendszerére, másrészt reflektálhatnak a téma vizsgálata közben szerzett tapasztalataikra (Sanden 2005).

- *Mentor-rendszer*

Az egyetemek egyike mentor-rendszert hozott létre az elsőévesek részére, hogy ezzel segítse őket az egyetemi életbe való beilleszkedés megkönnyítése érdekében. Ami az angolszász rendszerekben természetes, az Magyarországon kivétel számba megy. A mentor-tanárok megjegyezték, hogy ez a rendszer lehetőséget teremt a nyílt dialógus kialakítására azokkal a hallgatókkal, akik nagy szükségét érzik az ilyesféle lehetőségeknek, mivel az egyetem nem kínál elégséges teret a barátkozásra és a vitákra.

- *Belső jutalmazási rendszer*

Egy másik egyetem belső jutalmazási rendszert hozott létre, hogy motiválja a hallgatókat a rendes akadémiai követelményeken túlmutató teljesítmények elérésére. A legjobb hallgatónak ezen a rendszeren belül nemcsak a tanulmányi eredmények tekintetben kell kimagaslóan teljesítenie, hanem az önkéntes munkában és a különböző hallgatói kezdeményezésekben is részt kell vennie.

- *Inkubátor*

A kezdeményezésről svéd kollégánk beszámolójában olvastunk. Az egyetemeken először a hallgatók hoztak létre e néven csoportokat, melyeknek célja a vállalkozási lehetőségek létrehozása, és a hallgatók vállalkozói készségeinek fejlesztése. Ezeket a kezdeményezéseket később a svéd egyetemek többsége felkarolta.

Egyének és informális csoportok által létrehozott modellek (alulról felfelé szerveződő modellek)

- *Nem-tradícionális kredittel járó kurzusok*

Ahogy korábban már említettük, néhány fiatal oktató szükségét érzi annak, hogy többet nyújtson a hallgatóknak a hétköznapi rutin tevékenységeknél. Ha nincs is lehetőségük arra, hogy aktívabban részt vegyenek közösségi tanulás típusú gyakorlatokon, legalább igyekeznek saját civil és állampolgári tapasztalataikat bevinni az órákra. Ezekben az esetekben vagy a téma vagy a módszer újító jellegű.

- *Akciókutatás*

Néhány oktató akciókutatást szervezett különböző felsőoktatási intézményekből jött hallgatóknak. A cél ezekben az esetekben az volt, hogy kihozzák a hallgatókat az egyetem falai közül, és olyan érzékeny témák kutatását tegyék számukra lehetővé, amelyek - környezeti vagy szociális problémák – csak különböző területek szakembereinek összefogásával vizsgálhatók illetve kezelhetők. A kutatások során a hallgatók jobban

megismerték a helyzetet, és miközben a területen különböző emberekkel tárgyaltak, megismerték a lehetséges partnereket is.

Ahogy kérdezettjeink megjegyzik, ez a kezdeményezés igen időigényes, és szükség van hozzá anyagi alapokra, amelyek sem az egyetemeknek, sem a helyi közösségeknek nem állnak rendelkezésére.

- *Önkéntes vagy civil központok az egyetemen belül*

Két olyan kezdeményezést találtunk, melyekben a hallgatók vagy erős civil elkötelezettséggel bíró oktatók lehetőséget teremtettek arra, hogy a hallgatók önkéntes tevékenységet végezzenek, vagy alulról szerveződő kezdeményezésekben vegyenek részt az egyetemi csatornákon keresztül.

Általánosnak tűnik, hogy az e gyakorlatok során szerzett tapasztalatok – miközben az egyetemen elsajátított hivatással kapcsolatosak – nem alkotják az egyetemi tanterv szerves részét, nem számítódnak a terepgyakorlatok közé. Így ezek nem kapcsolódnak az egyetemi munkához.

Csak néhány kivételt láttunk, például olyan esetben, amikor egy tanszékvezető ajánlott kreditet a hallgatóknak egy projekt menedzsment kurzus során azokért a projektekért, melyeket önkéntesként valósítottak meg.

- *A társadalmi szolidaritás szervezetei*

A spanyol kolléga (Odria 2005) számolt be ezekről tanulmányában. Az önkéntesség nagy szerepet játszik a spanyol társadalomban, és az egyetemeken is. A spanyol politika az önkéntességet az állampolgári részvétel egyik legfontosabb formájának tekinti, több törvény is született az elmúlt években az önkéntességről. Több spanyol egyetemnek van már saját szociális szolidaritási szervezete. Ezek egy része szervezetileg az egyetemhez tartozik (például a Barcelonai Egyetemen létrejött Fundacion Autónoma Solidaria, http://magno.uab.es/fas/volunt.htm), míg mások civil szervezetként működnek (például a madridi Complutens Egyetemen működő Solidarios). Ezeknek a célja nem csak a hallgatók önkéntes munkájának szervezése, hanem társadalmi tudatosságuk és felelősségvállalásuk fejlődésének elősegítése is.

- *Hallgatói kezdeményezések*

Néhány esetben maguk a hallgatók vállalkoznak arra, hogy létrehozzák a saját szervezetüket, hogy teljes egészében saját ellenőrzésük alatt tartsák tevékenységüket és annak menedzsmentjét. Ezek a hallgatók nagyon határozottan fogalmazzák meg céljaikat és eredményeiket. Tudatában vannak annak, hogy milyen személyiségfejlődésen mentek keresztül, miközben létrehozták és irányítják non-profit szervezetüket és miközben sokféle közösségi és önkéntes tevékenységben vesznek részt az egyetemüknek otthont adó településen.

Miközben ők tudatában vannak nyereségeiknek, melyeket az önkéntes tevékenységből kapnak, kevés elismerést kapnak tanáraiktól.

Meg kell jegyeznünk, hogy fentebb említett magyar kezdeményezések nagyon ritkán kapnak anyagi támogatást az egyetemtől. A legtöbb esetben az történik, hogy az elkötelezett egyének nagyon nagyvonalúan bánnak saját idejükkel és energiájukkal, és tevékenységüket jószolgálati munkának tekintik. De nem mindenki engedheti ezt meg magának, tekintettel arra, hogy a fiatal vagy középkorú tanárok zömének a megélhetés érdekében másod-, harmad-állása van, és ritkán van szabadideje, és a hallgatók jó részének is dolgoznia kell egyetemi évei alatt. Az anyagi támogatást legtöbbször külföldi alapítványok, uniós források és nagyvállalatok biztosítják e kezdeményezésekhez.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen hatással van a hallgatók kompetenciáira, esetleg elhelyezkedési esélyeire az önkéntesként végzett munka. Mint fentebb már említettük, interjúalanyaink elmondták, hogy a cégek keresik azokat a fiatal diplomásokat, akik egyetemi éveik alatt már kipróbálták magukat az önkéntes munkában. Ezen kívül rendelkezésünkre állt

Török (2004) **t**anulmánya, mely a hazai irodalomban az egyetlen olyan kutatás, amely azt vizsgálja, hogy milyen hatással van az egyetemi hallgatók önkéntes tevékenysége a tanulásukra. A kutató három nem állami szervezetet vizsgált, mely önkéntes terepgyakorlati lehetőséget biztosított a hallgatóknak az egészségügy, az érdekképviselet, valamint környezeti és emberbaráti tevékenység területén. A kutatás a civil szervezetekben önkéntes munkát végző hallgatókkal végzett interjúkon alapult. A kutatás konklúzióját idézzük:

> "A civil szervezetek jelentősége különösen a kommunikációs készség, a szociális és kognitív kompetenciák fejlesztése terén, valamint olyan helyzetek megteremtésében érhető tetten, amelyek megoldása gyakran nagyfokú önállóságot igényel. Ezek a hatások, illetve helyzetek a hagyományos iskolai környezetben ma még kevéssé érhetők tetten. A civil szervezetek működése során viszont a fiatalok olyan szerepköröket választhatnak maguknak, amelyek egyéni megnyilvánulásra, kreativitásra, valamint felelősségvállalásra épülnek, továbbá lehetőséget kínálhatnak a szervezet életével kapcsolatos döntési folyamatokban való részvételre." (Török 2004, 699. old.)

A tanárok új szerepe és a hallgatók új felelőssége

(…)

Ebben az új oktatási környezetben és foglalkoztatási kontextusban, amelyben nap, mint nap új kihívások érik a tanárokat, mind nekik, mind a tanulóknak tudatosítaniuk kell, hogy meg kell változtatniuk szerepeikkel és felelősségükkel kapcsolatos felfogásukat. Az Egyesült Államokban rég viták folynak arról, hogy a hangsúlynak át kell kerülnie a tanításról a tanulásra, a professzorokról a hallgatókra. Ebben a szerepfelfogásban a tanárok a tanulási folyamat facilitátorai, miközben a hallgatóknak kell vállalniuk a felelősséget a saját tanulási folyamatukért, s erre kell szerződést kötniük tanáraikkal. Ebben a kontextusban a tanítás missziója a lehetőség nyújtása és a tér kialakítása, melyben a kritikus és autonóm gondolatok megjelenhetnek, és a kritikus és autonóm gondolkodók kiképződhetnek, ez által válhatnak képessé a felelős döntéshozásra, és válhatnak szakemberekké és állampolgárokká.

A megkérdezettek zöme olyan tanulási tapasztalatokat nyújtott hallgatóinak oktatóként, illetve olyan tanulási tapasztalatokat szerzett magának hallgatóként, amelyek ennek az új oktatási modellnek a kialakulása irányában hatnak. Magyarországon az utóbbi években megjelent valamennyi újító, a nyugati országok oktatási köreiben jól ismert, a hallgatói önállóságra alapozó oktatási módszer, csak éppen elszigetelten, és nem a 'main-stream' részeként. Ilyen újító oktatási módszer a *projekt-pedagógia, a sajátélményű tanulás, a reflektív tanulás, a problémaalapú tanulás,* melyek mind meglelték kipróbálóikat és elterjesztőiket Magyarországon. Ilyen kísérletekkel szinte valamennyi vizsgált felsőoktatási intézményben lehet találkozni.

6. Hallgatók az elvárásaikról

A jól hangzó küldetésnyilatkozatok, még ha nagy számban lennének, sem lennének elegendőek. Ennél fontosabb az, amit a diákok a saját bőrükön tapasztalnak A diákok nagyon kritikusan nyilatkoztak arról, hogy az egyetem hogyan tesz eleget társadalmi szerepvállalásának. Az internetes vizsgálat és az interjúk tanúsága szerint a diákok véleménye lesújtó arról, ahogyan az egyetem ma felkészíti őket arra, hogy egy demokratikus jogállam felelős, önálló döntéseket hozni képes állampolgáraivá váljanak.

„Szerintem éppen ez az egyetemnek – ha a pedagógia oldaláról nézzük - szóval a rejtett tanterve. Tehát ami rám hatott. Kapcsolati tőke, információs tőke stb., stb.. Nem tudom de így bennem inkább az él, hogy én idejöttem lelkesedve és kimegyek a kapun úgy, hogy nem lelkesedem, és az öt év éppen erre tanított meg. Annyi negatív dolog történt az öt év alatt, nemcsak velem, hanem így mindannyiunkkal, ami megerősített bennünket… Tehát hogy mondjam? Mondjam azt, hogy megkeményített bennünket?" (végzős magyar diák)

A következőkben a kutatás harmadik fázisának, a kérdőíves vizsgálatnak az eredményeiből idézünk. Azokat a válaszokat összegezzük, amelyek az egyetemek küldetéséről szóló kérdésekre születtek. A következő táblázat azt mutatja, hogy mennyire tartják a hallgatók fontosnak, hogy egyetemük az ő érdekükben kapcsolatokat teremtsen a helyi közösséggel, munkaadókkal, állami és civil szervezetekkel, és segítse elő az ő kapcsolataik épülését e szervezetekkel.

1. táblázat
A hallgatók elvárásai az egyetem küldetésével kapcsolatban (%)[31]

	HU	**ESP**	**LT**	**SE**	**Összesen**
A hallgatóknak biztosítson lehetőséget, hogy a tanulmányaik során a magánszektor szervezeteivel együttműködhessenek.	**83**	68	71	37	61
Járuljon hozzá a hallgatók állampolgári neveléséhez.	**66**	56	77	16	52
Biztosítson a hallgatóknak lehetőséget arra, hogy megvitassák, milyen a jó állampolgár.	**45**	43	64	37	49
Teremtsen a hallgatóknak lehetőséget arra, hogy a munkaadókkal kapcsolatba kerülhessenek.	**96**	97	97	92	95
Biztosítson a hallgatóknak lehetőséget a terepgyakorlatra/gyakorlati szakmai munkára.	**97**	98	97	78	91
Teremtsen lehetőséget a hallgatóknak, hogy önkéntesként bekapcsolódhassanak közösségi szervezetek munkájába, mint amilyenek a non-profit szervezetek, helyi közösségek, stb.	**81**	60	72	23	55

[31] HU – Magyarország, ESP – Spanyolország, LT – Litvánia, SE - Svédország

* *Kérdés:* Mennyire kellene Ön szerint a következő elveknek vezérelnie a felsőoktatást?
* *A válaszok egy* 5 fokú Likert skálán
* *A nagyon fontos és a fontos válaszok összegzése található a táblázatban.*

Széles egyetértés van a hallgatók körében arra vonatkozóan, hogy az egyetemnek elő kell segítenie a lehetséges munkaadókkal való kapcsolatuk kialakulását. Ugyanígy a hallgatók túlnyomó többsége igényli a terepgyakorlatok szervezését is. Egyáltalán nincs egység viszont arra vonatkozóan, hogyan kell az egyetemeknek a hallgatók állampolgári tudásával, önkéntes munkájával foglalkoznia. A legnagyobb eltérést ezzel kapcsolatban a svéd hallgatók esetében látjuk. Ez valószínűleg összefügg azzal a kulturális sajátossággal, amiről már szót ejtettünk. Az erőteljesen kollektív eszmerendszeren alapuló állampolgári kultúra nem pártolja az önkéntességet, ez utóbbi inkább az erőteljesen individualista kultúrák sajátossága. Az állampolgári nevelés ügye is inkább az individualistább társadalmakban központi kérdése. De – be kell vallanunk – ezek csak hipotézisek.

(…)

A következő táblázat azt mutatja, hogy a hallgatók véleménye szerint milyen teljesítményt mutatnak az egyetemek a fenti feladatokban.

2. táblázat

A diákok véleménye az egyetem teljesítményéről (%).

	HU	**ESP**	**LT**	**SE**	**Összesen**
Lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra, hogy a tanulmányaik során a magánszektor szervezeteivel együttműködhessenek.	**10**	12	23	8	14
Hozzájárul a hallgatók állampolgári neveléséhez.	**18**	5	31	7	16
Lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra, hogy megvitassák, milyen a jó állampolgár.	**12**	6	28	13	16
Lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra, hogy munkaadókkal kapcsolatba kerülhessenek.	**15**	10	31	32	25
Lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra, hogy olyan munkatapasztalatot szerezzenek, amely megkönnyíti számukra az álláskeresést.	**31**	16	42	17	27
Ösztönzi a hallgatókat arra, hogy közösségi szervezeteknél önkéntes munkát vállaljanak.	**8**	6	16	22	9

* *Kérdés: Milyen mértékben valósította meg a következőket az Ön egyeteme?*
* *A válaszok egy* 5 fokú Likert skálán
* *A „kielégítő mértékben" és a „ kiválóan" válaszok összegzése található a táblázatban.*

A hallgatók láthatóan nagyon kritikusak egyetemeikkel szemben. Teljesítményüket gyakorlatilag elégtelennek ítélik meg az adott kérdések vonatkozásában. Különösen rossz a magyar és a spanyol hallgatók véleménye az egyetemek munkaerőpiaci kapcsolataival. Ebben

a tekintetben – a válaszokból úgy tűnik – a svéd és litván egyetemek jobban teljesítenek. A terepgyakorlatok tekintetében viszont a litván és magyar egyetemek teljesítményét ítélik jobbnak a hallgatók. Az is érdekes, hogy a jó állampolgárság kérdése Litvániában a legfontosabb a hallgatók számára, ahol ennek a feltételeit eleve nagyobb mértékben megteremtik a felsőoktatási intézmények.

Általánosan elfogadott tény, hogy a tapasztalati tanulás segíti az elméleti tananyag elmélyítését, ugyanakkor elősegíti a diák közösségi elkötelezettségének kialakulását. Ezt a hallgatók vélekedése is alátámasztotta, miszerint a közösségi részvétel véleményük szerint nem hogy gátolja, hanem inkább elősegíti egyetemi és későbbi előmenetelünket. Ezt mutatja a 3. táblázat.

3. táblázat

Az osztálytermen kívüli tanulás fontossága (%)

	HU	**ESP**	**LT**	**SE**	**Total**
Az elméletek együtt járnak a gyakorlattal.	**94**	96	92	78	90
Az egyetemeknek nem kellene az egyetemen kívüli gyakorlatra küldeni a hallgatóikat.	**2**	3	11	14	8
Így könnyebbé válik az álláskeresés	**82**	88	84	75	82
Így könnyebb megérteni az elméleteket.	**92**	87	91	71	85
Inkább többet kellene tanulni az elméleteket ahelyett, hogy az egyetemen kívül alkalmaznák a hallgatók őket	**3**	6	8	11	7
A magánszektorbeli szervezeteknél végzett közösségi munka segítene abban, hogy a hallgatók jó állampolgárokká váljanak	**51**	55	75	25	52

* *Kérdés:* Mit gondol azokról a kurzusokról (gyakorlatokról), amelyek során az egyetemen kívül kell a tanultakat alkalmazni? *Kérjük, tegyen keresztet a megfelelő helyre minden sorban.*
* *A válaszok egy* 5 fokú Likert skálán
* *A „teljes mértékben egyetértek" és az „egyetértek" válaszok összegzése található a táblázatban*

Súlyos vád az egyetemek számára, hogy a hallgatóik - szolgáltatásaik fogyasztói - ilyen lesújtó véleménnyel vannak a teljesítményükről egy olyan területen, amelyet oly nagyon fontosnak éreznek a boldogulásuk szempontjából. A 3. táblázt világosan mutatja, hogy miközben a hallgatók rendkívül fontosnak ítélik meg a munkaadókkal való kapcsolatba kerülést, nagyon fontosnak érzik a megfelelő munkatapasztalat-szerzési lehetőség biztosítását is, sőt, az elméleteknél fontosabbnak vélik a gyakorlatokat (nyilván, mert elméletekből egyébként kapnak eleget). Az önkéntes szervezetekben végzett munka és a jó állampolgárrá válás közötti összefüggést ismét a litván hallgatók fogadják el a legszélesebb körben, A második helyezést ez esetben a spanyolok, a harmadikat – alig valamivel lemaradva – a magyarok szerezték meg. Ismét utalnánk magyarázatként a kutatás korábbi fázisaiban szerzett tapasztalatokra: a spanyol és a magyar hallgatók esetében elterjedtebb az önkéntes munka,

mint a többi partner országban. A litván egyetemeken viszont található közösségi tanulási kurzus, ami nyilván hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók értsék az állampolgári kompetencia és a közösségi munka közötti összefüggést.

7. Összegzés

A kutatás és az akció

Jelen kutatás célja mindenekelőtt az érintettek figyelmének felhívása volt a tekintetben, hogy az egyetemeknek halaszthatatlan feladatai vannak/lennének a szűkebb és tágabb közösségekkel folytatott együttműködés fejlesztésében. A célok között szerepelt a jó gyakorlatok bemutatása, és ezzel azok megerősítése, akik érzik ezek szükségességét vagy már érintettek is hasonló kezdeményezésekben. Jó gyakorlatként azokat a tevékenységi formákat azonosítottuk, melyek egyszerre biztosítanak a hallgatók számára elméleti és tapasztalatai tanulási lehetőséget, valamint hozzájárulnak a helyi közösségek fejlődésének előmozdításához. Ezeket a hallgatói tevékenységeket az egyetemek és a helyi közösségek, illetve a társadalom egésze közötti kapcsolat egyik legfontosabb formájának tekintjük.

A kutatás másik célja és egyben eredménye a fogalmi tisztázás volt, vagy legalábbis a kulcsfogalmak megnevezése és bizonyos szempontú körüljárása, ilyenek az: állampolgáriság, az állampolgáriság és a munka világában való megfelelés kapcsolata, a közösségi tanulás, tapasztalati tanulás, a közösségi részvétel, az önkéntesség, az egyetem és a helyi közösség kapcsolata, az egyetem társadalmi felelősségvállalása, stb.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a hat résztvevő ország mindegyikében másképp értelmezik az alapfogalmakat és az egyetem társadalmi felelősségvállalását. Sok hasonlóság van azonban a litván és a magyar rendszer között, amennyiben az állami finanszírozás és a nagyfokú politikai függés alapvetően meghatározza az egyetemek és a helyi közösségek viszonyát. Ebben a két országban az egyetemek és a piaci szereplők kapcsolata gyenge, sőt a piaci szereplők is inkább azért kezdeményeznek együttműködést az egyetemekkel, hogy így nagyobb eséllyel jussanak állami megrendelésekhez, támogatásokhoz. Ugyanakkor a holland rendszerben tág teret kap egyfajta nyitottság és kreativitás, amennyiben az egyetemek deklarált célja a tudatos állampolgár és az együttműködő munkaerő hatékony képzése.

A spanyol és a görög partnerek nehezen értelmezték a kulcsfogalmakat. A görög partner elsősorban az egyetemi karrierirodák tevékenységére helyezte a kutatás hangsúlyát, ezzel igazolva, hogy egyetemeik erősen elkötelezettek a végzős diákok munkaerő-piaci sikerének előmozdításában. A spanyol partner a közösségi tanulás Spanyolországban megjelent formáit, kísérleteit vizsgálta. Svéd kutatótársunk viszont mindvégig küzdött azzal a problémával, hogy Svédországban csekély hagyománya van az önkéntes szervezeteknek, és ezeken belül a hallgatók önkéntes kezdeményezéseinek, ezért az egyetemek és helyi társadalmak közötti kapcsolat erősítését célzó politikai kezdeményezések csekély mértékben hatnak a felsőoktatás mindennapi gyakorlatára.

A projekten belül a kutatás akcióeleme is a két kelet-európai partner tevékenységében jelent meg hangsúlyosan. A magyar és litván partner több olyan tevékenységet, szemináriumot, konferenciát szervezett, melyek egyszerre szolgálták a téma kutatását és a figyelem felhívást, a jó gyakorlatok megismertetését, jelentőségük bemutatását. Ezek az akciók a déli és az északi partnerek számára nemigen voltak értelmezhetők, mivel társadalmukban a felsőoktatási intézmények és a helyi közösségek kapcsolata vagy csak sporadikusan van jelen (például az egyetemi önkéntes szervezetek gyakorlatában Spanyolországban), vagy szinte kizárólagosan az állam közreműködésével zajlik (mint

Svédországban). A magyar partner előnye volt az is, hogy szociális képzést folytat, és a szociális képzések Európa szerte igen széles körű kapcsolatokat ápolnak a helyi szolgáltató rendszerekkel, a társadalmi partnerekkel. A görög partner ezzel szemben egy for-profit, kutatással és fejlsztéssel foglalkozó magán szervezet, a spanyol résztvevő pedig a Valladolidi Egyetem Alapítványának a végzős hallgatók munkába állását segítő osztálya volt. Tehát mindannyian más vonatkoztatási rendszerekben gondolkodtunk, más célrendszerek mentén dolgozunk. Ez a probléma persze minden olyan közös projektben jelentkezik, amely olyan széles és sokoldalú területet igyekszik kutatni és változtatni, mint a felsőoktatás.

A projektben kifejtett célokat a legteljesebben a Maastrichti Egyetem Kreatív Tanulás Központja képviseli. Számukra az egyetem és a közösség kapcsolata mindennapi gyakorlatuk középpontja. Az állampolgári és szakemberi kompetenciákat egységben kezelik, és olyan módszerrel segítik elő a hallgatók tanulását, amely mindkét célnak kiválóan megfelel. Az ő gyakorlatuktól tehát mindannyian meglehetősen távol vagyunk.

A kutatás és a projekt tanulságai

Mind a hat országban konszenzus látszik a tekintetben, hogy a diákok mit várnak el az egyetemtől: hasznosítható tudást, a jövőbeli érvényesülés alapjait, tapasztalatokat, kapcsolatrendszert. Kérdés természetesen az, hogy a tömegoktatás időszakában mennyire reális ez az elvárás, miközben a vizsgált egyetemek köztudottan állami finanszírozásúak, és ezért lenne valamifajta felelősségük az adófizetők felé. Az amerikai *'közösségi főiskola'* fogalma Európában ismeretlen, és ezért ismeretlen az a világos elkötelezettség is, ami ezeket az intézményeket a helyi közösséggel való szoros együttműködésre készteti, vagy akár képessé teszi a kifejtett fogalomkör értelmezésére. A közösségi főiskolákhoz Magyarországon csak az újonnan létrehozott vidéki főiskolák hasonlóak, melyeknek létrejöttében a helyi eliteknek nagy szerepe volt (Kozma 2004). Ezek esetében viszont a főiskola és a helyi közösség szoros kapcsolata a provincializmus melegágya is lehet.

A kutatás - bár csak a bölcsész és szociális képzésekre koncentrált – azt is világossá tette, hogy minden szakma igényelné a közösségi részvételen és tapasztalati tanuláson alapuló lehetőségeket, mert a diákok, és sok esetben a munkaadók is látják már ezek fontosságát.

A szakirodalom áttekintéséből, az interjúkból, és a kérdőívekből egyértelműen kiderül, hogy:

1. A diákok éppúgy, mint az újításokra nyitott egyetemi oktatók vallják, hogy a diákoknak *több gyakorlati tapasztalatra* lenne szükségük egyetemi tanulmányaik során.
2. *Ennek a szervezeti, pénzügyi, tantervi feltételei nem adottak* (túl sok a tantermi, elméleti óra, a tanárok túlterheltek, rosszul fizetettek, küszködnek a létbiztonság hiányával; az egyetemi vezetés rendszerint nem fogadja örömmel az az újításokat).
3. Miközben a diákok egy része érintett *civil kezdeményezésekben,* ezt az egyetem nem honorálja kredittel, vagy bármilyen más elismeréssel. Ezért megfontolandó lenne, hogy az ilyen részvétel alapú tapasztalatszerzés épüljön be tananyagba ott, ahol ez lehetséges, és természetesen nem más fontos tananyagok rovására.
4. A közösségi/társadalmi részvétel különböző formái most még nem kapnak kellő *elismerést***,** például Magyarországon és Litvániában, valamint Görögországban.
5. Bár ezt a diákok nem mindig tudatosítják, a közösségi/társadalmi részvétel alapú tanulás nagy mértékben erősíti a *társadalmi kohéziót,* fejleszti a diákok társadalmi érzékenységét, a multikultúrális Európán belüli megértést.
6. *Az aktív tanulás* módszerei Hollandiát és Svédországot kivéve nem elterjedtek a vizsgált országok felsőoktatási intézményeiben, miközben a diákok és az oktatók

körében egyre nő az ezek iránti igény, valamint ezek biztosítanák többek között a modern tudás és készségrendszer, valamint az állampolgári attitűdök fejlesztését.

A magyar gyakorlattal kapcsolatos következtetések

Kutatásunk bebizonyította, hogy a magyar egyetemek reformja, mely elvárásaink szerint magával hozná az egyetemek szélesebb körű szerepvállalását a hallgatók társadalmi aktivitásának elősegítésében, szorosabbá tenné a kapcsolatot az egyetemek és a helyi közösségek, a régiók és a szélesebb társadalom szervezetei között, sok tényező segíti elő. Ezek:

- *A felsőoktatási rendszerekben tapasztalható változások* – mint amilyenek az oktatás tömegesedése és az új hallgatói kultúrák megjelenése, az oktatás nemzetközivé válása és ezzel a piaci elemek és a verseny megjelenése, a nemzetközi szervezetek tevékenysége, a magán egyetemek feltűnése – szükségessé teszik a társadalmi partnerek részéről jövő elvárások és a társadalom különböző szektoraiban jelentkező szükségletek figyelembe vételét, és mindez fogékonyabbá teszi az egyetemi vezetőket a felsőoktatás és a környezet közötti kapcsolat új formái iránt.
- *Az Európai Unió programjai hangsúlyozzák és elősegítik az egyetemek és a társadalmi partnerek közötti szorosabb kapcsolat kialakulását,* mivel ez lehetőséget biztosít a friss diplomások körében tapasztalható munkanélküliség leküzdésére.
- Bár az utóbbi időben némiképp háttérbe szorult a munkaerő-piac igényei mögött, de az Európai Unió országai máig sem adták fel azt a meggyőződésüket, hogy *az oktatásnak kiemelkedő jelentősége van a társadalmi kohézió építésében.*
- *Új felsőoktatási intézmények jelentek meg,* melyek születésüktől szoros kapcsolatot ápolnak azzal a közösséggel, amely létrejöttük körül bábáskodott. Tény, hogy ez a kapcsolat lehet a provincializmus melegágya, de ugyanígy lehet forrása a fejlődésnek is, mivel ezek az oktatási intézmények válhatnak tudásközpontokká, és hozzájárulhatnak a helyi intézményrendszer fejlődéséhez.
- *Új típusú felsőoktatási képzések* jelentek meg (a szociális képzések, az üzleti tudományok főiskolái), melyek szoros kapcsolatot alakítottak ki szektoruk intézményeivel, igyekeznek a szakmai értékeikre alapozva fejleszteni képzési és terepgyakorlati rendszerüket, és hangsúlyozzák a képzésen belül a gyakorlatra történő reflexiót, ami a közösségi tanulás egyik leglényegesebb eleme.
- Magyarországon is megjelentek az *aktív tanulás módszerei* (mint amilyenek a reflektív tanulás, a sajátélményű tanulás, a projekt-alapú tanulás, az akciókutatás, a probléma-alapú tanulás, a projekt-alapú tanulás), melyek a tanulók aktivitását hangsúlyozzák a tanulási folyamatban, és melyek alkalmasak arra, hogy segítségükkel az alkalmazhatóság növelésén kívül az aktív állampolgársághoz nélkülözhetetlen kompetenciákat is elsajátíthassák a hallgatók. Ugyanakkor ezen módszerek talaján teljesen új fajta kapcsolat alakul ki a hallgatók és tanáraik között, ami szintén fontos eleme az új kompetenciák elsajátításának.
- Magyarországon a társadalom és a felsőoktatás *demokratizálódása* kérdéseket vet fel arra vonatkozóan is, hogy mi *a felsőoktatási intézmények szerepe az állampolgári kompetenciák elsajátításának elősegítésében.*
- Megjelentek azok a *hallgatói kezdeményezések* is, melyek az egyetem és a helyi közösség közötti új típusú viszonyt testesítenek meg.

Az egyetem és a közösség közötti együttműködés erősítésének ugyanakkor természetszerűen akadályai is vannak a magyar felsőoktatásban. Magyarországon gyors változási folyamatok zajlanak. A gyors változás pedig egyrészt ellenállást vált ki, ugyanakkor a változások

fékeződése biztosítékot is jelent, mert a rapid átalakulás szétzilálhatja ezeknek a társadalmaknak a hálózatait, melyeken az állampolgárok alapvető biztonsága múlik. Ilyen fékek az egyetemek oldalról:

- A régi rendszer struktúrái nyilvánvalóan ellenállnak a változásnak, hiszen e struktúrák felbomlása sok ember mindennapi biztonságának eltűnésével jár.
- Nagyhatalmú érdekcsoportok ragaszkodnak korábbi hatalmukhoz, mely a régi struktúrákhoz kötődik.
- Az egyetemek ragaszkodnak korábbi elitképző funkciójukhoz, ami természetes, és nyilvánvalóan részben fenn is kell maradnia, hiszen egyébként az egyetemek nem tudják betölteni tudásközpont szerepüket, és nem tudnak hatékonyan részt venni a kutatás-fejlesztés rendkívül fontos feladatában. Ez a ragaszkodás azonban gyakran az egyetemi pedagógiai kultúra erős konzervatívizmusával jár együtt, ami akadályozza az innovációt.
- Az egyetemi oktatók és a hallgatók részéről is gyakran hiányzik a motiváció, a tudás és a készségek, és nem utolsó sorban a szabadidő, melyek szükségesek lennének az innovációhoz. A magyar egyetemi oktatók általában túlhajszolt, alulfizetett, sokféle kötelezettséggel küszködő, legtöbbször nem fiatal emberek. A hallgatók jó részének pedig nincs ideje az önkéntes részvétel vállalására, mert a munkanélküli vagy szintén rosszul fizetett szülők nem tudják őket eltartani, így rákényszerülnek, hogy egyetemi tanulmányaik mellett munkát vállaljanak. Jellemző ebből a szempontból, hogy a hallgatók túlnyomó többségének első munkatapasztalata hazánkban nem a szakmájukhoz kötődik, hanem az egyetemi tanulmányok finanszírozásához okvetlenül szükséges munkák végzéséből származik.

Fékek a helyi közösségek és a szélesebb társadalom oldaláról:

- A döntéshozók és a reform igenlői gyakran túlbecsülik a helyi közösségek együttműködési készségét, és nem vesznek tudomást ennek korlátairól. Az együttműködés sok energiát, időt és nem utolsó sorban pénzt igényel, és ebből a helyi közösségekben gyakran ugyanolyan kevés van, mint az egyetemeknek.
- Ráadásul az együttműködés szereplői gyakran túlbecsülik a másik lehetőségeit és/vagy elvárásait.
- Amikor a felsőoktatási intézmények és a szélesebb társadalom viszonyát vizsgáljuk, szintén sok félreértést láthatunk. Ez esetben is gyakran túlbecsülik a felek egymás lehetőségeit, és alulbecsülik korlátait. Ugyanis például nem biztos, hogy a felsőoktatás korszerűsítése meg fogja oldani a fiatalok munkanélküliségének problémáját. Bármilyen jó kompetenciákkal bocsátanák ki az egyetemek szakembereket, nem bizonyos, hogy lesznek munkaadók, akiknek szükségük van a végzett hallgatókra. Főleg így van ez az ország depressziós térségeiben.
- A felsőoktatási reform egyik lényeges eleme a finanszírozással függ össze. A minőségi oktatásnak ára van. És nem biztos, hogy a társadalom megengedheti magának azt a luxust, hogy a fiatalok alkotmányos jogává tehesse a minőségi oktatáshoz való hozzájutást.

A vitathatatlan ellentmondások ellenére azonban minden olyan törekvésre igent kell mondanunk, amely elősegíti az egyetemek és közösségek közötti együttműködés fejlesztését, és lehetővé teszi, hogy a végzett hallgatók egyszerre legyenek jó alkalmazottak és kiváló állampolgárok.

A kutatás Magyarországot érintő tanulsága az is, hogy – megerősíthetjük a rég ismert tényt – a hazai felsőoktatásban változásokra van szükség, és ebben központi jelentősége van az egyetemek és a közösségek, társadalmi partnerek közötti együttműködés fejlesztésének. A felsőoktatási intézményeknek sokkal demokratikusabb módon kellene működniük ahhoz,

hogy a demokratikus értékeket képesek legyenek hitelesen képviselni. Ennek érdekében újragondolásra szorulnak az egyetemen belüli, és az egyetem és közösség közötti kapcsolatok.

Az egyetem és a tágabb közösség közötti együttműködésnek kölcsönösnek kell lennie, és a résztvevőknek világosan látniuk kell a célokat, elvárásokat, elkötelezettségeket, kötelességeket, helyszíneket, a koordináció módjait, a minőségbiztosítás módjait, a fenntarthatóság feltételeit, és így tovább. A kapacitásépítés jelentős kérdése az egyetem és a társadalmi partnerek közötti kapcsolatok építésének. Szervezeti struktúrákat kell építeni az egyetemeken belül, melyek elősegítik az egyetem, és a társadalmi partnerei közötti együttműködést, és fenn is tartják azokatt.

És végül ne feledjük D. W. Harvard szavait:

> „ A civil szerepvállalás ellentéte nem a cinizmus, hanem a közöny. Az oktatás ígérete a kérdésfeltevések támogatása, melyhez hozzátartozik a politikai hatalom és folyamatok megkérdőjelezése is… Feladatunk az egyetemek és főiskolák körében mind az oktatáshoz szükséges kihívások kritikai megítélésnek és mintáinak támogatása, mind a diákokat segítő és hangjukat felerősítő feltételek elősegítése a közösségi részvétel és tanulás során – mindezek a civil felelősségvállalás és politikai cselekedetek meghatározó vonásai a demokratikus társadalomban.” (Harward, idézi Long).

(…)

Bibliográfia

Bringle, R. - Hatcher, J: The Service Learning Curriculum for Teachers. The Michigan Journal of Service Learning, Autumn 1995, pp. 112-122.

Csákó M. (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, Vol 13, 4, 535-550. old.

European Commission: Making the European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission, (2001): Brussels.

Harvard, D. W. idézi Long, S. E. Új diákpolitika c. írásában.

Implementation of „Education and Training 2010” Work Programme (2004). Key Competencies for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November, European Comission Directorate General for Education and Training.

Juratie, K: Dialogue between Universities and the Local Communtiy, www.civicus.lt

Juraite, K., Kuznecoviené, J., Reingardiené, J. Zdanevicius, A. (2005): Service-Learning and Citizenship Education in Lithuanian Higher Education. Report of Literature Review. Vitautas Magnus University, Lithuania, www.civicus.lt

Kozma T. (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Lannert J. (2001): Az oktatás szerkezeti és továbbhaladási kérdései, a közoktatás kapcsolódása a munkaerőpiachoz és a felsőoktatáshoz. Előadás, mely az Országos Közoktatási Intézet Magyar Közoktatás című konferenciájára készült, www.oki.hu

Odria, A. M. (2005): CIVICUS Literature Review. Spanish Report. Valladolid, February,. www.civicus.lt

Setényi J. (2000): Study on What Works. Innovation in Education. New approaches of school management. Hungarian Background Report to OECD, Budapest, www.oki.hu.

Pons, K. – Huveeners, W.(2005): CIVICUS. Citizenship in Dutch VET and Higher Education. February, 2005. www.civicus.lt.

Rychen, S.- Salganik, L. (2000): DeSeCo Symposium – Discussion Paper. OECD program on the Definition and Selection of Competencies, (http://www.statistik.admin.ch/stat_/ber15/deseco/index.htm).

Sanden, M-L. (2005): CIVICUS Literature Review. Report from Sweden. Linöping, February.

Szabó Ildikó (2004): Kollektív identitásminták a politikai szocializációban. *Educatio*, Vol 13, 4, pp. 551-566. old.

The Bologna Process (2005): Retrospect and Prospect. Higher Education in Europe. Vol. XXX, No. 1, UNESCO – CEPES European Centre for Higher Education.

Török K. (2004): A civil szervezetek szerepe különféle tudások és készségek elsajátításában. *Educatio*, 13 (2004), 4, 695-699.old.

Tziallas, G. – Cavvadia, F. – Sergi, P. – Aliferi, D.: CIVICUS Literature Review. Greek Report. www.civicus.lt.

Zdanevicius, A. (2006): Summary of Lithuanian National Report on CIVICUS Qualitative Research. Kaunas, May, www.civicus.lv

II.

Terepgyakorlatok Magyarországon (vázlat)

Nánási Zsuzsanna - Sajgóné Vinnai Annamária [32]

I.
Mi a terepgyakorlat célja?

A gyakorlati szakemberek megmutatják az elméleti magyarázatok empirikus hátterét. Megtanítják a gyakorlati munka főbb módszereit alkalmazni. A gyakornokok közvetlenül láthatják az intézményt igénybevevő emberek problémáit. Betekintést nyernek abba, hogy az intézmény milyen szolgáltatásokat tud nyújtani, és melyek a korlátaik.

Terepoktatás
A szakma tanítását jelenti, funkciója a közvetlen tapasztalatnyújtás, szociális tevékenységet, szolgáltatást végző intézményben, szakemberek bekapcsolódásával.

Terepgyakorlat
Az a gyakorlati tevékenység, amelyet a szociális képzésekben résztvevők végeznek a tereptanár segítségével.

II.
A terepmunka résztvevői

Képzőintézmény:
Szociális képzést folytató oktatási intézmény.

Terepkoordinátor:
Képzőintézmény munkatársa, az elméleti és gyakorlati képzés közötti kapcsolat koordinálója.

Terep intézmény:
Az, az intézmény, amelynek keretében a terepoktatás folyik.

Tereptanár:
A gyakorló intézményben dolgozik. Három fő feladata van:

- Megismerteti a gyakornokot az intézmény elképzeléseivel, elvárásaival.
- Ismereteket közöl, fejleszti a gyakornok képességeit, készségeit, értékeli munkáját.
- Segíti a gyakornokot az elméleti és a gyakorlati tudás összehangolásában, illetve érzelmi és erkölcsi támogatást nyújt.

[32] A szerzők a Hajdúhadházi Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat munkatársai, közreműködtek a projektben.

Gyakornok:
Szociális képzésben résztvevő hallgató.

Kliens:
Egyén, család, csoport, közösség, amely a szociális szakember segítségét igényli, és azt meg is kapja.

III.
Tekintsük át a képzőintézmény kompetenciáit és feladatait

Felméri a környezetében lévő lehetséges terepintézményeket. Tájékoztatást ad a képzésről.
Elkészíti a képzés terepkataszterét. Garanciát vállal az általa ajánlott terepekért.
Kidolgozza a gyakorlati képzés programját, az egyes gyakorlati szakaszok funkcióját, ütemezését, a konkrét célokat, és a tereptanár kijelölésével szemben támasztott minimumkövetelményeket.
Kinevezi a terepkoordinátort.
Kidolgozza a terepintézmény, a képzőintézmény és a gyakornokok közötti hivatalos terepoktatási szerződéseket.
Tereptanári felkészítő programokat szervez.
Eljuttatja a teljes gyakorlati programot írásos formában a terepintézménynek.
Ha a gyakornok munkáját a terepintézmény nem a program szerint vezeti, joga van visszarendelni a gyakornokot.
Szakmai találkozókat szervez, és szakmai műhelyeket működtet.
Rendszeresen felülvizsgálja a képzés gyakorlati programját.
Rendszeresen felülvizsgálja a terepintézményekkel, illetve a tereptanárokkal kötött szerződést.
Professzionális találkozókat, és gyakorlati műhelyeket szervez.

Tekintsük át a terepintézmény kompetenciáit és feladatait

Tájékozódik az adott képzésről, ezek ismeretében dönt az együttműködésről.
Írásos tájékoztatót készít az intézményről, melyben rögzíti az intézmény funkcióját, szervezeti felépítését, illetve azt, hogy milyen tanulási tapasztalatok szerezhetők.
A képzőintézménnyel egyeztet, és közli, mely időpontban mennyi gyakornokot tud fogadni.
Kijelöli a tereptanárt, aki a gyakornok gyakorlatának megszervezéséért és ellenőrzéséért felelős.
Kidolgozza a gyakorlatra vonatkozó írásbeli szerződéseket.
Folyamatosan kapcsolatot tart a képzőintézménnyel.
Kidolgozza a terepgyakorlat feltételeit.
Javaslatokat tesz a képzés fejlesztésére.

Tekintsük át a terepkoordinátor feladatait

Kapcsolatba lép a terepintézményekkel, tájékozódik az ott szerezhető tapasztalatokról.

Megfelelő gyakorló terepet talál a hallgatók számára.
A gyakorlat megkezdése előtt felkeresi a terepintézményt, tájékoztat a képzési programról.
Koordinálja a gyakorlati képzést.
Tájékoztatja a gyakornokokat a gyakorlatok képzésbeli jelentőségéről, rendszeréről, a gyakornokok szerepéről, megszervezi és vezeti a gyakorlat befejezését követő záró órákat, szemináriumot.
Informálja a tereptanárt, és a gyakornokot a terepgyakorlat céljáról, a gyakorlat alatt teljesítendő feladatokról.
A gyakorlati időszakban a gyakornokot és a tereptanárt is támogatja, elérhetőségéről tájékoztatja őket.
A gyakorlat idején felkeresi a gyakornokot és a tereptanárt. Tapasztalatairól feljegyzéseket készít.
Értékeli a terepgyakorlatot, a gyakornok munkáját.
Lehetővé teszi, hogy a gyakornok más tereptanárhoz kerüljön, ha a gyakornok és a tereptanár együttműködése lehetetlenné válik.

Tekintsük át a tereptanár feladatait

Tájékozódik a tereptanári munka követelményeiről.
Konzultál a terepkoordinátorral. Személyes interjút készít a leendő gyakornokkal.
Szerződést köt a képzőintézménnyel.
Feladattervet készít.
Tanulmányi megállapodást köt gyakornokával az adott gyakorlati időre, mely tartalmazza a közös célokat, elvárásokat, követelményeket és jogokat.
Óvja a kliens jogait és szükségleteit.
Szakszerű felvilágosítást ad a gyakornoknak a munkával járó felelősségről és a szakma etikai kódexéről.
Ösztönzi munkatársait, hogy segítsék a gyakornok munkáját.
Regisztrálja a gyakornok jelenlétét, illetve hiányzását a gyakorlatról.
Gondoskodik önmaga helyettesítéséről.
Folyamatosan értékeli a gyakornok terepen nyújtott tevékenységét.
A napi és a heti munka megbeszéléseken visszajelzi a gyakornoknak a munkájáról szerzett tapasztalatait.
Folyamatosan kapcsolatot tart a terepkoordinátorral.
A gyakornokról a képzőintézmény részére írásos értékelést készít.
A tereptanár az, aki segít a gyakornoknak, amikor az először találkozik a klienssel.
A tereptanárnak el kell viselnie, hogy a gyakornok belelát a munkájába.
Egyszerre kell megfelelnie az iskola elvárásainak és a gyakornok érdekeinek is. Ugyancsak egyszerre kell, hogy megfeleljen a saját intézménye érdekeinek és az oktatási intézmény elvárásainak is.
A tereptanárnak figyelnie kell a kliens és a gyakornok érdekeinek az ütközésére is.
A tereptanárnak el kell döntenie, hogy melyik a hatásosabb módszer, ha távolságtartó vagy ha baráti a kapcsolata a gyakornokkal.
Tudnia kell, hogy milyen mélyen vonja be a gyakornokot a munkába.
Egy másik fontos kérdés, hogy kell-e a gyakornokot szembesíteni a valósággal.
Fontos tudni, hogy lehet-e a gyakornokot szembesíteni a saját hiányosságaival.
Mielőtt a diák megkezdi a gyakorlatát a tereptanár érdeklődjön, hogy miért ezt a terepet választotta.

A tereptanár biztosítson saját asztalt vagy asztal részt a gyakornoknak, és lehetőséget arra, hogy a meglévő szakirodalmakat használhassa.

Tekintsük át a gyakornok feladatait

Részt vesz a terepgyakorlatot előkészítő megbeszéléseken. A gyakorlattal kapcsolatos igényeit közli a terepkoordinátorral.
Tájékozódik az általa kiválasztott terepgyakorlati helyről. Elmegy megnézni a leendő gyakorlati helyét, elbeszélget az ott dolgozó munkatársakkal.
A gyakorlati idejét letölti és alkalmazkodik a terepgyakorlati helyzethez.
Részt vesz a terepgyakorlati szerződés kidolgozásában.
Eleget tesz a képzőintézmény által meghatározott követelményeknek
Figyelembe veszi a terepintézmény szabályait és szakmai elvárásait.
Részt vesz a munkamegbeszéléseken.
Megismeri és gyakorlati munkájában alkalmazza a szakma etikai kódexét.
Elkészíti a terepgyakorlat értékelését.
A terepkoordinátor a gyakorlati időtartamtól függően egyszer vagy kétszer meglátogatja a gyakornokot és a terepintézményt a gyakorlat ideje alatt. A látogatás feltétlenül indokolttá válik, ha a gyakornok és a tereptanár között súlyos konfliktus alakul ki.

IV.
Terepgyakorlat

A képzőintézmény az optimális gyakorlóhely kiválasztásához szakmai önéletrajzot kér a hallgatótól. Kérdőívet állít össze, amiben a gyakornok szakmai céljait, érdeklődését méri fel. A gyakornoknak meg kell jelölnie azt a területet, ahova gyakorlatra szeretne menni. Ez után történik meg a kiválasztás, ennek három módja van:

Optimális esetben:
-A gyakornok a terepről kapott tájékoztatás alapján személyesen megkeresi a tereptanárt, aki rövid interjú vagy kötetlen beszélgetés után fogadó nyilatkozat kitöltésével jelzi döntését, a gyakornok erről tájékoztatja a terepkoordinátort.

Leggyakrabban:
-A tereptanár és a gyakornok nem találkozik személyesen a gyakorlat megkezdése előtt. Az információkat a terepkoordinátor közvetíti, ő tájékoztatja a tereptanárokat és a gyakornokokat.

Legrosszabb esetben:
-Nincs semmiféle előzetes tájékoztatás, egyeztetés, csak beosztják a gyakornokokat a terephelyekre. Ez az eljárás teljesen elfogadhatatlan a terepoktatásban.

Az első terepgyakorlati nap előtt a tereptanár felkészül, ugyanis ez egy meghatározó nap. Készít egy feladattervet. Hasznos, ha elkészíti a gyakorlat időtervét. Az első nap időbeosztását részletesen kidolgozza. A technikai előkészület része az információs csomag összeállítása a gyakornok részére.
Válassza ki az eseteket és módszereket, amit be fog mutatni. Figyeljen a fokozatosság elvére.

Arról a pontról kell indulni, ahol a gyakornok áll a célok kitűzésekor figyelembe kell venni a gyakornok előzetes tudását, erősségeit, gyengeségeit és az iskola elvárásait. A kitűzött célok ne legyenek se túl magasak se túl alacsonyak.
Engedje a gyakornoknak, hogy kipróbálja magát a szakmai gyakorlata során. Kapjon a gyakornok egyre nagyobb beavatkozási lehetőséget. De azt is szem előtt kell tartani, hogy a gyakornok még nem egy végzett szakember. Nem szabad túlterhelni a gyakornokot, ne kapjon túl sok terhet, nehogy kiégjen. Munkánk során kezeljük partnerként a gyakornokot.
Tekintettel kell lenni a kliens igényeire, de tudatni kell vele azt is, hogy a gyakornok még diák és részt vesz a munkában.
Kezdeményezze a tereptanár, hogy a munkahelyi team-megbeszélés egyik témája a gyakornokok jelenléte az intézményben legyen.
A tereptanár válassza ki az eseteket, amelyeket a gyakornoknak bemutat, illetve, amibe be is vonja a gyakornokot.
Gondoskodjon arról, hogy a gyakornok szívesen látott legyen a gyakorlaton.
Tájékoztassa a munkahelyi kollégákat, hogy a gyakornok mikor, mely napokon lesz az intézményben. Fontos, hogy a tereptanár az első napon a gyakornok előtt érkezzen.
A tereptanár és a gyakornok köt egy szerződést a gyakorlat elején. Ez a szerződés meghatározza a terepgyakorlat céljait, az időkeretet, a feladatokat, a gyakornok tevékenységeit és az értékelés módját.
A gyakorlat első napján a tereptanár és a gyakornok tisztázzák, hogyan szólítsák egymást és megvitatják. A tereptanár mutassa be a gyakornokot a kollégáinak, és ismertesse meg vele az intézményt.
A munka- és balesetvédelmi oktatásnak az első napon kell megtörténnie. Már az első napon mutassa be a gyakornoknak a helyettesítő tereptanárt.
A kezdetektől tekintse partnernek a gyakornokot, adja tudtára, hogy mindig kérdezhet, és a véleményére is kíváncsi.
Tapasztalatait, értékelését folyamatosan jelezze, és mondja el, hogy a gyakornok fejlődésének fontos mutatója az, ha önálló véleményt alkot. Hagyja, hogy minél több döntést hozzon a gyakornok, de legyen mellette és figyelje munkáját.

V.
Munkaformák

A tereptanárnak a gyakornokkal és a terepkoordinátorral együtt kell kiválasztania a megfelelő munkaformákat és szervezeti módokat, figyelembe véve az egyéni igényeket, ugyanakkor szem előtt tartva a képzés céljait.

Az egyéni munka

Domináns forma a terepgyakorlatban, hiszen a leggyakoribb szituáció az, hogy önállóan megoldandó egyéni feladatokat kap a gyakornok. Az önállóság nem jelent úgynevezett egyedül végzett munkát, hanem célszerűbb egyénre szabott munkáról beszélni.

Páros munka

A párban folyó tanulásban a gyakornokok közösen oldanak meg feladatokat. Az együttműködés gyakorlása fontos tapasztalatszerzés, e képesség fejlesztése elengedhetetlen a terepgyakorlaton.

Csoport- vagy stábmunka

Csoportmunka során néhány fős gyakornoki csoport közösen oldja meg a feladatot.

Projekt munka
A projekt olyan speciális cél-, feladat-, és tevékenységrendszer, amely időben, térben, erőforrásokban és levezetésben pontosan lehatárolt.

Napi, illetve heti munkamegbeszélések
A munkamegbeszélések adnak lehetőséget a gyakornok tevékenységének komplex értékelésére. A visszacsatolásra a gyakornoknak és a tereptanárnak is szüksége van.
Az a jó, ha a gyakornok:

- Tanulmányozza a szakirodalmakat.
- Átolvassa a terepintézmény praxisából származó esettanulmányokat, esetleírásokat.
- Az intézményi dokumentumokat is tanulmányozza.

A tereptanárnak a munka közben történő közvetlen megfigyelése előtt fontos, hogy egyeztesse a gyakornokkal a szempontokat, tisztázza a szerepeket, és a gyakornok jelenlétéhez a kliens járuljon hozzá.
Amikor a gyakornok, nem csak szemlélő, hanem saját kompetenciája alapján bekapcsolódik az adott tevékenységbe, résztvevő megfigyelésről beszélünk. Ez az önálló munka előtti fázis, melynek előkészítése különös figyelmet igényel és megfelelő együttműködési készséget feltételez.

VI.
Az értékelés szerepéről

Az értékelés hozzájárul a szakmai értékek, normák, magatartásformák kialakításához.
Pozitív vagy negatív megerősítési mechanizmusokon keresztül segítheti a reális önismeret, önértékelés és pozitív énkép kibontakoztatását.
Az értékelés befolyásolja a tanulási motivációt, a gyakornok viszonyát a szakmához, a képzéshez, a gyakorló intézményhez, a tereptanárhoz.
Mintát ad az önértékeléshez, mások értékeléséhez, eszközről, formáról, stílusról, hangnemről.
Jelzi az értéket normákban, teljesítményekben, viszonyulásokban.

Bibliográfia

Kocsis E. (szerk.) (2001): *Tereptanári munkatankönyv*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

Somorjai I. (szerk.) (2001): *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

A győri pilot-kurzus tantervi keretei

Németh László [33]

kontakt óra 60 óra 22 kredit 60 óra 10 kredit	e-learning oktatás 60 óra 20 kredit 150 óra 20 kredit	közösségi project megvalósítása 60 óra 18 kredit 390 óra 30 kredit
K-1. Közösségi munka definíciói **4 óra/2 kredit**	E-1. Közösségi munka/fejlesztés vidéken **9 óra/3 kredit** **20 óra**	P-1. Közösség kiválasztása. Igény és szükségletfelmérés. **5 óra/1 kredit** **20 óra** K-7 konzultáció
K-2. Közösségi felmérés, tervezés módszerei és eszközei. Akciókutatás. **9 óra/3 kredit**	E-2. Közösségi munka/fejlesztés és városi rehabilitáció **9 óra/3 kredit** **20 óra**	P-2. Közösségi projecttervezés. **5 óra/1 kredit** **20 óra** E-7 e-konzultáció
K-3. Empowerment - képessé tétel, tanult tehetetlenség felismerésének, kezelésének eszközei a közösségen belül. **9 óra/3 kredit**	E-3. Közösségi munka/fejlesztés: fenntartható fejlődés és környezet **9 óra/3 kredit** **20 óra**	P-3. Közösségi projectben megvalósítandó tevékenységek meghatározása **15 óra/5 kredit** **20 óra** K-7 konzultáció
K-4. Döntési eljárások, csoport-közösségi döntés, Konfliktuskezelés, mediáció eljárásai közösségi alkalmazása **4 óra/2 kredit** E-1; E-2; E-3 személyes konzultáció (E-7)	E-4. Közösségi munka/fejlesztés: egész életen át történő tanulás és kulturális fejlesztés **9óra/3 kredit** **30 óra**	P-4. Közösségi project megvalósítása **15 óra/5 kredit** **150 óra** E-7 e-konzultáció
K-5. Közösségi együttműködések jó gyakorlatainak bemutatása, elemzése **14 óra/5 kredit** E-4; E-5; E-6 személyes konzultáció (E-7)	E-5. Közösségi munka/fejlesztés: helyi gazdaságfejlesztés és szociális gazdaság **9 óra/3 kredit** **20 óra**	P-5. Közösségi project megvalósítása **15 óra/5 kredit** **150 óra** K-7 konzultáció
K-6. Project munka – logikai keretmátrix lépései **14 óra/5 kredit**	E-6. Közösségi munka/fejlesztés. Kisebbségek, bevándorlás, rasszizmus és diszkrimináció **9 óra/3 kredit** **20 óra**	P-6. Közösségi project és képzés értékelése **5 óra/1 kredit** **30 óra**
K-7. Projectmunkát kísérő konzultáció **6 óra/2 kredit**	E-7. E-learninget kísérő konzultáció **6 óra/2 kredit** **20 óra**	

[33] A szerző a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszékének volt oktatója, közreműködött a projektben.

A pilot-kurzus programja hat modulból áll, aminek középpontjában a közösségi munka, a közösségi gondoskodás és a közösségfejlesztés áll.

Modul megnevezése	Magyar curr. száma
1. A közösségi munka elméleti vonatkozásai	K-1.;
2. Politikai kérdések a közösségi szociális munkában	K-3.,
3. A közösségi fejlesztés módszerei (aktiválás, menedzsment, készségek)	K-2.; K-4., E-1.; E-2.; E-3; E-4., E-5; E-6.; P-1.; P-2,;
4. A közösségi munka szervezeti szempontjai: eszközök, pénzügyek	K-6.; P-6.;
5. A közösségfejlesztés kérdéses pontjai	K-5., P-3.; P-4.; P-5.;
6. A közösségi munkás szerepe, azonossága, beállítódásai	K-1.;

Képzés időbeli terve

	Kurzus leírása	**Óraszám/ diák óra**	**Időpont 2007-208.**
K-1.	Közösségi munka definíciói	4 óra	Okt.5.
K-2.	Közösségi felmérés, tervezés módszerei és eszközei. Akciókutatás.	9 óra	Okt.12
K-3.	Empowerment - képessé tétel, tanult tehetetlenség felismerésének, kezelésének eszközei a közösségen belül.	9 óra	Okt.19.
E-1.	Közösségi munka/fejlesztés vidéken	9 e-óra 36 óra	Okt.29.-nov2.
E-2.	Közösségi munka/fejlesztés és városi rehabilitáció	9 e-óra 36 óra	Nov.12.-nov.19.
E-3.	Közösségi munka/fejlesztés: fenntartható fejlődés és környezet	9 e-óra 36 óra	Nov.20.-nov.27.
K-4.	Döntési eljárások, csoport-közösségi döntés, Konfliktuskezelés, mediáció eljárásai közösségi alkalmazása	4 óra	Okt.26.
(E-7)	E-1; E-2; E-3 személyes konzultáció	2 óra	Okt.26.
E-4.	Közösségi munka/fejlesztés: egész életen át történő tanulás és kulturális fejlesztés	9 óra 36 óra	Nov.28.-dec.5.
E-5.	Közösségi munka/fejlesztés: helyi gazdaságfejlesztés és szociális gazdaság	9 óra 36 óra	Dec.6.-dec.13.

E-6.	Közösségi munka/fejlesztés. Kisebbségek, bevándorlás, rasszizmus és diszkrimináció	9 óra 36 óra	Dec.14.-dec.21.
K-5.	Közösségi együttműködések jó gyakorlatainak bemutatása, elemzése	14 óra	Nov.2.
(E-7)	E-4; E-5; E-6 személyes konzultáció	2 óra	Nov.2.
K-6.	Project munka – logikai keretmátrix lépései	14 óra	Nov.9.
P-1.	Közösség kiválasztása. Igény és szükségletfelmérés.	5 óra 9 óra	2008. febr.8.
K-7.	Projectmunkát kísérő konzultáció	2 óra	Febr.8.
P-2.	Közösségi projecttervezés.	5 óra 9 óra	Febr.15.
E-7.	Projectmunkát kísérő e-konzultáció	1 óra	Febr.15.
P-3.	Közösségi projectben megvalósítandó tevékenységek meghatározása	15 óra 60 óra	Febr.22-23.
K-7.	Projectmunkát kísérő konzultáció	2 óra	Febr.23.
P-4.	Közösségi project megvalósítása I. szakasz	15 óra 60 óra	Febr.24.- márc.14.
E-7.	Projectmunkát kísérő e-konzultáció	1 óra	Marc.14.
P-5.	Közösségi project megvalósítása II. szakasz	15 óra 60 óra	Marc.17.-máj.16.
K-7.	Projectmunkát kísérő konzultáció	2 óra	Máj.16.
P-6.	Közösségi project és képzés értékelése	5 óra 9 óra	Máj.23.

Szükségletfelmérő kérdőív a pilot-kurzus résztvevői számára (kurzus előtt)

Violeta Gevorgianiene - Vida Jakutiene [34]
Fordította: Kóbor Krisztina

Kedves Kollégák!

Az európai Leonardo da Vinci program által támogatott, „Közösségi szolgáltatási megközelítés: a társadalmi befogadás stratégiája” című projekt 2006-ben kezdődött. A program a közösségi szociális munka tanterv fejlesztését célozza azzal, hogy gyakorlati/terep tanárokat képez felsőoktatási szociális munkás képzés keretei között. A hat tantervi modul egységesen, egymással összefüggően fejleszti a tudást, az értékeket és a készségeket. A pilot program célja, hogy a modulok tartalmának minőségét javítsa, és az alkalmazhatóság folyamatát elősegítse.

Annak érdekében, hogy garantálni tudjuk a képzés minőségét, arra kérjük Önt, hogy töltse ki az alábbi kérdőívet. Garantáljuk, hogy titkosan kezeljük a kérdőívben megadott adatokat. Minden visszajelzés fontos annak érdekében, hogy az igényeknek megfelelően tudjuk kialakítani és fejleszteni e képzési modellt. Kérjük, válaszoljon az összes kérdésre, jelölje be azt a kategóriát, ami leginkább tükrözi az Ön véleményét. A kérdőív végén saját szavaival is leírhatja véleményét.

	Információk a kurzus résztvevőiről:
1.	Név _____
2.	Nem: 1) férfi, 2) nő
3.	Életkor _____
4.	Iskolai végzettség: 1) felsőfokú 2) egyéb_____
5.	Specializáció _____
6.	Milyen formában vonták be Önt a közösségi munkába? 1) közösségi szociális munkás vagyok; 2) a döntéshozatalban dolgozom, a rendszerrel kapcsolatos döntéseket hozok, ami kapcsolatban van a közösségi munkával; 3) szupervízor vagyok, - terepen dolgozó közösségi munkásokat szupervízálok; 4) közösségi vezető vagyok; 5) a közösségben dolgozom egyéb pozícióban, ami fent nem került említésre (kérem, nevezze meg!) _____ 6) oktatási intézményben dolgozom mint tereptanár és diákjaim vannak, akik a közösségben végzik gyakorlatukat; 7) szociális munkás hallgató vagyok; 8) egyéb szakember vagyok, más intézményből, ami kapcsolatban áll közösségi központokkal; 9) egyéb (kérem, nevezze meg!)_____
7.	Hány éve végez közösségi munkát, vagy azzal összefüggő tevékenységet? (kérem, írja ide!)__
8.	Kísérte (tereptanárként) valaha szociális munkás hallgatók gyakorlatát? 1) igen (kérem, írja le, hány hallgatóról volt szó) _____

[34] A szerzők a Vilnius University Faculty of Philosophy (Litvánia) professzorai, a projekt litván koordinátorai.

2) nem	

Tanulási igények Kérem, osztályozza 1-től 5-ig, milyen kompetenciáit szeretné fejleszteni ebben a pilot tréningben:		
1.	A közösségi munka alapvető trendjeinek leírása, nemzetközi és történeti összefüggésekben.	1_____2_____3_____4_____5
2.	A közösségi modellek, elméletek és koncepciók öszehasonlítása az egyes országok viszonylatában.	1_____2_____3_____4_____5
3.	Felhívni a figyelmet a szociális munkában a közösségfejlesztésre és az etikai alapelvek megerősítésére	1_____2_____3_____4_____5
4.	A közösségi kutatás fontos módszereinek megtanulása annak érdekében, hogy a közösség szükségletei, erősségei és gyengeségei feltárhatók legyenek	1_____2_____3_____4_____5
5.	A fontos modellek és elméletek megtanulása a közösségi munkában, a speciális helyi kontextust figyelembe véve.	1_____2_____3_____4_____5
6.	A politikai és gazdasági döntések befolyásolásának módszerei a közösségi munkában.	1_____2_____3_____4_____5
7.	A közösségi empowerment módszereinek leírása.	1_____2_____3_____4_____5
8.	A pszichológiai kérdések azonosítása, amelyek befolyásolják a közösségfejlesztés gyakorlatát.	1_____2_____3_____4_____5
9.	A hatékony kommunikáció folyamatának beazonosítása a különböző kulturális kontextusok figyelembe vételével, és az interkulturális kommunikáció készségeinek elsajátítása.	1_____2_____3_____4_____5
10.	A szociális munka azon területeinek azonosítása, amely egyéb szociális területekkel kapcsolatban áll.	1_____2_____3_____4_____5
	+ A 2, 3, 4, 5, 6-os modulok kompetenciái	
	Milyen egyéb információ (vagy kompetenciák) elsajátítását kívánja a kurzus során?	Kérem, írja ide:_____ _____ _____ _____ _____

Módszertani szempontok	
1.	Hasznos lenne-e Ön számára távoktatáson (e-learning) elsajátítani a fentieket?
2.	Megvannak a technikai feltételei az e-learning használatának?
3.	Ha tanulmányi kirándulást szerveznénk a kurzusrésztvevők számára, Ön tudna javasolni egy közösségi centrumot, ahova ellátogathatnának?
4.	Rendelkezésére áll–e Önnek a közösségi munkáról megfelelő szakirodalom?
5.	Milyen módszertani szakirodalomra van leginkább szüksége?
7.	Milyen tanulási/tanítási módszerek lennének az Ön szerint hatékonyak a közösségi tréningben? 1) csoportmunka; 2) esetmunka; 3) vita, megbeszélés; 4) gyakorlati esetek elemzése; 5) látogatások közösségi centrumokban; 6) .....
8.	

	Szervezési szempontok:
1.	Melyik tréning lenne leginkább megfelelő Önnek? (a tréning időtartama XXX hét)
2.	Van-e egyéb speciális szervezési kérdés, amit szükséges fgyelembe venni?
3.	Szüksége van-e szállásra a tréning időtartaa alatt?

Egyéb vélemény, észrevétel:

Köszönjük, hogy válaszolt kérdéseinkre!

Közösségi (szociális) munka tereptanárainak pilot-kurzusa a Debreceni Egyetemen

Giczey Péter – Marosszéki Emese [35]

Bevezetés

A Leonarda da Vinci program „Közösségi szolgáltatási megközelítés: a társadalmi befogadás stratégiája" című nemzetközi projekt keretein belül a Debreceni Egyetemen zajlott kísérleti képzés célja, hogy olyan kompetenciákat tegyünk elérhetővé a résztvevők számára, melyek lehetővé teszik, hogy a hátrányos helyzetű kis-és közepes településeken dolgozó tereptanárok hatékonyabban tudjanak dolgozni a szociális szolgáltatások szegénységben élő (kirekesztett) felhasználóival, és erre fel tudják készíteni a szociális képzésben résztvevő gyakornokokkal. A pilot-kurzus 2007. októbere és 2008. májusa között zajlott. Jelen írás a kísérleti képzés kontakt és tutori óráinak céljait, módszereit, menetét és tapasztalatait foglalja össze.

Tereptanári kompetenciák

A Leonardo da Vinci program kettős célt tűzött ki maga elé: a közösségi munka elméletének és gyakorlatának átadását gyakorló szociális szakemberek számára, és az ő felkészítésüket a tereptanári feladatok ellátására közösségi munka tárgykörében. Az alapvető tereptanári kompetenciák kiegészültek olyan speciális elemekkel, amelyek a gyakornokok közösségi munka gyakorlatának támogatásához és kíséréséhez szükségesek. Ezek:

1. Helytörténet: a hagyományos problémamegoldó folyamat megismerésének támogatása, amely elvezet a közösségi tervezéshez, és alkalmazkodik a helyi társadalom szokásrendjéhez. Ellenkező esetben tudnunk kell, hogy milyen ellenállással nézünk szembe.
2. A helyi társadalom bemutatásának képessége: a közösségi munkás eszköztárának fontos eleme a helyi kapcsolatrendszer, a társadalmi csoportok ismeretének tükrében.
3. A helyi szükségletek bemutatásának tudása: a tereptanár felkészültségén múlik, hogy a gyakornok milyen képet alkot a helyi szükségletekről. A tereptanárnak tisztában kell lennie azzal, hogy a szükségletek bemutatása meghatározza a gyakornok irányultságát.
4. Korábbi akciók ismertetése: a közelmúltban elért, közösségekre vonatkozó eredmények illetve sikertelen beavatkozások tapasztalatainak a gyakornok figyelmébe ajánlása, bővítendő ezzel eszköztáruk.
5. Miképpen illeszkedik a helyi szociálpolitika célkitűzéseihez az adott szociális eljárás (akció)
6. A problémaalapú tanulás módszereinek használata
7. Szupervízió alkalmazásának képessége (ld. később!)
8. A tereptanár elkötelezettségére és felkészültségére alapozottan a gyakornokok motiválása és aktivizálása, amely nagymértékben befolyásolja a gyakornok hozzáállását a munkához.

[35] A szerzők a Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszékének oktatói, közreműködtek a projektben.

9. Módszerek és eljárások átadása egy adott közösségi probléma ügyében: a gyakornok feltételezhetően nem ismer alternatívákat, így ezek felsorakoztatása a tereptanár feladata, a gyakornok kreativitását erősítheti azonban, ha ő választhatja ki a feladathoz adekvát eljárást.
10. Az akcióterv lépéseinek megindoklása és megvitatásának képessége: a gyakornoknak pontosan meg kell értenie a lépések szükségességét és a lépések szerves felépítését
11. A tereptanár legyen képes megérteni, felülbírálni és elemezni a gyakornok lépéseit: ezzel növeli a gyakornok biztonságérzetét és mintát ad a tudatos eljárásra
12. Legyen képes beavatkozni, ha szükséges: a tereptanár nemcsak a gyakornokkal, hanem a szolgáltatásokat felhasználókkal szemben is felelős
13. Az elvégzett munka eredményeinek értékelése: azaz biztosítsa a gyakornok számára, hogy a munkájáról objektív szakmai visszajelzést kap.

A közösségi munkás kompetenciái

A Community Care – Közösségi szolgáltatási megközelítés: a társadalmi befogadás stratégiája programban résztvevők kidolgozták a nemzetközi szintű képzés során figyelembe veendő közösségi munkás szakmai kompetenciákat is, amelyeket a magyarországi képzés összeállítása és kipróbálása során figyelembe vettünk. Összefoglalóan ezek a következők. A közösségi munkás:

- hitelesen képes együttműködni az emberekkel és azok csoportjaival
- képes emberek közötti interakciókat adekvát kontextusba helyezni és egy általánosítható szinten leírni azokat
- a konkrét helyzetekben képes szociális attitüddel cselekedni, használni a társadalomtudományok tudását és saját maga éleslátását
- képes tevékenységét a szakmai etikai normák szerint végezni
- interakcióit a kritikai reflektivizmus szellemisége hatja át mind a szakmai területén és mind a társadalom egészében
- képes team-ekkel, szervezetekkel és egyesületekkel a partnerek szervezeti hálózataiban dolgozni
- szakmaiságát tekintve a lifelong learning útján fejlődik
- hozzájárul a szakma identitásához és fejlődéséhez
- hozzásegíti az embereket a szociális szervezetekhez és szolgáltatásokhoz, hálózatokhoz.

A magyarországi képzés kialakításánál azonban a társadalmi és szakmai sajátosságokat figyelembe véve a hangsúlyokat máshová tettük. A kurzus során középpontban a meghatározott közösségi munkás kompetenciák átadásának és elsajátításának segítése áll:

- A szociális munka hatékonyabb munkaformáinak keresése.
- Diszkriminációt és kizsákmányolást elutasító gyakorlat alapelveinek elfogadása.
- Elkötelezettség a helyi közösségben tapasztalható szociális problémák megoldása vagy legalább enyhítése iránt.
- Elkötelezettség a szociális munka értékei iránt (hogy fellépjen az ezzel ellentétes értékekkel szemben).
- Elkötelezettség a helyi közösség iránt (lokálpatriotizmus).

- Képesség arra, hogy egyenlő partnerként tárgyaljon hatalmi szempontból számára előnytelen helyzetekben.

Miért fontos a kompetencia és a probléma alapú tanulás a közösségi munka oktatásában?

A programunkban részt vevő tereptanárok nagy gyakorlattal rendelkező szociális szakemberek, akik ismerik a közösségi munka alapjait, többen közülük már folytattak ilyen közösségi munkát. Ezért fontos volt meghatározni a fejlesztendő kulcskompetenciák területét, amelyek találkoznak a résztvevők tanulási igényeivel. Ebben a vonatkozásban fontosnak tartottuk a szakmai személyiségfejlesztést, bizonyos szakmai ismeretek felelevenítését beleértve a szakirodalmi kutatást, a tereptanári gyakorlati munka konkrét lépéseinek áttekintését, legvégül egy megvalósítandó projektterv kísérését.

A felnőttképzés a résztvevők sajátos igényeire, tanulására, jól használható tananyagokra, képzési programokra és oktatási segédletekre épül. Ehhez az igényhez jól kapcsolódik a Kompetencia Alapú Tanulás (KAT), Probléma Alapú Tanulás (PAT) és a szupervízió. A KAT olyan képzés, amely előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul, ahol a résztvevő ismeri a megszerzendő kompetenciákat és a mérő-értékelő módszereket is.

A KAT kiegészítéseként alkalmazzuk a PAT módszert, amely szemléletében igazodik a közösségi munka módszertanához. A PAT szerepe a probléma centrikus gondolkodás elsajátítása: a résztvevők jól kidolgozott megoldások tárházát tudják felállítani nagy hatékonysággal.

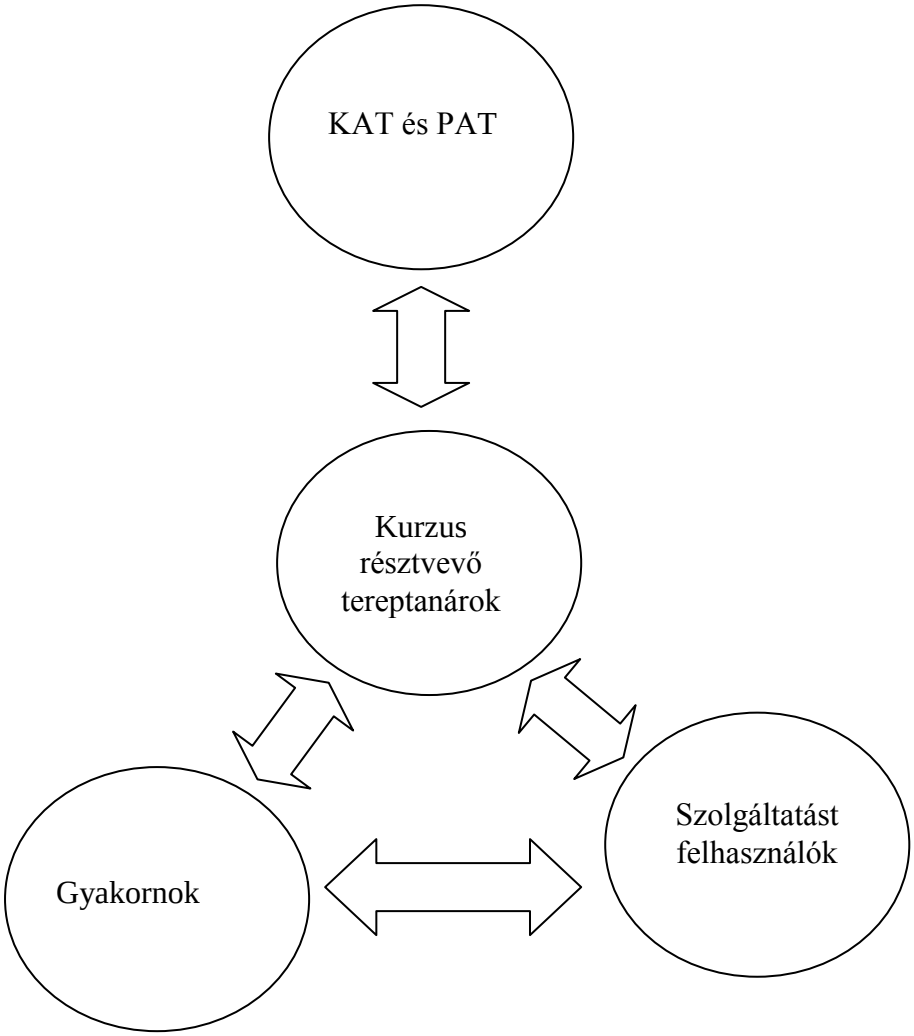
A PAT egy tanulási folyamat, amely a tanár központúságtól a tanuló központú, interdiszciplináris megközelítések felé mozdul el. A PAT olyan tanulási környezetet kínál, amelyben a tanulók feltárhatják az előzetes tudásukat, élet közeli összefüggésekben tanulhatnak, és egyéni vagy kiscsoportos munkában fejleszthetik tudásukat.

A közösségi munka oktatása nem képzelhető el a KAT és a PAT módszerek nélkül. A képzés gyakorlatorientált, sajátélményű tudást kell biztosítson ahhoz, hogy a képzésben részt vevők kompetenssé váljanak a közösségi munka gyakorlásában és a gyakornokok vezetése, támogatása tekintetében.

A KAT és PAT módszer alkalmazása hármas tanulási lehetőséget biztosít:

1. Biztosítja a tereptanár számára a hatékony tanulást a közösségi munkáról.
2. A tereptanár elsajátítja a KAT és PAT módszereket, amellyel képessé válik a közösségi gyakornok munkáját irányítani.
3. A KAT, PAT a közösségi munkában is alkalmazható, mert a módszer szemlélete kompatibilis a közösségi munka módszertanával.

A KAT és PAT módszer multiplikáló hatása a közösségi munka szereplőire



A KAT és PAT alkalmazásának előnyei:

- strukturálja a kurzus csoportját
- keretet ad a munkának
- hatékony
- a saját személyiségből merítkezik
- egyszerű
- gyors
- szociális és közösségi érzékenyítésre jó
- a már meglévő tudást integrálja
- a bevonódás által a felmerült érzelmek feldolgozhatóak
- inspirálja a résztvevőket a probléma megoldására
- inspirálja saját ötlet felvetését
- aktivitásra serkent
- megsokszorozódik a heterogén tudás
- autonómiát, önállóságot, partnerséget biztosít
- lehetőséget ad mások megismerésére
- élményalapú, élményszerű
- sokféle szakember, többféle szemlélettel vesz részt benne
- bevéső dik a közösen átélt élmény
- csoportfejlesztő hatású
- biztonságos keretekkel működik
- önismeretet fejleszt
- problémára fókuszált, amellyel dolgozni lehet
- szemlélet módot formál stb.

A pilot-kurzus résztvevőinek képzési szükségletei

A tereptanári kurzusra jelentkezők egy előzetes kérdőívet töltöttek ki a képzéssel szembeni elvárásaikról. A kérdőív alapvetően a nemzetközi program során került kidolgozásra, de a sajátosságainknak megfelelően módosítottuk azt. Összesen 12 jelentkező töltötte ki.

Végzettségüket tekintve mindannyian felsőfokú (egyetemi vagy főiskolai) diplomával rendelkeznek, némelyek többel is, domináns a szociális munkás és szociálpolitikus oklevél, de találunk közöttük határterületek képviselőit is, így szociológust is.

Munkahelyeiket tekintve fele-fele arányban önkormányzati fenntartású költségvetési intézményekben, illetve non-profit szervezetekben dolgoznak. Munkaköreik jellemzően családgondozó vagy valamilyen vezető (intézmény, csoport) státusz.

A képzéssel kapcsolatos elvárásaik döntően saját szakmai fejlődésük körül fogalmazódtak meg, több ismeretet igényeltek, és hatékony módszereket sajátítanának el, mindenképpen munkájukat szeretnék hatékonyabbá tenni. A tereptanári kompetenciáik fejlesztését mindössze ketten említették, ami valamennyire érzékelteti a dupla kihívás (közösségi szociális munka és annak tereptanára) nehézségét.

Valamilyen módon majdnem mindenki kapcsolatba került már a közösségi munkával, zömük egyetemi, főiskolai tanulmányai során vett részt egy féléves kurzuson, illetve napi munkája során szerzett ismereteket a közösségi munkáról. Továbbá mindenki azt nyilatkozta, jelenlegi feladatköre is összefügg azzal.

A jelentkezők egyöntetűen a család és a munkahely támogató hozzáállásáról számoltak be a képzésben való részvételüket illetően, néhányan az időbeosztásukat jelölték meg akadályozó tényezőként.

Az új ismeretek megszerzése nyomán azt várják, hogy szervezetük és a szolgáltatást felhasználók körében minőségi közösségi munkát tudnak majd végezni, enyhítendő a közömbösséget, motiválva az embereket, így hatékonyabbá válhat a segítségnyújtás, különösen az aktív korú munkanélküliek esetében. Elsősorban klienseik körében várnak változásokat, szervezetükben alig, mindössze ketten említették, hogy szemléletváltozást remélnek munkahelyükön.

A közösségi munka értelmezésére igen differenciált válaszokat kaptunk, néhányan visszaidézték a szakmai meghatározást, többen azonban jól megfogva a lényegét, az emberek aktivizálásával, lakóhelyi szinten történő problémamegoldásként határozták meg azt. Kitűnt a válaszokból, hatékonyabbnak tartják, mint az esetkezelést.

A tanulási szükségletek és elvárások kérdéscsoportjaiban erős volt az elmélet, a menedzsment és a közösségi munkás szerepe, identitása és attitűdjei iránti érdeklődés. Szeretnék, hogy eszközök és módszerek tanulásával hatékonnyá váljon segítségnyújtásuk, illetve a képzés során növekedjen a nyitottságuk és erősödjenek szakmai kapcsolataik. A képzés általános eredményeként a döntő többség a konkrét gyakorlati tevékenységhez kapcsolódóan fejlesztené kompetenciáit, többen a szociális munkás hallgatók tereptanáraként szeretnének általános kompetenciafejlesztést, néhányan pedig közösségi munkásként fejlesztené általános kompetenciáit.

A képzés módszertani és szervezeti aspektusaiban mindenki hasznosnak tartaná, ha ezt a modult távoktatásban tanulná. Ehhez adottak a feltételek, mindenki rendelkezik internet hozzáféréssel, zömük heti 2-3 órát, néhányan akár 5 órát is, de vannak, akik akár 10 órát is tudnának az internet alapú munkára rászánni. A túlnyomó többség a csoportmunkát, a gyakorlati esetek elemzését, valamint a csoportmunkát és a közösségi központok látogatását részesítené előnyben. E mellett többen az önálló irodalom-feldolgozást igényelték.

A közösségi munka területén szerzett tapasztalatairól szóló kérdéseket nyolcan töltötték ki. Közülük öten olyan „egyéb intézményben dolgozó szakember, akinek munkája kapcsolódik a közösséghez” - választ jelölték meg, ketten a közösség vezetőjeként szereztek tapasztalatot, egynek pedig közösségen belüli egyéb pozíciója van. Gyakorlati és elméleti tapasztalataikat tekintve minden területen jártasak, a veszélyeztetett családok, a gyermekek, a fiatalok, az idősek, fogyatékkal élők körében, de kiemelkedik az etnikai kisebbségek és a munkanélküliek körében szerzett tapasztalatuk is. Közösségekkel a többség több éve, jellemzően 5-15 éve dolgozik, de van, aki csak 5 hónapja, és olyan is, aki 36 éve. Arra kérdésre, hogy milyen tudásanyagokra, készségekre, attitűdökre van szükségük közösségi munkás szerepük betöltéséhez, a tudásanyagok körében a szakmai módszerek ismeretét, jogi, szociológiai, pszichológiai, ismereteket, vezetési tapasztalatokat említettek. Készségekben a kommunikációra, a kapcsolatépítési, -tartási, konfliktuskezelő, szervező és problémamegoldó készségre van szükségük. Az attitűdökben a toleráns, a diplomatikus, megértő és odafigyelő, szociálisan érzékeny magatartást tartják fontosnak. Négyen tapasztalataikat is megosztanák a kurzus során, ebből egy válaszadó az, aki konkrét tapasztalatot, a fiatal felnőttek körében szervezett szabadidős programjaival kapcsolatosakat osztaná meg, egy pedig az aktív mag és az erőforrások megtalálásával kapcsolatosakat. A többiek inkább nehézségeiket osztanák meg: az alulmotiváltságot, a programok pénzügyi nehézségeit, a helyi közszereplők ellenérdekeltségét, az idősek kimozdíthatatlanságát mindennapjaikból.

A kurzus megvalósítása

A kontaktórák céljai és módszerei

A kurzus összeállításakor alkalmazott hipotézis: a résztvevők jól képzett vezető szociális munkások, akiknek tudására, szakmai tapasztalatára építhetünk. Ahhoz hogy közösségi munkásokká váljanak, speciális ismeretekre van szükségük, amely segít megtalálni az összefüggéseket és a különbségeket az eddigi szakmai munkájuk és a közösségi munka között, és ebből következően segít megtartani és átültetni a már megszerzett készségeket, képességeket és tudást.

Az idézett felmérés eredménye alapján leírható, hogy a résztvevő tereptanárok véleménye egyezik azzal a feltételezéssel, hogy gyakorlati jellegű, probléma alapú képzést részesítenek előnyben.

Az alkalmazott képzési módszerek aránya:

Tréning jellegű képzés: 20 %
Szupervízió: 20 %
Elméleti órák 20 %
Tereplátogatás, jó gyakorlat bemutatás, tereptanári ismeretek: 10 %
Önálló munka (E-learning): 30%

A kontaktórák megvalósítása (K-1,2,…)

A kurzus 10 alkalmat, alkalmanként 6 órát foglalt magában.
K-1 Alapismertek a közösségi munkáról
1. A közösségi munka szintjei.
2. A közösségi munka definíciója – mi a közösségi munka, és mi nem az?
3. Szakértelem: milyen tudásra van szüksége a közösségi munkásnak?
4. Gyakorlati feladat: a helyi közösségi munka megközelítése egy szomszédsági konfliktus példáján keresztül.
5. A feldolgozott közösségi eset bemutatása szituációs gyakorlat formájában.
6. Tanulságok, következtetések, összegzés.
7. Mediációs, konfliktuskezelési és problémamegoldó eljárások a közösségi munka gyakorlatában.
K-2 Szerepek és karakterek
1. Milyen készségekkel rendelkezik a közösségi munkás?
2. A közösségi munkás lehetséges szerepei – elméleti előadás és megbeszélés az egyéni vállalható szerepekről, amelyek hitelesen alkalmazhatóak a közösségi munkában.
3. Karakterszerepek: Meredith Belbin elmélete alapján – elméleti előadás és teszt kitöltése.
4. Karakter szerepelemzés.
5. Összefüggések a karakterszerepek és közösségi munkás szerepek között.
6. „Álmodtam egy települést” – helyzetgyakorlat, amely egy város képzeletbeli felépítésén alapul, ahol elkezdődik a képzeletbeli közösségi munka – a feladat a csoport együttműködésén és a már megszerzett tudásán alapul
7. Értékelés, visszajelzés
K-3 Empowerment
1. Empowerment : mit jelent? – elméleti előadás
2. Mit jelent a hatalom átruházása? – kiscsoportos feldolgozás
3. Milyen veszélyekkel jár? -– kiscsoportos feldolgozás

4. Mit jelent, ha átadom a saját hatalmam?
5. Mit jelent, ha egy állami szervezet osztja meg a hatalmát az emberekkel?
6. A képessé tétel színterei: - egyéni
-csoport
-társadalmi rétegek
-intézmények szintje
Elmélet és megbeszélés.
7. A képessé tétel, mint a hatalom átruházásának lehetséges útjai:
Elméleti előadás, saját élmény feldolgozás
8. Értékelés, visszajelzés.

K-4 Jó gyakorlatok nap - programbemutatók

1. Litván és holland jó gyakorlatok:
   - a litván közösségi munka „születése”
   - a holland minta, mely szakképzésen alapul
2. Hajdúhadház: „Torzsás napok”: a közösségi munka színtere
3. A Dialóg Egyesület bemutatkozása: kistérségi közösségi munka hét éve Miskolc környékén
4. Értékelés, visszajelzés

K-5 Konfliktus a közösségi munkában

1. A konfliktusról általában – kiscsoportos feldolgozás. Kiscsoportban gyűjtsék össze, hogy mi a konfliktus definíciója:
   - milyen konfliktusmegoldó stratégiát ismernek
   - elégedettek-e a megoldással
   - beszámolók a kiscsoport munkájáról.
2. Elméletek a konfliktusokról és kezelésükről
3. Konfliktusos helyzetek a gyakorlatban. Saját élmény feldolgozása
4. Konfliktusmegoldó stratégiák
5. Lépések a konfliktus megoldáshoz
6. Értékelés, visszajelzés

K-6 Felkészítés a tereptanári munkára – általános ismeretek

1. A tereptanár lehetséges tereptanári szerepei
2. A tripartid szerződés a terepgyakorlaton
3. Az informális szerződés a gyakornok és a tereptanár között
4. Felkészülés a gyakornok fogadására
5. Együttműködés és játszmák a terepen
6. Nyílt és rejtett célok a gyakornok és a tereptanár részéről
7. Szituációs gyakorlatok: a tipikus játszmák bemutatására
8. A gyakornokokkal történő közös értékelés

K-7-8 Felkészítés a tereptanári munkára – speciális ismeretek közösségi munka gyakorlatra

1. A terep bemutatása
2. A gyakornokok motiválása a közösségi munkában való részvételre
3. A gyakornokok ismereteinek, szükségleteinek felmérése, hiányosságok pótlása
4. A célcsoport és a probléma bemutatása
5. A gyakornok lehetséges feladatai a közösségi munka során
6. Felkészítés a konfliktusos helyzetekre
7 . Az adott témák átalakítása stratégiai lépésekké kiscsoportokban
8. Dilemmák, tapasztalatok, kérdések megbeszélése – szupervizós formában
9. A tréning értékelése

K-9 Döntési eljárások, csoport - -közösségi döntés

1. Módszerek a döntési eljárások során - elmélet
2. A közösségi döntés irányítása – szituációs feladatok

3. Értékelés, zárás
K-10 Áttekintés-értékelés-zárás
1. A kurzus moduljainak áttekintése, összegzése
2. A kurzus értékelése
3. A gyakornokok által elkészített programok ismertetése és értékelése
4. Hivatalos zárás

A tutori munka céljai és módszerei

A tutori foglalkozás alapvető célja a kompetenciák alakítása és fejlesztése. A kurzuson résztvevő tereptanárok elkezdték a maguk kiválasztotta közösséggel, célcsoporttal a munkát, és a rendszeres találkozási alkalmakkor ismertették a megtett lépéseiket, amelyek aztán megvitatásra kerülnek a csoportban. Cél tehát, hogy minden kurzus résztvevő egy-egy közösségi munka-folyamatot indítson be, és abban végezzen gyakorlati munkát, majd a kurzus végén esettanulmányban foglalja össze azt. A tutor feladata a résztvevők gyakorlati munkájának szakmai irányítása, a felmerülő problémákra, helyzetekre közös megoldáskeresés segítése a foglalkozásokon, elősegítve ezzel az egymástól tanulást. Továbbá az elsajátított elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának segítése, a résztvevők bátorítása, önbizalmuk növelése, egyúttal a közösségi munka szemléletének elmélyítése, módszerek gyakorlása, jó gyakorlatok bemutatása, megvitatása.

Módszerek: cselekvés közbeni tanulás ötvözve a probléma megoldó tanulással, a hallgatók beszámolója gyakorlati munkájukról szóban és írásban (esettanulmány), önreflexió, reflexió a mások által felhozott problémákra, saját tudás és élmény megosztása, javaslat tétele és megvitatása, tanári prezentáció, irodalom javaslat, online vita.

A közösségi munkás tereptanár képzésben a tutori foglalkozások mindösszesen tíz alkalmat, alkalmanként hat órát tesznek ki.

A tutori munka megvalósítása (T-1,2,…)

T-1 A résztvevők saját helyi közösségének felmérése.A közösségi munka szemlélete: új megközelítés a szociális munkában.

A közösségi munka szemléletének hangsúlyozása, mely a kezdeményezésre helyezi a hangsúlyt: a közösségi munkás felkeres és a közösségi cselekvésbe von olyanokat is, akik maguktól nem igényelnének semmiféle együttműködést. Ennek oka lehet a hátrányos helyzet, kirekesztettség vagy/és önbizalomhiány, stb.

A szemlélet elemei:

- A közösségi munka olyan társadalmi és szociális problémák kezelésére is alkalmas, amelyeket egyedi esetekként nem lehet, vagy nem eléggé hatékonyan lehet kezelni.
- A közösségi munka hozzásegíti a kirekesztett, marginalizált alacsony érdekérvényesítő társadalmi csoportokat ahhoz, hogy érdekeiket felismerjék, megfogalmazzák és konfrontálják az érdekeik érvényesítését gátló társadalmi intézményekkel, csoportokkal.
- Partnerség a kliensi kapcsolat helyett.
- Folyamatos bizalomépítés.

Saját közösségek felmérése, gyakorlati munka terepének kiválasztása.

T-2 Módszerek és eljárások a közösségi munkában.

A közösségi munka feltárási szakaszának néhány módszere:

- Dokumentum elemzés
- SWOT analízis
- Interjúk a közösség formális és informális hangadóival, az interjúkészítés sajátosságai

- Közösségi beszélgetés

A gyakorlati munka megkezdésének tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-3 Közösségi tervezés, felmérés.

A közösségi munka feltárási szakaszának néhány módszere:

- Közösségi felmérés
- Közösségi tervezés

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-4 Tereplátogatás.

Látogatás Királdra (Borsod-Abaúj-Zemplén megye) a település, a közösségi folyamat sajátosságainak megismerése, találkozás a folyamatban résztvevő helyi lakosokkal, konzultáció a folyamatot kezdeményező és irányító szakemberrel.

T-5 Közösségi munka módszereinek alkalmazási lehetőségei.

A megismert módszerek alkalmazásának lehetőségei és sajátosságai a különböző közösségekben, mit, mikor, hol érdemes alkalmazni? Milyen előnyökkel rendelkeznek a különböző módszerek, mikor érdemes váltani közöttük?

A királdi tereplátogatás tapasztalatainak megvitatása, elemzése.

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-6 Közösségi munka folyamat fázisai.

Információgyűjtés, a helyzet felmérése, emberek összegyűjtése, döntés a feladatokról, akció/kampány folyamat létrehozása, támogatása, stratégiai és taktikai tervezés segítése, megerősítés, tudás/jártasságok megosztása, felkészítés-képzés, a munkafolyamat értékelése, felülvizsgálata, segítség a lezáráshoz vagy új tevékenység meghatározásához.

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-7 Közösségi munka-folyamat, a projekt tervezése.

A közösségi munka-folyamat és a projekt jellemzői, harmonizálásuk lehetőségei, a tervezhetőség sajátosságai. Forrásteremtés lehetőségei, projekt menedzsment és adminisztráció.

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-8 Közösségi folyamat, a projekt megvalósítása.

A projektterv alkalmazása a gyakorlatban, korrekciós lehetőségek.

Esettanulmány készítése a közösségi munkában, sajátosságok. Miben segíti munkánkat?

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-9 Közösségi folyamat, a projekt menedzselése.

A közösségi munka-folyamat, projekt menedzselésének sajátosságai, a közösségi munkás szükséges szerepei, készségei és képességei. A közösségi munkás dilemmái, konfliktusai.

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

T-10 Kurzus zárása, értékelés.

A gyakorlati munka folyamatának tapasztalatai, felmerült problémák megvitatása, közös elemzés.

A kurzus tapasztalatainak megbeszélése, esettanulmányok bemutatása, értékelés.

A pilot-kurzus tapasztalatai

A *kontakt órák* során a Kolb-féle kísérleti tanulás lépéseit alkalmaztuk.A kísérleti elemek elfogadása és alkalmazása vegyes érzelmeket váltott ki a csoportból. Egyrészről ellenállást a dramatikus megoldások irányába, másrészről felszabadultabb gondolkodást és több kreativitást. A gyakorlati feladatok megoldása során a csoportban összeadódó ismeretek és tapasztalatok igazolták azt a hipotézist, mely szerint a legfontosabb a közösségi munka szemléletét átadni, és ösztönözni a résztvevőket a gyakorlati munka elkezdésére.

A kontakt órák közül azok váltottak ki nagyobb érdeklődést, amelyek a közösségi munka konkrét lépéseit ismertette és a hozzá tartozó gyakorlatokkal szemléltette, valamint a szakmai önismeretet erősítette (pl.: konfliktuskezelés, a szakember személyisége és a közösségi munka szerepeinek összefüggései).

A közösségi munkával kapcsolatos fenntartásokat nem sikerült teljes mértékben eloszlatni, a tanároknak, tutoroknak gyakran olyan érzése támadt, hogy a résztvevők célirányosan keresték kételyeiket a módszerrel szemben. Ez az ellenérzés vélhetően első sikeresen végrehajtott terv után fog véglegesen feloldódni.

A tutori foglalkozások tapasztalatai

Az előzetes felmérés alapján arra lehetett számítani, hogy ha a szociális munkában, és a közösségi munka szemléletében, szakmai módszereiben járatlan résztvevőkkel kezdjük meg a munkát, akkor időt kell fordítani a szemlélet alakítására és a módszerek elsajátítására. Azzal is számolni kellett, hogy idegenkedtek az online és a probléma megoldó tanulás módszereitől, illetve nem lehetett tudni, valójában mennyi időt tudnak a kurzusra, a gyakorlati munkára fordítani. Ugyanilyen nagy kérdés volt motiváltságuk mértéke, illetve annak fenntarthatósága, illetve az, hogy mennyire sikerül egy közösségi munka-folyamatot beindítaniuk. Alapvetően arra számítottunk, hogyha saját munkájukat segítendően, sikerül beindítaniuk egy folyamatot, akkor a nyolc hónapon keresztül sikerül a kompetencia alakítás, a közösségi munka szemléletének megismertetése, elsajátítása, sikerélményben lesz részük, önbizalmuk erősödik, folyamatosan motiváltak maradnak.

Az általános tapasztalatoknak megfelelően a pilot kurzus résztvevői is nagy lelkesedéssel kezdtek, élénk érdekelődés kísérte az első tutori találkozási alkalmakat, melyet egy komolyabb hullámvölgy követett. Valószínűsíthetően ez az az időszak, amikor rájöttek, mit is vállaltak valójában, a kurzus megkívánta idő-, elfoglaltság terhelés nem volt összeegyeztethető munkahelyi és családi kötelezettségeikkel, noha előzetesen mindegyikük támogatóként tüntette fel ezen tényezőket. Motiváltságuk vészes csökkenésébe minden bizonnyal az is belejátszott, nem azt kapták a kurzustól, amit vártak, nem tapasztalhattak gyors segítséget munkájukhoz. Az időszak közepén azonban a trend megfordult, úgy tűnt megértették a közösségi munka alapvető sajátosságait, elkezdtek sikerélményeik lenni, gyakorlati munkájukban is alkalmazhatták a tanultakat.

A gyakorlati munka megkezdésének, a közösségi munka-folyamat elindításának nehézsége az egész kurzuson végigvonult, annak ellenére, hogy az első alkalmakkor sok időt töltöttünk azzal, hogy személyre szabottan válasszuk ki azokat a célcsoportokat, közösségeket, akikkel a tereptanár-résztvevők megkezdik a munkát. Nyilván, itt szembesültek azzal, hogy a közösségek aktivizálására komoly energiákat kell mozgósítani, az eddig megszokottól eltérően, némileg másképpen kell viszonyulni az emberekhez, mint az egyéni esetkezelés esetében. Egyúttal le kellett győzni azt a gátat is, mely erőteljesen bennünk volt, ami így jellemezhető: „áá, nem lehet itt az embereket közös célok érdekében megmozdítani”. Ennek a gátnak az áttörése érdekében külső erőforrásokat is mozgósítottunk, egy más

megyéből érkező közösségfejlesztő szakember mutatta be gyakorlati-szakmai munkáját, majd egy tapasztalatcsere látogatásra is elvittük a kurzus résztvevőit.

Az online munka a tutori foglalkozásokkal szerves egységet alkotott, mert sokszor a foglalkozások alkalmával nem sikerül minden részletében kielemezni az eseteket, történéseket. Másrészt két foglalkozás között, az egyéni tanulás során is előtérbe kerülnek olyan tényezők, amelyeket fontos megosztania a csoport más tagjaival. A Community Care Moodle rendszerében pedig folyamatosan követhető válik a tutori foglalkozás anyaga, továbbá egy-egy felvetett problémára folyamatosan lehetett reagálni, és folytatni a megbeszélést, vitát. Sajnos, a résztvevők ennek előnyeit még nem aknázták ki, kevéssé éltek az online vita lehetőségével.

Összegzés

A program multiplikáló hatását nem a képzés lezárulta után tudjuk felmérni, hanem legalább egy évvel később. Erre az időszakra tehető, hogy a résztvevők már kipróbálták, értékelték a közösségi munka módszerét, és feltehetően már gyakornokot is bevontak ebbe a munkába.

Éppen ezért fontosnak tartjuk a program résztvevőinek támogató utánkövetését és bevonásukat újabb projektekbe. Ez a kurzus pedig igazolta az előfeltevésünket, amely szerint a felnőttképzésben egyre nagyobb hangsúlyt kell helyeznünk a tapasztalati tanulásra.

A pilot kurzus tutori foglalkozásai alapvetően beváltották az előzetesen megfogalmazott elvárásokat. Olyan programot sikerült összeállítani, és megvalósítani, ami sikeresen hozzájárult a közösségi munka szemléletének és kompetenciáinak átadásához, fejlesztéséhez. A résztvevők megértették a szemlélet alapvető sajátosságait, jártasságot szereztek gyakorlati munkájuk során a közösségi munka módszereiben, megtapasztalták a közösségi folyamat nehézségeit és néha sikereit is, noha erre a rendelkezésre álló időtartam kevésbé volt alkalmas. Kiválóan működött a probléma alapú és az egymástól tanulás módszere, a résztvevők munkájuk és tanulásuk során támogatni tudták egymást, hasznos, alkalmazható ismereteket, gyakorlatokat, módszereket cseréltek. Bebizonyosodott az is, az online munka aktív használatához további erőfeszítéseket kell még tenni.

A pilot kurzus minőségbiztosítási kérdőíve a résztvevők számára (kurzus után)

Violeta Gevorgianiene - Vida Jakutiene
Fordította: Budai István - Kóbor Krisztina

Kedves Kollégák!
Annak érdekében, hogy biztosítani tudjuk a kurzus minőségét, kérjük Önt, hogy töltse ki a kérdőívet. A érdőívet névtelenül értékeljük, visszajelzésükre azért van szükség, hogy a modell programot a későbbiek során továbbfejleszthessük. Kérjük, minden kérdésre válaszoljanak, jelöljék meg azt a kategóriát, amelyik a legjobban tükrözi a véleményét. A kérdőív végén pedig arra is lehetőséget kap, hogy saját szavaikkal is kifejtse véleményét.

1.	Információk a kurzus résztvevőitől:
1.1.	Név
1.2.	Nem: 1) férfi 2) nő
1.3.	Kor
1.4.	Iskolai végzettség 1) felsőfokú; 2) nem felsőfokú; 3) egyéb:
1.5.	Specializáció:

2. Tanulási szükségletek

Kérjük, becsülje fel az 5 pont alapján, mely kompetenciákat és milyen mértékben szükséges fejlesztenie: (1 – a kompetencia nagyon szegényes, 5 – a kompetencia jelentős)

	Elméletek	
2.1.	A közösségi szociális munkára vonatkozó nemzetközi fogalmak és elméletek	1_____2_____3_____4_____5
2.2.	A közösségi munka elméleteinek használata a szociális munka területén	1_____2_____3_____4_____5
2.3.	A közösség szükségleteit, erősségeit, gyengeségeit feltáró kutatási módszerek alkalmazása	1_____2_____3_____4_____5
2.4.	Hozzájárulni a közösség fejlesztési kérdések kutatása tekintetében	1_____2_____3_____4_____5
2.5.	A közösségi munkához elengethetetlenül fontos reflexiókkal jelentős tanulási tapasztalatokkal támogatni a szociális munkás képzésben résztvevő diákokat	1_____2_____3_____4_____5
	Menedzsment	
2.6.	Team-ben, szervezetben, hálózatban dolgozni különböző partnerekkel a közösség fejlesztéséhez szükséges források előteremtéséért	1_____2_____3_____4_____5
2.7.	A közösségek szükségletei és az intézményi erőforrások közötti közvetítés	1_____2_____3_____4_____5
2.8.	A menedzsment hatékonyságának növelése érdekében változások meglépése	1_____2_____3_____4_____5
2.9.	Változó társadalmi körülmények között hozzájárulni a közösségi prioritások és feladatok fejlesztéséhez	1_____2_____3_____4_____5
2.10.	A belső erőforrások generálásával szervezni a közösségek tagjait a közösségek fejlesztésében	1_____2_____3_____4_____5
2.11.	A diákoknak lehetőség nyújtása a közösség partnereivel való együttműködéshez	1_____2_____3_____4_____5
	Módszerek	

2.12.	A szociális támogatásokat célzó módszerekkel a személyes felelősség és az autonómia növelése	1_____2_____3_____4_____5
2.13.	A szociális támogatásokat célzó módszerekkel a szolidaritás, a bevonódás növelése a közösségbe és az együttműködésbe	1_____2_____3_____4_____5
2.14.	Közösségi szükségletfelmérések (azonosítás, meghatározások, elemzések stb.) és a közöségekben történő szociális munka beavatkozások	1_____2_____3_____4_____5
2.15.	A diákok támogatása a mediáció lehetőségeinek használatával, aktivizálás, más vonatkozó technikák a közösség empowerment-jében	1_____2_____3_____4_____5
	A közösségfejlesztés kérdései	
2.16.	Szakmai kapcsolatok személyes, csoport és közösségi szinteken	1_____2_____3_____4_____5
2.17.	Az egyének, csoportok, közösségek erősségeinek és szükségleteinek differenciált felmérése különböző adatgyűjtési technikákkal	1_____2_____3_____4_____5
2.18.	Tervezés és beavatkozások az egyének, csoportok és közösségek szintjén, az elméletek és kutatások hangsúlyozásával, felhasználva azok erősségeit és szükségleteit	1_____2_____3_____4_____5
2.19.	Kultura elemzés és kultura érzékeny beavatkozás releváns módszereinek alkalmazása a különböző életkorú, társadalmi és szociális hátterű emberek támogatásában	1_____2_____3_____4_____5
2.20.	A diákok érzékenységének fejlesztése kulturális kérdésekben (kulturális értékek, különböző közösségi csoportok és egyének normái)	1_____2_____3_____4_____5
	A közösségi szociális munkás szerepe, azonosulása és attitüdjei	
2.21.	A szakmai autonómia fejlődése, önbizalom és felelősség	1_____2_____3_____4_____5
2.22.	A szakmai szerep fejlődése a szakmai szabályok és az etikai kódex vonatkozásában	1_____2_____3_____4_____5
2.23.	Reflektálni és megérteni a személyes, a szakmai és a kulturális értékek hatásai és a közösségi szociális munka közötti összefüggéseket	1_____2_____3_____4_____5
2.24.	A diákok reflexiót facilitálni a szakmai kompetenciák és az identitás fejlesztésében	1_____2_____3_____4_____5
	Politikai kérdések	
2.25.	A közösség szükségleteinek előtérbe helyezése az EU és a hazai politikában	1_____2_____3_____4_____5
2.26.	Az EU és a hazai jogszabályok alkalmazása a diszkrimináció és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben	1_____2_____3_____4_____5
2.27.	A szociális munkás diákok lehetőségekkel és tapasztalatokkal való felruházása a közösségi politika és a közösségi szociális munka kapcsolatában	1_____2_____3_____4_____5
2.28.	Tanulási tapasztalatok biztosítása a diákok számára az aktív állampolgárság tekintetében (közösségi szolgáltatások, a szolgáltatások tanulása)	1_____2_____3_____4_____5
	Gyakorlat értékelése Kérjük, hogy az 5 pontos skálán értékelje hogy mennyiben sikeres:	
2.29.	Új tudást közvetíteni a diákoknak	1_____2_____3_____4_____5
2.30.	Megmutatni az Ön saját attitüdjét, hogy miképpen dolgozik a közöséggel (megcélozva annak fejlesztését)	1_____2_____3_____4_____5
2.31.	Fejleszteni a dikákok attitüdjeit a közösségi munka és a közösség fejlesztés tekintetében	1_____2_____3_____4_____5
2.32.	*Mire támaszkdik leginkább döntései során* (pl. beavatkozási tervek kidolgozása stb.) (2-3 választ is jelölhet): 2.32.1. új tudás a közösségek fejlesztéséhez 2.32.2. tapasztalatok elsődlegessége 2.32.3. intuíciók 2.32.4. gyakorlati útmutatók 2.32.5. kollégák tanácsai	

2.32.6. vezetőjének irányítási szempontjai 2.32.7. egyéb más körülmény Stb (kérjük írja le)_____
2.33. *Milyen további információk (vagy kompetenciák) megszerzésére volna szüksége?* (kérjük írja le):
2.34. *Mit tekint a kurzus fontos eredményének?* 2.34.1. fejlődött kompetenciája az Ön konkrét gyakorlati tevékenységében; 2.34.2. fejlődött közösségi szociális munkás kompetenciája; 2.34.3. fejlődött tereptanári kompetenciája; 2.34.4. más (kérjük részletezze):

3. Szervezési szempontok:	1.erősen nem ért egyet 2.nem ért egyet 3.Neutral 4. egyet ért 5.erősen egyet ért
3.1. Megfelelő volt a tréning ideje	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.2. Világosak voltak a trénig szervezési kérdései (pl.: érkezés, trénig helye, stb.)	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.3. Világosak voltak a szükséges dokumentációról szóló információk	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.4. Megfelelő volt a tanulás fizikai környezete (pl.: a tréning helyiségei, tantermek, stb.)	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.5. Könnyedén elérhetők voltak a számítógépes hozzáférés lehetőségei	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.6. Megfelelő méretű volt a tanulócsoport a hatékony tanuláshoz	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.7. Megfelelő volt a munkaterhelés	
3.8. Megfelelő volt a gyakorlat színhelye	1_____ 2_____3_____4_____ 5

4 Tanulási tartalom	
4.1. Világosak voltak a tréning céljai és az elvárt eredmények	1_____ 2_____3_____4_____ 5
4.2. Új volt az Ön számára a tréning tartalma	1_____ 2_____3_____4_____ 5
4.3. Hasznosítható volt a megszerzett tudás a mindannapi gyakorlati munkája során	1_____ 2_____3_____4_____ 5
4.4. A megszerzett tudás fejlesztette a kritikai gondolkodási készségét	1_____ 2_____3_____4_____ 5
4.5. A tréning tananyaga intellektuális kihívást jelentett	1_____ 2_____3_____4_____ 5
4.6. Világosak és elérhetők voltak az irodalomjegyzékek és a források	1_____ 2_____3_____4_____ 5

5. Módszertani szempontok	
5.1. Hatékonyak voltak a tanítási módszerek és segítették megérteni a tananyagot	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.2. Széleskörűek és változatosak voltak a tanítási módszerek	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.3. Innovatívak voltak a tanítási módszerek	
5.4. Világosan volt bemutatva az információs anyag	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.5. Elegendő volt a vizuális és a kiadott anyagok mennyisége	1_____ 2_____3_____4_____ 5

5.6. Megfelelő volt a tréning haladási sebessége	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.7. Összhangban voltak a tréning céljaival az értékelési módszerek	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.8. Elégséges volt a hozzáférhető szakirodalom	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.9. Megfelelő volt az oktatás és az egyéni tanulás közötti arány	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.10. Hasznos volt az elektronikus rendszerű tanulás	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.11. Egyensúly volt az előadások, az egyéni munka és a gyakorlatok között	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.12. Világosak voltak az egyéni munka feladatai	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.13. Segítőkészek voltak a mentorok	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14. Kérjük jelezze a hatékony tanítási/tanulási módszereket	1.teljesen hatástalan 2.hatástalan 3.Neutral 4. hatásos 5.nagyon hatásos
5.14.1. csoport munka	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.2. esetmenedzsment	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.3. megbeszélések	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.4. gyakorlat eseteinek elemzése	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.5. közösségi centrumokban történő látogatás	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.6. a szakirodalom személyes tanulmányozása	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.7. reflexiók	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.8. video	1_____ 2_____3_____4_____ 5
5.14.9. előadások	1_____ 2_____3_____4_____ 5

6. Nyitott kérdések

6.1. Mi volt a leghasznosabb a kurzuson?
6.1.1. új elméleti tudás
6.1.2. új metodikai tudás
6.1.3. a gyakorlati tapasztalatok egymás közötti megosztása
6.1.4. a diákok vezetésének tanulása

6.2. Mi volt legkevésbé hasznos a kurzuson?
6.2.1. elméleti tudás a nemzetközi kérdésekről
6.2.2. elméleti kérdések
6.2.3. nem releváns gyakorlati módszerek

6.3. Milyen további információt várt volna a közösségfejlesztés témakörében?
6.3.1. többet a diákok gyakorlatának szervezése tekintetében
6.3.2. közösségi szervezés készségei
6.3.3. fejlesztési források
6.3.4. projekt fejlesztés és menedzsment
6.3.5. dolgozni különböző veszélyeztetett csoportokkal

6.4. Egyéb javaslatok a jövőbeni tréningekhez:

Köszönjük fáradozását!

Kérdőív a pilot-kurzus oktatói és tutorai számára

Violeta Gevorgianiene - Vida Jakutiene
Fordította: Budai István

1.	Általános információk:
1.1.	Név, keresztnév _____
1.2.	Nem: 1) férfi, 2) nő
1.3.	Kor: _____
1.4.	Iskolázottság: 1) felsőfokú 2) más_____
1.5.	Specializáció: _____
1.6.	Milyen tapasztalatokkal rendelkezik a közösségi munka területén? 1.6.1. részvétel hazai projektben (írja le, hogy milyenben?) _____ 1.6.2. részvétel nemzetközi projektben (írja le, hogy milyenben?) _____ 1.6.3. tanított-e hasonló képző programban (írja le, hogy milyenben ?) _____ 1.6.4. más gyakorlati tapasztalat a közösségi munkában
1.7.	Miképpen vonódott/került be a közösségi munka tanításába? 1.7.1. mint a képző intézmény tanáraként a közösségi szociális munka iránti speciális érdeklődésnek megfelelően; 1.7.2. mint a diákok gyakorlati/tereptanára a képző intézményben; 1.7.3. mint közösségi szociális munkás; 1.7.4. mint közösségben, más pozicióban dolgozó (mint project vezető, önkéntes, stb.) 1.7.5. mint politikus, a közösség-fejlesztés kérdéseiben döntéshozó; 1.7.6. mint szupervízor, - közösségi szociális munkások mentoraként/vezetőjeként; 1.7.7. mint egy közösségi központban specialistaként dolgozó személyként; 1.7.8. más (írja le)
1.8.	Hány évig tanított a közösségi szociális munkát? (írja le) _____
1.9.	Melyik modulban tanított e tréningen? (írja le) 1.9.1. A közösségi munka elméletei 1.9.2. A közösségi munka menezsmentje 1.9.3. Módszertan 1.9.4. Közösség-fejlesztés kérdései 1.9.5. A közösségi szociális munkás szerepei, identitása és attitüdjei 1.9.6. Politikai kérdések 1.9.7. A gyakorlat szupervíziója.
1.10.	
1.11.	Foglalkozott-e valamikor szociális munkás diákokkal közösségben? 3) igen (írja le, hány diákkal?) _____ 4) nem

2.	Szervezeti kérdések:	1.erősen nem ért egyet 2.nem ért egyet 3.Neutral 4. egyet ért 5. erősen egyet ért
	A tanítás feltételei jól szervezettek (terem, etc.)	1_____ 2_____3_____4_____ 5
2.2.	A szükséges informatikai feltételek könnyen használhatók voltak	1_____ 2_____3_____4_____ 5
2.3.	A csoport mérete megfelelt a hatékony tanításnak	1_____ 2_____3_____4_____ 5
2.4.	Az időtartam megfelelő volt a tervezett tananyag közvetítésére	1_____ 2_____3_____4_____ 5
2.5.	A tanároknak szükséges szakirodalom rendelkezésre állt	
2.6.	A project céljai világosak voltak az Ön számára	1_____ 2_____3_____4_____ 5
2.7.	A diákok fejlesztendő kompetenciái világosak voltak az Ön számára	1_____ 2_____3_____4_____ 5
2.8.	Hasznos lenne a diákok számára folytatni ezt a képzést?	1_____ 2_____3_____4_____ 5

3.	Metodikai kérdések	1. erősen nem ért egyet 2 nem ért egyet 3.Neutral 4.egyet ért 5.erősen egyet ért
3.1.	Magasfokú volt a diákok tanulási motivációja, a diákok tudása	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.2.	A diákok általános tudással vérteződtek fel a kurzus során	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.3.	A diákok gyakorlati készségekre tettek szert a kurzus folyamán	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.4.	A tanítás anyaga hozzájárult a tanítási célok megvalósításához	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.5.	Az elektronikus módon történő tanulás (Moodle) hasznos volt a diákok számára	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.6.	A képzési idő jól megoszlott az előadások, az egyéni és a gyakorlati (projekt) munka között	1_____ 2_____3_____4_____ 5
3.7.	Jelölje az Ön által használt tanítási módszerek hatékonyságát:	1.teljesen hatástalan 2.hatástalan 3.Neutral 4. hatásos 5.nagyon hatásos
	3.7.1. csoportmunka;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.2. esetmenedzsment;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.3. megbeszélés;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.4. gyakorlati esetek elemzése;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.5. Közösségi központban történő látogatás;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.6. szakirodalommal való egyéni munka;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.7. reflexiók;	1_____ 2_____3_____4_____ 5
	3.7.8. Video 3.7.9. előadás	1_____ 2_____3_____4_____ 5 1_____ 2_____3_____4_____ 5 1_____ 2_____3_____4_____ 5

4. Tanulási eredmények

Az öt pontos skálán jelölje, hogy mely kompetenciák fejlődtek és milyen eredmények születtek a kurzuson (1 – kompetenia nagyon szegényes, 5 – kompertencia igen jelentős)

	Elmélet. *A diákok megtanulták:*	
4.1.	A közösségi szociális munka nemzetközileg használható fogalmait és kifejezéseit	1_____2_____3_____4_____5

4.2.	A közösségi szociális munka meghatározott elméleteit helyi körülmények között aélakalmazni	1_____2_____3_____4_____5
4.3.	A közösségi kutatások releváns módszereinek alkalmazását: közösségi szükségletek, erősségek, gyengeségek felmérése	1_____2_____3_____4_____5
4.4.	A közösségfejlesztés kérdéseiben hozzájárulni a kulturák közötti kutatásokhoz	1_____2_____3_____4_____5
4.5.	Milyen további kompetenciák fejlesztése volt eredményes?	
	Menedzsment. *A diákok megtanulták:*	
4.6.	Team-ben, partnerek segítségével hálózati keretek közötti munkavégzést a közösségi források felkutatása érdekében	1_____2_____3_____4_____5
4.7.	A közösség szükségletei és a rendelkezésre álló források közötti mediálást	1_____2_____3_____4_____5
4.8.	A szervezeti struktúrák változtatását a menedzsment hatékonyságának növelése érdekében	1_____2_____3_____4_____5
4.9.	A közösségi prioritások és feladatok fejlesztéséséhez a változó társadalmi körülmények között	1_____2_____3_____4_____5
4.10.	A közösség tagjainak mozgósítását a közösségi belső erőforrások feltárása érdekében	1_____2_____3_____4_____5
4.11.	Milyen további kompetenciák fejlesztése volt eredményes?	
	Metodika. *A diákok megtanulták:*	
4.12.	A személyes felelősség és autonómia növelése érdekében alkalmazható módszereket	1_____2_____3_____4_____5
4.13.	A szolidaritás, a kooperáció növelése érdekében alkalmazható módszereket	1_____2_____3_____4_____5
4.14.	A közösségi szükséglet kutatások folyamatát (azonosítás, meghatározások, elemzések, etc.) és a szociális munka beavatkozások szervezését	1_____2_____3_____4_____5
4.15.	Milyen további kompetenciák fejlesztése volt eredményes?	
	Közösségfejlesztés kérdései. *A diákok megtanulták:*	
4.16.	Szakmai kapcsolatokat az egyénekkel, csoportokkal és közösségekkel	1_____2_____3_____4_____5
4.17.	Az egyének, csoportok és közösségek erősségeinek és szükségleteinek differenciált értékelését, a különböző információ gyűjtési technikák segítségével	1_____2_____3_____4_____5
4.18.	Tervezni és beavatkozásokat megvalósítani egyénekkel, csoportokkal és közösségekkel elméleti és kutatási háttérrel, használva az Ő erősségeiket és szükségleteiket	1_____2_____3_____4_____5
4.19.	A kultúra elemzési és kultúra érzékeny beavatkozási módszerek alkalmazását a különböző életkorú, hátterű embereknél	1_____2_____3_____4_____5
4.20.	Milyen további kompetenciák fejlesztése volt eredményes?	
	A közösségi szociális munkás szerepei, identitása és attitüdjei. *A diákok megtanulták:*	
4.21.	A szakmai autonómia, az önbizalom és felelősség fejlesztését	1_____2_____3_____4_____5
4.22.	A szakmai szerepek fejlesztését a szakmai etikai kódexnek megfelelően	1_____2_____3_____4_____5
4.23.	Reflektálást és a kapcsolatok megértését személyes, szakmai és kulturális értékek és azok közösségi szociális munka gyakorolt hatását.	1_____2_____3_____4_____5
4.24.	Milyen további kompetenciák fejlesztése volt eredményes?	

	Politikai kérdések. *A diákok megtanulták:*	
4.25.	A közösségi szükségletek kifejezését EU és hazai relációban	1_____2_____3_____4_____5
4.26.	A diszkrimináció és a szociális kirekesztés elleni EU és hazai jogszabályok alkalmazását	1_____2_____3_____4_____5
4.27.	Milyen további kompetenciák fejlesztése volt eredményes?	
	Gyakorlati projekt*:*	
4.28.	A *diákok megtanulták* szupervízió segítőkészségét	1_____2_____3_____4_____5
4.29.	A gyakorlat hozzájárult a diákok új tudásához	1_____2_____3_____4_____5
4.30.	A gyakorlat segítette a diákok közösségi munkával és közösségfejlesztéssel kapcsolatos attitüdjeit	1_____2_____3_____4_____5
4.31.	A diákok jelentős tanulási tapasztalatokat szereztek a közösségi központú, az elméleti alapokon nyugvó reflexióról	1_____2_____3_____4_____5
4.32.	A gyakorlat lehetőséget adott a diákoknak tapasztalatot szerezni a közösségi partnerekkel való munkában, különös tekintettel a financiális fejlesztésékben	1_____2_____3_____4_____5
4.33.	A gyakorlat lehetőséget adott a diákoknak a mediáció, a tevékenykedtetés és más fontos, a közösségi empowerment-hez szükséges technikák megtanulásához	1_____2_____3_____4_____5
4.34.	A gyakorlat érzékennyé tette a diákokat a kulturális kérdések tekintetében (kulturális értékek és a különböző kulturális csoportok, egyének normái)	1_____2_____3_____4_____5
4.35.	A gyakorlat segítette a diákok szakmai identitásának és szakmai kompetenciáinak fejlődését	1_____2_____3_____4_____5
4.36.	A gyakorlat hozzájárult a diákok tapasztalatainak bővítéséhez a politika és a közösségi szociális munka relációjában és kapcsolatában	1_____2_____3_____4_____5
4.37.	A gyakorlat tanulási tapasztalatokat jelentett az aktív állampolgáriság fejlesztéséhez	1_____2_____3_____4_____5

5. A közösségi szociális munka kurzus perspektívái

5.1. Milyen jelentős belső intézményi erősségek járultak hozzá a közösségi szociális munkás képzés fejlesztéséhez? (tegyen X-et)		
5.1.1.	Intézményi adminisztrációjának pozitív attitüdje	
5.1.2.	A tanári stáb magasfokú kompetenciája	
5.1.3.	Megfelelő számú tanári stab	
5.1.4.	A közösségi munkában használható szakirodalom	
5.1.5.	Pénzeszközök	
5.1.6.	A modulok beintegrálása a kurzus programjába	
5.1.7.	Gyakorlati szervezeti tapasztalatok	
5.1.8.	A diákok motiváltsága	
5.1.9.	E-learning kondíciók	
5.1.10	Jó tanulási források	
5.1.11	A tanterv rugalmassága	
5.1.12	egyéb _____	
5.1.13	egyéb ___ _____	
5.1.14	egyéb _____	

5.2. Milyen jelentős külső erőforrások járultak hozzá a közösségi szociális munkás képzés fejlesztéséhez? (tegyen X-et)		
5.2.1.	Jó kapcsolat a képző intézmény és a gyakorlt színhelye között	
5.2.2.	Hazai szükségletek a minőségi közösségi szociális munka iránt	
5.2.3.	A közösségi szociális munka imázsa a médiában	
5.2.4.	Más egyetemekkel való nemzetközi együttműködés a közösségi szociális munkás képzés területén	
5.2.5.	Pénzügyi támogatás nemzetközi és hazai szinten	
5.2.6.	Közösségfejlesztési modul megcéloz más akadémiai területeket is	
5.2.7.	Kormányzati ösztönzés a helyi közösségek fejlesztéséhez	
5.2.8.	Különböző kutatási egységek közötti együttműködés	
5.2.9.	egyéb _	
5.2.10	egyéb _____	
5.2.11	other _____	

5.3. Milyen jelentős belső gyengeségek voltak befolyásoló tényezők? (tegyen X-et)		
5.3.1.	Az adminisztráció	
5.3.2.	A minőségi stáb hiánya	
5.3.3.	A tanárok motiváltságának hiánya	
5.3.4.	A metodikai szakirodalom hiánya	
5.3.5.	A pénzügyi források hiánya	
5.3.6.	Nem volt akkriditálva a képzés	
5.3.7.	A különböző modulok integrálási nehézségei a tantervbe	
5.3.8.	Nem illik a képzés az intézmény alapképzési rendszerébe	
5.3.9.	A diákok utatázi költségei	
5.3.10.	A Magyar nyelvű szakirodalom hiánya	
5.3.11.	Idegen nyelven nehéz a diákoknak szakirodalmat tanulmányozni	
5.3.12.	egyéb _	
5.3.13.	egyéb _____	
5.3.14.	egyéb _____	

5.4. Milyen külső nehézségek voltak befolyásoló tényezők? (tegyen X-et)		
5.4.1.	A közösségi szociális munkások érdeklődésének hiánya	
5.4.2.	Bürokrácia problémái	
5.4.3.	Financiális problémák	
5.4.4.	egyéb _ _____	
5.4.5.	egyéb _____	
5.4.6.	egyéb __ _____	

Nyitott megjegyzések

6. Milyen további infotmációt kíván megosztani?

7. Javaslatai a későbbi képzések vonatkozásában:

A projektben résztvevő partner intézmények, szervezetek

Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszéke

Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszéke (Győr)

Babes—Bolyai Egyetem (Cluj-Napoca, Románia)

„EUPO-tréning" (Bulgária)

Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (KFNW) (Aachen, Németország)

Katholieke Hogeschool Kempen (Belgium)

Solna City (Solna, Svédország)

Universidad Publica de Navarra (Pamplona, Spanyolország)

Városi Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat (Hajdúhadház)

Vilnius University Faculty of Philosophy (Vilnius, Litvánia)